

Abstract

The aim of the study is to identify the characteristics of the individual requisite students have for participating in the vocational educational system as a community of practice, and what motivates students to finish their vocational education. This qualitative study is a contribute to a larger project in the region of central Jutland, Denmark, who wants knowledge about, what can reduce the increasing dropout in vocational educations. The empirical data is produced through six focus group interviews with five to seven participants, where project *Careerlearning on GF2* has been responsible for the recruitment of the participants as well as the practical organization. The participants were students from three different vocational educations in the region of central Jutland, respectively SOSU and Mercantec. In addition, the participants were segmented after different categories, which were gender, ethnicity and time of started education, which means that some of the groups had just started whereas others had started a few months ago. Some of the groups were however mixed, which made it possible to get a nuanced understanding of the students on the vocational educations. The interview guide was designed prior to the study with inspiration from Flanagan's Critical Incident Technique as part of the larger project and consisted of open questions about the students' narrative stories from the educational system from the past, the present and the future. The empirical data was recorded and transcribed as well as analysed with a thematic narrative analysis. The study has concluded, that there are many factors, which affect students' opportunities for feeling academically and socially integrated in the vocational educational system and thus for the motivation for becoming a full member of the education as a community of practice. The students' backgrounds and earlier experiences were of great importance to their requisites for feeling integrated. Other than that, the students had different experiences of the meeting with the education, and of whether the education challenged them academically, gave them enough responsibility and lived up to their expectations about information and professional competence. In that connection the experience of a positive and supportive relation to the teacher as well as the teacher's subject knowledge were of great importance. The relation to peers was on the other hand of less importance, because the sense of community seemed to evolve through the mutual profession and professional identity, which some students had. All these

factors seemed important for the students' motivation, and it can be argued, that involvement of intrinsic motivation is of great importance for becoming a full member of the education, because the students are passionate about learning the profession to a larger degree, than if they chose the education entirely based on extrinsic motivational factors such as salary and job possibilities. Through the analysis of the empirical data we found three dilemmas, which vocational educations are faced with. As the students had different experiences of dropout due to their different backgrounds, the first dilemma consisted of, whether dropout should be seen as a learning process or as a failure. The second dilemma consisted of, how vocational schools can accommodate all students' different requisites and experiences. Finally, the third dilemma consisted of, how vocational educations can be considered more attractive by young people and thereby become a motivating community of practice. We found, that it's a challenge to achieve this, when the students' different requisites and the already implemented social and academic initiatives are taken into consideration. This study aims to contribute with a qualitative investigation of the development of a course prior to the beginning of the vocational education, which through careerlearning, increased reflection and support for challenged students can secure the retention of students in the vocational educational system.

Indholdsfortegnelse

1. INDLEDNING.....	1
1.1 OPGAVERNS ANLIGGENDE OG PROBLEMFORMULERING	1
1.2 BEVÆGGRUNDE FOR VALG AF SPECIALEANLIGGENDE	3
1.3 VORES FORFORSTÅELSE	5
1.4 BEGREBSAFKLARING	6
1.4.1 Frafald.....	7
1.4.2 Motivation.....	7
1.4.3 Læringssyn.....	8
1.4.4 Karrierelæring	8
1.4.5 Identitet & positionering.....	9
2. METODISKE OVERVEJELSER	9
2.1 KVALITATIV METODE.....	10
2.2 VIDENSKABSTEORETISK GRUNDLAG	11
2.3 FOKUSGRUPPEINTERVIEWS.....	14
2.3.1 The Critical Incident Technique.....	16
2.4 ANALYSEMETODE.....	17
2.5 DESIGN	19
2.6 ETISKE OVERVEJELSER.....	21
3. TEORETISK GRUNDLAG.....	23
3.1 FRAFALD PÅ ERHVERVSUDDANNELSER	24
3.1.1 Problemets omfang.....	24
3.1.2 Definition på frafald.....	25
3.1.3 Hvem falder fra?	27
3.1.4 Hvorfor falder de fra?.....	29
3.2 MOTIVATION	31
3.2.1 Definition på motivation	32
3.2.2 Ældre og nyere motivationsforståelser	33
3.2.3 Self-Determination Theory.....	34
3.2.3.1 Indre og ydre motivation.....	35
3.2.4 Self-Worth Theory	36
3.2.5 Optimal Udfordring.....	37
3.2.6 Relationsteori.....	38
3.3 TEORETISK PERSPEKTIV PÅ LÆRING	40
3.3.1 Læringssyn.....	40
3.3.2 Mesterlære	41

3.3.3 Situeret læring.....	43
3.3.4 Career-learning Theory.....	44
3.4 TEORETISERING AF POSITIONERING OG IDENTITET	45
3.4.1 Identitet.....	45
3.4.2 Positioneringsteori	47
4. ANALYTISK BEARBEJDNING AF EMPIRI.....	49
4.1 VEJEN HERTIL	49
4.1.1 Elevernes livshistorie og erfaring.....	50
4.1.1.1 “Jeg husker intet positivt fra folkeskolen” - Elevernes negative erfaringer fra folkeskolen.....	54
4.1.1.2 “Havde det ikke været for hende, havde jeg ikke taget uddannelsen” - Støttepersoners betydning for elevernes oplevelse af egne potentialer.....	57
4.1.1.3 “Den artige pige eller klassens klovn?” - Elevernes positionering gennem uddannelsessystemet	60
4.1.2 Oplevelser og erfaringer som har ført til uddannelsesvalget	63
4.1.2.1 “Skole, efterskole og gymnasiet har gjort, at jeg har valgt det, jeg har valgt” - Elevernes oplevelser og erfaringer fra folkeskole, efterskole og andre ungdomsuddannelser	63
4.1.2.2 “Jeg har været vidt omkring og prøvet noget forskelligt” - Elevernes erfaringer fra tidligere uddannelser	65
4.1.2.3 “Man skal finde noget, som gør én glad, og det har jeg fundet gennem mit arbejde” - Elevernes praksiserfaring.....	69
4.1.2.4 “Min mor gør en forskel gennem sit arbejde” - Sociale relationers betydning for uddannelsesvalget.....	70
4.1.2.5 “Jeg skulle jo vælge noget” - Unge presses til uddannelse.....	73
4.2 MØDET MED ERHVERVSUDDANNELSEN	75
4.2.1 Organisering og struktur på erhvervsuddannelsen.....	75
4.2.1.1 “Jeg har en forventning om at lære noget” - Elevernes forventninger til erhvervsuddannelsen	76
4.2.1.2 “Jeg vil gerne vide, hvad jeg går ind til” - Elevernes opfattelse af grundforløbet som et positivt springbræt til hovedforløbet	78
4.2.1.3 “Jeg følte, jeg spildte min tid” - Elevernes opfattelse af det faglige niveau på erhvervsuddannelsen	81
4.2.1.4 “Jeg kan godt lide at bruge mine hænder og mit hoved” - Mesterlære og situeret læring i undervisningen.....	84
4.2.1.5 “Man er rimelig låst uden en praktikplads” - Elevernes oplevelse af manglen på praktikpladser	87
4.2.2 Elevernes indre og ydre motivation.....	90
4.2.2.1 “Vi står til ansvar for vores egen læring” - Elevernes oplevelse af ansvar og selvbestemmelse	95
4.2.3 Sociale relationers betydning på erhvervsuddannelsen.....	97
4.2.3.1 “Underviserne var nærmest vores venner” - Elevernes oplevelse af undervisernes engagement og faglighed	98
4.2.3.2 “Vi har uddannelsen at være fælles om” - Elevernes oplevelse af fællesskabets betydning	100
4.2.4 Positionering i erhvervsuddannelsen.....	103
4.2.4.1 “Jeg ser mig selv som et forbillede” - Elevernes selvforståelse efter mødet med erhvervsuddannelsen	104

4.2.4.2 “Den var nem, og alle kan læse den” - Elevernes oplevelser af diskurser om erhvervsuddannelsen	105
4.3 DRØMME OM FREMTIDEN	107
4.3.1 <i>Elevernes forventninger og planer for fremtiden</i>	108
4.3.1.1 “Jeg vil gerne have sikkerhed i fremtiden” - Uddannelsen som elevernes fremtidssikring.....	108
4.3.1.2 “Jeg har et mål” - Erhvervsuddannelsen som delmål	109
4.3.1.3 “Man bliver klogere på, hvordan man ser verden” - Elevernes erfaringer påvirker deres fremtidige karriereønsker	111
4.4 OPSAMLING	113
5. DILEMMAER I ERHVERVSUDDANNELSESSYSTEMET.....	114
5.1 FRAFALD SOM FIASKO ELLER LÆREPROCES?	115
5.2 HVORDAN KAN ERHVERVSUDDANNELSERNE RUMME ELEVERNES FORSKELLIGE FORUDSÆTNINGER OG ERFARINGER?	120
5.3 HVORDAN KAN ERHVERVSUDDANNELSERNE GØRES MERE ATTRAKTIVE?	124
6. KONKLUSION	130
7. PERSPEKTIVERING.....	133
BILAG.....	136
BILAG 1 - SPØRGEGUIDE	136
BILAG 2-8	138
REFERENCELISTE.....	139

1. Indledning

1.1 Opgavens anliggende og problemformulering

Vores speciale er en del af projektet *Karrierelæring på GF2*, som beror på et samarbejde med tre erhvervsskoler i regionen, finansieret af Region Midtjyllands uddannelsespulje. Projektet er iværksat grundet et øget frafald på grundforløb 2, hvorfor det ønskes undersøgt, hvordan eleverne kan fastholdes i erhvervsuddannelsessystemet. Det overordnede mål er at arbejde målrettet med karrierelæring på grundforløbet på erhvervsuddannelser i regionen, hvilket indebærer at få eleverne til at reflektere over deres karriere, mens de samtidig opnår uddannelsestræning i et kort forløb forud for grundforløbsopstarten. Øget refleksion formodes at kunne sikre bevidste uddannelsesvalg og dermed fastholde elever i uddannelsessystemet. Erhvervsskolerne ønsker med projektet *Karrierelæring på GF2* er at få kvalitativ viden om eleverne i form af deres egne fortællinger (Bilag 2). Specialets empiriske bidrag består derfor af narrative fortællinger om elevernes oplevelser og erfaringer gennem uddannelsessystemet, som er produceret gennem fokusgruppesamtaler, hvilket giver os indblik i de forskellige individuelle forudsætninger, eleverne har med sig i mødet med erhvervsskolerne. Empirien bidrager med en indledende kvalitativ undersøgelse af elevernes erfaringer fra tidligere skolegang, deres generelle vidensniveau og forventninger til uddannelsen samt arbejdsliv og karriere. Derudover giver empirien indblik i, hvad der virker motiverende og demotiverende for eleverne i mødet med erhvervsuddannelsessystemet, hvilket kan bidrage til en forståelse af, hvad der kan gøre erhvervsskoler mere attraktive i fremtiden. Denne viden skal anses som baggrunden for tilrettelæggelsen af forforløbet med to ugers uddannelsestræning, som forhåbentlig vil give eleverne fagligt og mentalt overskud til at klare de krav, der stilles til dem på grundforløb 2 og den efterfølgende overgang til det erhvervskompetencegivende hovedforløb. Målgruppen for *Karrierelæring på GF2* er elever, som har været ude af uddannelsessystemet i nogle år eller i nogle tilfælde har et uddannelsespålæg, hvilket indebærer en kommunal indsats med et mål om uddannelse, uanset den unges udfordringer (Bilag 2; Aarhus Kommune, 2018). Der er et reelt behov for, at disse elevers tilgang til deres uddannelse og læring styrkes, idet antallet af elever, der afbryder deres erhvervsuddannelse uden omvalg, er stigende. I et større perspektiv er det nød-

vendigt, at unge gennemfører erhvervsuddannelser grundet virksomheders behov for faglært arbejdskraft (Bilag 2). I vores speciale består målgruppen af nystartede elever på grundforløb 2 med forskellige aldre, baggrund og etnisk herkomst. Dette understøtter formålet om at belyse elevernes forskellige individuelle forudsætninger og oplevelser af erhvervsuddannelsessystemet. Der er mange kvantitative målinger og surveys af årsager til frafald, som bidrager med viden om problemets omfang og generelle årsagsforklaringer, men der er dog mangel på viden omkring de værdier og ønsker for fremtiden, som antageligvis betyder noget for elevernes uddannelsesvalg og fastholdelse, hvilket vores speciale kan bidrage med. Specialet bidrager tilmed med et nyt perspektiv på motivation for fastholdelse i erhvervsuddannelser grundet kombinationen af metodevalg og teoretiske overvejelser, som giver en nuanceret forståelse af elevernes oplevelse af uddannelsen. Ovenstående danner derfor grundlag for følgende problemformulering:

Hvordan oplever eleverne mødet med erhvervsuddannelsen, og hvilken betydning har dette samt tidligere erfaringer og fremtidige mål for deres motivation for at gennemføre uddannelsen? Hvilke dilemmaer kan der på baggrund af dette være for erhvervsuddannelser i forhold til at fremme et motiverende praksisfællesskab på trods af uddannelsespolitiske krav om effektivisering?

Der er ifølge den seneste erhvervsskolereform tre store udfordringer for erhvervsuddannelserne. For det første søger færre unge ind på erhvervsuddannelser. Helt konkret er søgningen direkte fra niende og tiende klasse faldet fra cirka 30 procent i 2004 til 19 procent i 2014. For det andet gennemfører næsten 50 procent af de elever, der påbegynder en erhvervsuddannelse, ikke uddannelsen. For det tredje udfordrer elevernes aldersdifferentiering erhvervsuddannelsernes karakter af at være en ungdomsuddannelse, idet en betydelig del af eleverne er voksne (Regeringen et al., 2014, p. 2). For at overkomme disse udfordringer har den seneste erhvervsskolereform et overordnet mål om, at der skal være flere dygtige og kompetente erhvervsuddannede med kvalifikationer, som lever op til virksomheders krav. I den forbindelse er der opstillet fire mål for at sætte en tydelig ramme for arbejdet på uddannelsesinstitutioner samt for at sikre et veldefineret opfølgningsgrundlag, så både de enkelte uddannelsesinstitutioner og regeringen kan måles på de opnåede resultater. Erhvervsskole-reformens første mål er, at flere elever skal vælge en erhvervsuddannelse direkte

efter niende eller tiende klasse, mens andet mål er, at flere elever skal gennemføre en erhvervsuddannelse (Regeringen et al., 2014, p. 3). Målene for gennemførelsesprocenten er sat til 60 procent i 2020 og 67 procent i 2025, men tal viser dog, at der er sket et fald i gennemførelsen af erhvervsuddannelser på landsplan fra 55 procent i 2012 til 48 procent i 2016 (Uddannelsesstatistik, 2018a). Statistikken viser tilmed, at 8,2 procent af eleverne på landsplan falder fra mellem grundforløbets første og anden del, mens yderligere 1,3 procent falder fra efter at være startet på grundforløb 2 (Uddannelsesstatistik, 2018b). I alt var der et frafald på 12,5 procent tre måneder efter grundforløbets opstart i 2016 (Uddannelsesstatistik, 2018c). Dette belyser relevansen for netop at fokusere på grundforløbet i karrierelæringsprojektet samt i specialet. Tredje mål er, at erhvervsuddannelserne skal udfordre alle elever, så deres faglige niveau bliver så højt som muligt, og endeligt er fjerde mål, at tilliden til og trivslen på erhvervsskolerne skal styrkes. Erhvervsskolerne er gennem lovgivningen forpligtet til at forsøge at indfri disse mål. Dette betyder, at der gennem statslige kvalitets-syn følges op på målene på de enkelte institutioner for at sikre indfrielse af målene, hvilket ansvarliggør den enkelte institution (Regeringen et al., 2014, p. 4). Der er med den seneste erhvervsuddannelsesreform sket markante ændringer i adgangs- og gennemførelseskrav samt det omfang af læring, der skal nås på grundforløbet, mens der samtidig er sat begrænsning på antallet af gange, en elev kan skifte uddannelse i form af tre klip. Dette kan formodes at have påvirket den store frafaldsprocent (Bilag 2).

1.2 Bevæggrunde for valg af specialeanliggende

Ifølge Styrelsen for Forskning og Uddannelse er der behov for forskning i, hvordan forskellige elevgruppers faglige motivation fastholdes og udvikles, samt hvordan frafald kan reduceres (Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2017, p. 188). I erhvervsuddannelsessystemet er der særligt behov for forskning, som kan bidrage til udvikling af undervisningen i de erhvervsrettede fag i forhold til unge, der kommer direkte fra grundskolen. Ydermere er der behov for viden om den praktiske og virksomhedsorienterede del af erhvervsuddannelsen, idet denne har stor betydning for, hvordan eleverne efterfølgende klarer sig på arbejdsmarkedet. Der er tilmed behov for viden om mulighederne samt effekten af differentierede læringsrum og forskellige undervisnings- og feedbackformer for på den måde at tage hensyn til de studeren-

des forskellige individuelle forudsætninger og baggrunde. For at imødekomme efterspørgslen efter uddannet arbejdskraft er det nødvendigt med forskning i, hvilke forhold der har betydning for valg af uddannelse. Der er eksempelvis behov for mere forskning i motivation og barrierer for unges valg og fravalg af uddannelse, herunder betydningen af individuelle faktorer som social baggrund og køn. I den forbindelse er der behov for viden om, hvordan unge, som ikke er uddannelsesparate, støttes bedst muligt. Den viden, specialet bidrager med på disse områder, skal som nævnt bidrage til udviklingen af et forforløb, som skal medvirke til at fastholde elever i erhvervsuddannelserne. Endeligt er der behov for yderligere viden, der kan understøtte og styrke livslang læring (Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 2017, p. 188f). Vi mener, at vores speciale kan bidrage med viden på flere af disse områder, hvorpå der mangler forskning. Disse er dermed bevæggrunde for specieleanliggende. En stor del af den forskning, der allerede foreligger omkring frafald, anvender en individualiseret forklaringsmodel, hvor problemet ligger i manglende motivation hos de unge, hvilket kan kritiseres for at være medvirkende til at individualisere frafaldsproblematikken. Risikoen ved at placere problemet hos den enkelte elevs motivation er, at problematikken i uddannelsessystemet placeres hos de enkelte deltagere i systemet (Nielsen & Tanggaard, 2015, p. 157). Der er tilmed studier, som har en sociologisk tilgang til problematikken, og som fokuserer på elevernes socioøkonomiske baggrund, men der er i disse studier mangel på elevernes perspektiv i oplevelsen af frafaldet. Det, der udvises som manglende motivation, kan bunde i elevernes sociale problematikker og baggrund (ibid., p. 155f), hvilket vi netop oplevede gjorde sig gældende for nogle elever. Vi forsøger derfor i dette speciale at forholde os kritisk til det motivationsinspirerede perspektiv ved at belyse, hvordan elevernes indre motivation er afhængig af deres oplevelse af tillid til skolesystemet og i den forbindelse oplevelsen af at være fuldgældige medlemmer af erhvervsuddannelsessystemet som praksisfællesskab. Vi belyser derfor, hvordan motivation er afhængig af institutionelle og strukturelle faktorer for på den måde at skabe større fokus på relationen mellem eleven, uddannelsesinstitutionen og det omgivende samfund. Vi anser altså ikke motivation som en mangel hos den enkelte elev, der blot skal fremmes, for at elever kan leve op til uddannelsesinstitutionernes forventninger. Vi undersøger lige så vel, hvilke forventninger uddannelsesinstitutioner skal leve op til for at være et motiverende praksisfællesskab at indgå i. Frafallsproblematikken bør netop anses som et komplekst samspil mellem personlige, sociale, kulturelle og økonomiske aspekter, og det er vigtigt, at

politiske, finansielle og uddannelsesmæssige faktorer ikke reduceres til individuelle psykologiske processer (Nielsen & Tanggaard, 2015, pp. 156-158). I stedet bør der fokuseres på at finde strukturelle løsninger på de udfordringer, der er involveret i den massive ambition om at uddanne så mange unge som muligt (ibid., p. 163). Erhvervsuddannelsessystemet bør forstås som et praksisfællesskab med deltagere med vidt forskellige baggrunde, forudsætninger og motivation for deltagelse, hvormed det kan være udfordrende at omfavne alle, hvilket dette speciale vil belyse.

1.3 Vores forforståelse

Vores motivation for at bidrage med forskning inden for dette område bunder i vores egen erfaring og interesse i uddannelsessystemet. Vi er selv deltagere i dette praksisfællesskab og oplever derfor selv påvirkningen af uddannelsespolitiske tiltag for effektivisering og styring. Allerede i folkeskolen blev vi målt på, hvorvidt vi var egnede til en gymnasial uddannelse, hvilket for de flestes vedkommende var et selvfølgelig næste skridt på karrierevejen. På ungdomsuddannelserne begyndte karakterkrav og præstationspres for alvor at kunne mærkes, idet der var større bevidsthed om karakterernes betydning for fremtidig karriere og den konkurrence, de stigende adgangskrav på videregående uddannelser medførte. Vores valg af videregående uddannelse er i begge vores tilfælde et bevidst valg, vi allerede foretog under vores gymnasiale uddannelse og derfor arbejdede målrettede efter. I løbet af vores videregående uddannelse har vi oplevet gruppearbejde, fællesskab, differentierede læringsformer og selvbestemmelse som afgørende motivationsfaktorer, hvilket har været en stor støtte i gennemførelsen af uddannelsen. Med denne selvbestemmelse medfører også en større grad af frihed, hvilket, vi mener, har en positiv effekt på motivationen for gennemførelse af studiet. Tilmed er de fremtidsmuligheder og opnåelse af karrieremål, som uddannelsen giver adgang til, motivationsfaktorer. Vi har dog også oplevet, at det kan være udfordrende at starte på en ny uddannelse, hvor man har en begrænset viden om strukturen og kravene på forhånd, som først udvikler sig i løbet af uddannelsen. Dette belyser, at det er essentielt med en grundlæggende viden om den uddannelse, man påbegynder, hvilket er et af delmålene med *Karrielæring på GF2*. I den forbindelse er det interessant at undersøge, hvorvidt nogle af disse motivationsfaktorer ligeledes har betydning for unge på erhvervsuddannelser, eller om der er andre faktorer, som påvirker motivationen hos denne målgruppe. Dette er relevant at

undersøge grundet det stigende frafald på grundforløbet. Derudover er det grundet restriktionerne for skift af grundforløbet relevant at undersøge, hvilke faktorer og refleksioner der ligger bag disse unges uddannelsesvalg. Dette kan bidrage til at sikre, at der ligger refleksion og viden om uddannelsen bag valget, så eleverne kan fastholdes i uddannelsessystemet.

Det er tilmed interessant at overveje, hvilken betydning det har for vores for forståelse af erhvervsuddannelsessystemet og dets medlemmer, at vi kommer fra en lang videregående uddannelse og ikke mindst, hvilken betydning dette havde i fokusgruppeinterviewene og den empiri, der blev skabt herigennem. Vi havde en for forståelse, inden vi kom ud på erhvervsskolerne om, at eleverne, vi ville møde, havde haft en svær vej gennem uddannelsessystemet og dermed en svag uddannelsesmæssig baggrund, som diskurser foreskriver. Vi mødte også elever, som havde haft det svært på deres vej gennem uddannelsessystemet, men i høj grad også elever som var meget motiverede, hvilket var bekræftende og gav os et nyt syn på erhvervsskolerne og de muligheder, som uddannelsen giver med den rette motivation. Dette projekt har tilmed åbnet vores øjne for, hvor mange forskellige erfaringer og forudsætninger elever på erhvervsskolerne har med sig. Vi mener, at det er vigtigt at videregive elevernes historier, så andre kan få det syn, vi har fået på erhvervsuddannelsessystemet, som et system fyldt med muligheder. Det handler i høj grad om, hvordan systemet anses og opleves, og for mange er dette antageligvis i høj grad præget af samfundets negative diskurser. Frafaldsproblematikken er tilmed præget af samfundsmæssige diskurser og politiske målsætninger om gennemførelse. Vi mener som kommende psykologer, at det er vigtigt at inddrage et individuelt psykologisk aspekt, når frafald og fastholdelse i uddannelsessystemet diskuteres, hvorfor vi har fokus på, hvordan uddannelsessystemet opleves af den enkelte elev. Vi kombinerer dermed samfundsmæssige interesser og det psykologiske aspekt ved at bidrage med viden til projektet omkring fastholdelse af eleverne på erhvervsuddannelser, mens vi samtidig er interesserede i denne viden grundet vores fremtidige psykologfaglige erhverv.

1.4 Begrebsafklaring

I det følgende vil specialets centrale begreber præsenteres. Vi anser motivation som noget, der opstår gennem deltagelse i praksisfællesskabet, hvorfor motivationsbegrebet inddrages i sammenhæng med situeret læring. Det er tilmed essentielt at inddrage

positionering som begreb, idet eleverne bliver medlem af erhvervsuddannelsen som praksisfællesskab ved at positionere sig samt identificere sig med den uddannelse, de er i gang med.

1.4.1 Frafald

Frafald inddrages indledende i belysningen af specialets teoretiske grundlag, idet frafaldsteori kan belyse, hvilke elever der er i risiko for at falde fra, samt hvilke årsager der kan resultere i frafald. Dette er relevant, idet målet for karrierelæringsprojektet er at forebygge frafald, og dermed fastholde elever i uddannelsessystemet. Frafaldsteorien kan dermed bidrage med en belysning af den stigende frafaldsproblematik og en grundlæggende viden om, hvad erhvervsskoler bør være opmærksomme på for at fastholde elever i uddannelsen. Fastholdelse er dermed et centralt anvendt begreb i specialet i forbindelse med frafald.

1.4.2 Motivation

Motivation er et centralt begreb i specialet, idet vi mener, at motivation spiller en vigtig rolle i forhold til at fastholde eleverne i erhvervsuddannelserne. Vi anser motivation som en tilstand, der opstår gennem deltagelse i praksis samt ved at blive medlem af et praksisfællesskab, hvormed en individualisering af motivationsbegrebet undgås. Vores empiri giver indblik i, hvad der virker motiverende og demotiverende for eleverne i mødet med erhvervsuddannelsen som et nyt praksisfællesskab. Vi mener, at indre motivation er ønskværdigt, idet denne er karakteriseret af ønsket om at lære, fordi faget findes interessant og skaber glæde og tilfredsstillelse. Mange elever gav udtryk for at være ydremotiverede grundet de resultater, de opnår ved at tage en erhvervsuddannelse, som jobsikkerhed, løn og mulighed for videreuddannelse (Ågård, 2016). Vi mener derfor, at elevernes ydre motivation bør suppleres med indre motivation, som indebærer elevens *egen* lyst til at lære og ikke en udefrakommende belønning. I den forbindelse mener vi, at erhvervsuddannelser bør medvirke til at fremme indre motivation hos eleverne ved at være et motiverende praksisfællesskab at indgå i.

1.4.3 Læringssyn

Vi anser i vores speciale læring ud fra Lave og Wengers (1991) teori om situeret læring, hvor læring opstår i socialt samspil og gennem deltagelse i praksisfællesskaber, hvor eleven går fra perifer deltagelse til fuldgældigt medlem af praksisfællesskabet. Denne læringsproces anses tilmed som en del af den lærendes identitetsudvikling (Kvale, 2003). Vi anser derudover mesterlære som centralt for læring, idet denne undervisningsform anvendes på erhvervsskoler, hvor eleven oplæres i den sammenhæng, hvor det lærte anvendes (Nielsen & Kvale, 1999). Læring er derfor indlejret i en social praksis og betinget af elevens deltagelse i denne. Praksisfællesskabet anvendes til at beskrive individets deltagelse i et handlingssystem, hvor deltagerne deler en fælles forståelse af, hvad de gør, samt hvad dette betyder for fællesskabet og deres liv (Lave & Wenger, 1991/2003b, p. 233). Vi anser erhvervsuddannelsessystemet som et praksisfællesskab, eleverne gennem læring kan få følelsen af at være fuldgældige medlemmer af. Gennem læring sker en identitetsudvikling, hvor eleverne identificerer sig med uddannelsen og det erhverv, som læringen anvendes i.

1.4.4 Karrierelæring

Helt centralt består karrierelæring i træning af eleverne i at reflektere over deres livssituation, herunder uddannelse, job, arbejdsliv og fremtidsdrømme. Gennem karrierelæring ønskes det, at eleverne formår at opdage egne kompetencer samt arbejde med deres selvforståelse, forventninger og selvudvikling, hvilket kan relateres til den identitetsudvikling, der forekommer i forbindelse med at blive en del af erhvervsuddannelsen som praksisfællesskab. Ydermere tilstræbes det, at eleverne kan se mulighederne for videreuddannelse. Formålet med det ønskværdige karrielærings-mindset er, at den enkelte elev træffer bevidste uddannelsesvalg, hvilket giver eleven overblik over samt forståelse for egen læring og uddannelse (Bilag 2). Vi anser karrierelæring ud fra Bill Laws (2001) karrierelæringsteori, som belyser, hvordan individet er i stand til at se sig selv som resultatet af vedkommendes fortid, samt hvordan vedkommende kan lære at se sig selv og sin indsats som årsagen til næste dags resultater (Law, 2001). Det vil sige, at individet bliver bevidst om, at fortiden har påvirket nutiden, samt at nutiden påvirker fremtiden.

1.4.5 Identitet & positionering

I specialet anses både positionering og identitet som skabt i sociale praksisser. Vi anser positionering ud fra Harré og von Langenhove (1999), hvor vores selvforståelse påvirkes af de kategorier, vi positionerer os selv og hinanden i forhold til. Dette kan relateres til det, at eleverne gennem en læringsproces bliver en del af et praksisfællesskab, som de positionerer sig selv i forhold til. Eleverne har ikke altid identificeret sig med uddannelsessystemet, men vi oplevede, at de gennem en øget identificering med undervisningsformen og den faglige identitet på erhvervsskolerne havde fået adgang til erhvervsuddannelsessystemet som praksisfællesskab. Det, at elevernes selvforståelse har udviklet sig efter de fællesskaber, de har indgået i, kan relateres til vores forståelse af identitet som skabt i sociale praksisser (Wenger, 1998).

2. Metodiske overvejelser

I følgende afsnit vil specialets videnskabsteoretiske grundlag og metoder belyses. Indledende følger et afsnit om kvaliteten af kvalitativ metode, og hvordan vores speciale kan bidrage med værdifuld kvalitativ viden. Dernæst præsenteres vores videnskabsteoretiske grundlag, som tager udgangspunkt i John Deweys (1938) videnskabsteori om erfaringslæring, idet han anser læring ud fra et situeret læringsperspektiv. Dette har været en inspirationskilde til specialets teoretiske grundlag, hvor et individ- og strukturperspektiv er forsøgt forenet i forståelsen af læring, motivation og identitetsudvikling gennem deltagelse i praksisfællesskabet. Specialets empiri er produceret gennem fokusgruppeinterviews, hvorfor der vil følge metodiske overvejelser om dette. John Flanagans (1954) kritisk hændelsesmetode inddrages tilmed, da denne er anvendt i specialets spørgeguide samt opbygningen af analysen. Derudover beskrives analysemetoden, hvor tematisk analyse er anvendt i fortolkningen af elevernes narrativer. Slutteligt følger et afsnit om de praktiske og metodiske overvejelser i forbindelse med specialets design samt etiske overvejelser, vi har gjort os i forbindelse med produktionen af specialets empiri i fokusgruppeinterviewene. Vi er som nævnt en del af et større projekt, *Karrierelæring på G2*, hvilket betyder, at der er nogle metodiske beslutninger, som er truffet for os på forhånd. Disse omhandler projektet som et kvalitativt bidrag samt fokusgruppeinterviews som metode. Vi har i følgende afsnit beskrevet vores metodiske overvejelser samt fordelene omkring

anvendelsen af disse metoder. Derudover anvendte vi i interviewene en spørgeguide (Bilag 1), som på forhånd var udarbejdet af projektlederne, hvorefter vi dog har tilpasset denne i form af uddybende spørgsmål. Endeligt har vi taget beslutningen om at anvende Flanagans kritisk hændelsesmetode til den efterfølgende analyseopbygning, idet denne var grundlaget for spørgeguidens opbygning. Det har været udfordrende at være underlagt i forvejen fastlagte metodiske rammer, hvilket vi har forsøgt at overkomme ved at kombinere disse med egne teoretiske og metodiske overvejelser for i sidste ende at kunne bidrage med en nuanceret viden.

2.1 Kvalitativ metode

Specialet bidrager med en kvalitativ viden om faktorer, som har betydning for fastholdelse af elever i erhvervsuddannelsessystemet, ved at belyse og skabe forståelse for elevers individuelle forudsætninger for deltagelse i praksisfællesskabet, hvilket kan anses som et supplement til de mange kvantitative studier om frafald. Dette kvalitative speciale er relevant, idet uddannelsesinstitutioners indsatser bør baseres på både kvantitativ viden om frafaldsproblematikkens omfang samt kvalitativ viden om individuelle forudsætninger og erfaringer, som har betydning for fastholdelse. Kvalitativ forskning omhandler, *hvordan* fænomener opleves og fremtræder gennem fortolkning og forståelse af menneskelig erfaring, og vi har netop ønsket at få forståelse for, hvordan uddannelsessystemet og sociale processer heri opleves af den enkelte elev. Målet med kvalitative fund er ikke at kunne generalisere, men derimod at få en forståelse for enkeltpersoners eller gruppers perspektiv samt sociale processer. Kvalitativ forskning er ikke imod generalisering af fundene, men en generalisering må ske på et andet grundlag end via statistiske tests (Brinkmann & Tanggaard, 2010, p. 17f). Gennem bearbejdningen af empirien fra fokusgruppeinterviewene har vi identificeret mønstre, som gør sig gældende for eleverne, hvilket gør det muligt at foretage nogle generaliseringer på trods af elevernes individuelle forudsætninger og erfaringer. Disse mønstre er genkendelige i tidligere studier og teori om frafald, motivation, læring og identitet, hvilket understøtter empirien. Der er flere misforståelser om, hvorvidt man på baggrund af enkeltstående tilfælde kan skabe værdifuld viden og generaliseringer, men der kan dog argumenteres for, at disse er vigtige for at lære noget, selv om de ikke nødvendigvis kan bevise noget (Eysenck, 1976, p. 9 if. Flyvbjerg, 2010, p. 468). Der kan tilmed ifølge Flyvbjerg (2010) argumenteres for, at praktisk kon-

tekstbunden viden er lige så værdifuld som teoretisk kontekstuaafhængig viden i studier af samfund og mennesker (p. 468), hvorfor den empiri der skabes i interviewene kan anses som valid og værdifuld kvalitativ viden, som kan bidrage til at iværksætte fremtidige indsatser på erhvervsuddannelsesområdet. Vi mener dog også at have et tilstrækkeligt grundlag for at få en forståelse for oplevelsen af mødet med erhvervsuddannelsen, idet undersøgelsen er baseret på et tilstrækkeligt antal informanter. Derudover mener vi at kunne argumentere for, at vi har studeret og beskrevet empirien systematisk og omfattende nok til at udvide forståelsen til andre (Tanggaard & Brinkmann, 2010, p. 494). Der er flere kvalitetskriterier inden for kvalitativ forskning, som gør det muligt at imødekomme krav om reliabilitet, validitet og generaliserbarhed. Ét af disse kriterier er transparens i formidlingen af undersøgelsen, som indebærer, at grundantagelser og fremgangsmåder skal være så gennemsigtige som muligt (ibid., p. 490f), hvorfor disse er beskrevet i specialets indledning og metodeafsnit. Dette indebærer blandt andet at situere deltagere og beskrive, hvem vi har interviewet, og hvor interviewene er foretaget. Dette har vi beskrevet i specialets design samt under afsnittet om fokusgruppeinterviews. Et andet kriterium er, at vi som forskere skal forankre data i eksempler, hvorfor der inddrages eksempler fra empirien til at understøtte analysen. Det er tilmed essentielt, at vi har været opmærksomme på at skabe kohærens mellem problemstilling, litteraturvalg, videnskabsteoretiske overvejelser samt analysestrategi (ibid., p. 492f). Vi har derfor udvalgt teori, som understøtter de fremtrædende temaer i empirien for på dette grundlag at kunne lave en tematisk analyse, som understøtter specialets teoretiske grundlag om, at individet lærer, motiveres og udvikles i sociale kontekster.

2.2 Videnskabsteoretisk grundlag

John Dewey (1938) anvendes som specialets videnskabsteoretiske grundlag, idet han anser læring ud fra et situeret pragmatisk perspektiv, hvilket kan relateres til specialets teoretiske grundlag, hvor vi argumenterer for, at motivation, læring og identitet opstår gennem individets deltagelse i praksisfællesskaber. Vi mener ikke, at læring bør adskilles fra social praksis, men derimod at læring opstår gennem erfaring og praktisk udførelse, hvilket Dewey argumenterer for. Ifølge Dewey resulterer menneskets samspil med omgivelserne i erfaring (Fink, 2008, p. 14f). Den enkelte erfaring kan anses som en proces, der påvirkes af tidligere erfaringer og de sociale omgivel-

ser, hvilket tilsammen påvirker kvaliteten af fremtidige erfaringer (Dewey, 1938/1974, p. 47; Fink, 2008, p. 16). Dette mener vi danner grundlag for anvendelse af karrierelæringsbegrebet som baggrund for elevernes oplevelse af deltagelse i uddannelsessystemet. Deweys videnskabsteoretiske tilgang til læring kan anses som *pragmatisk*, fordi den insisterer på, at erkendelsen kun kan forstås i praksis, og *social*, fordi den anskuer det enkelte menneske som betinget af det samfund, det lever i (Fink, 2008, p. 32). Specialet har en social og pragmatisk tilgang, hvor der fokuseres på handlinger og interventioner for at få forståelse for oplevelsen af at være en del af uddannelsessystemet som social praksis og elevernes tidligere erfaringer fra andre sociale kontekster. Dewey er blandt andet kendt for ordsproget “learning by doing”, hvor læring ikke skal forstås som en ren praktisk gøre, men derimod som en refleksiv læring, hvor læring er forbundet med grundig overvejelse samt praktisk og handlingsorienteret tænkning. Ifølge Dewey finder læring sted, når der opstår nye muligheder for at løse problemer gennem de reflekterede erfaringer, individet gør sig (Beck, Kaspersen & Paulsen, 2014, p. 397). Teorien om *erfaringslæring* knytter læring og erkendelsesprocesser sammen med individets vilje til at udvikle sig (Dewey, 1938/1974, p. 48). Erfaring fører til erkendelse, hvilket skaber en relation mellem det enkelte individ og dets omverden, der gensidigt påvirker hinanden. Det er først, når individet erfarer konsekvenserne af handlinger, at vedkommende har gennemført en erfaringsproces (Beck, Kaspersen & Paulsen, 2014, p. 402f). Ifølge Dewey mindsker negative erfaringer villigheden til at skabe nye erfaringer i fremtiden (Dewey, 1938/1974, p. 39). Erfaringslæring bygger på induktive processer, hvor udgangspunktet er en undren og en bevidsthed om, at der er en viden, individet ikke har, hvilket skaber en interesse i at tilegne sig denne viden (Beck, Kaspersen & Paulsen, 2014, p. 403). Erfaringslæring er forbundet med refleksiv tænkning, hvilket kan defineres som tænkning med et mål. Den ideelle tænker kommunikerer og samarbejder med gruppen samt bidrager til en samlet forøgelse af viden i gruppen gennem en sammensættelse af individuelle kompetencer og fællesskabets behov (ibid., pp. 403, 408). Deweys teori om erfaringslæring er et forsøg på at forbinde mesterlære og traditionel undervisning, hvorfor han i den forbindelse har opstillet en række principper for, hvordan skolen bør indrettes (Peters, 2010 if. Beck, Kaspersen & Paulsen, 2014, p. 407; Fink 2008, p. 30). Ifølge Dewey lever mennesket i en evig tilblivelsesproces, hvor individets viden hele tiden er i forandring, og hvor uddannelse er en del af livet, som gør udvikling og vækst mulig. En af de største udfordringer for uddannelsessy-

stemet er ifølge Dewey at skabe situationer, som muliggør erfaringsdannelse. Det er uddannelsesinstitutionernes primære opgave at skabe handlekompetente individer, som kan bidrage til arbejdsmarkedet og samfundets institutioner. I den forbindelse er den ideelle underviser i stand til at få individet til at forbinde praktiske handlinger med teori og refleksion (Beck, Kaspersen & Paulsen, 2014, pp. 404, 397; Fink, 2008, p. 30). Det er tilmed underviserens opgave at formidle erfaringer, som aktiverer eleven, idet dette er det mest ønskværdige for videre erfaring. Det er ikke nok, at erfaringen er påkrævet gennem skolesystemet, eller at det er en praktisk tilegnet erfaring. Alt afhænger derimod af *kvaliteten* af erfaringen, hvilket er betinget af lyst eller ulyst. Ifølge Dewey har der været for lidt fokus på disse indre faktorer, idet han mener, at det vigtigste er ønsket om at fortsætte med at lære (Dewey, 1938/1974, pp. 41, 54, 60). Dette kan relateres til motivationsbegrebet, som vi anser som essentielt i forhold til fastholdelse af eleverne i uddannelsessystemet. Han mener tilmed, at der har været for lidt fokus på elevernes forudsætninger og behov, som er essentielle i læreprocessen af nye erfaringer, og at undervisning derfor bør tilpasses efter disse uden at individualisere elevens problematikker (ibid., p. 57f). Dewey argumenterer for, at der er en stor potentiel fare i en adskillelse mellem skole og det praktiske liv, hvilket kan være resultatet af et samfund, hvor unge ikke deltager i arbejdslivet, men derimod gennemgår en lang forberedelsesproces til det. Uddannelsessystemet kan dermed risikere at ødelægge elevens motivation og undgå, at unge bruger deres nysgerrighed til at skabe erfaring, som fører til ny viden (Dewey, 1938/1974, p. 40f; Beck, Kaspersen & Paulsen, 2014, p. 406f). Det er for Dewey essentielt, at der er en passende balance mellem formel og uformel undervisning, samt at skolen er medvirkende til at udvikle den enkelte elevs sociale kompetencer (Beck, Kaspersen & Paulsen, 2014, p. 408). Deweys optagethed af praksis kan dog medføre en risiko for, at vigtig viden går tabt, hvis det ikke umiddelbart kan relateres til praktiske handlinger (Beck, Kaspersen & Paulsen, 2014, p. 410). Deweys teori om erfaringslæring knytter læring og erkendelse sammen med viljen til at udvikle sig, hvilket i dette speciale indebærer viljen til at udvikle sig gennem deltagelse i uddannelsessystemet som praksisfællesskab. Erhvervsuddannelserne anvender mesterlære som læringsform suppleret med mere formel undervisning, hvorfor Deweys argument "learning by doing", som netop omhandler, at praktisk erfaring i sammenhæng med reflektiv tænkning skaber læring, er relevant for denne praksisorienterede undervisningsform. Det, at individet ifølge Dewey lærer gennem samspil med omgivelserne, kan relate-

res til situeret læring, hvor elever gennem tilegnelsen af ny viden bliver medlem af det praksisfællesskab, hvori denne viden tilegnes. Derudover mener vi, at Deweys argumentation for et øget fokus på lyst og ulyst i forbindelse med læring kan relateres til vigtigheden af tilstedeværelsen af indre motivation hos eleverne i erhvervsuddannelsessystemet. Vi oplevede netop, at lysten til at lære, som ifølge Dewey er det vigtigste for læring, skabes gennem indre motivation. Overordnet belyser specialet de mange forskellige individuelle erfaringer, som eleverne bringer med sig, samt vigtigheden af at fokusere på disse erfaringers påvirkning på motivationen og forudsætningerne for at blive medlem af uddannelsessystemet som praksisfællesskab.

2.3 Fokusgruppeinterviews

Fokusgruppeinterviews som anvendt metode stemmer overens med vores sociale og pragmatiske tilgang, idet fokusgrupper kan anses som en social interaktion, hvori individet påvirkes. I det senmoderne samfund, hvor identitet er refleksivt, mens adfærd forbliver normativt og underlagt social indflydelse, er fokusgruppeinterviews en værdifuld metode til dokumentation af de komplekse processer, hvori gruppers normer og holdninger skabes og anvendes (Bloor et al., 2002, p. 17). Fokusgruppeinterviews er ofte anvendt i forbindelse med evaluering inden for uddannelsessystemet og i akademisk samfundsforskning (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 170), hvorfor det er relevant at anvende i vores speciale. Derudover oplevede vi, at fokusgruppeinterviewene blev anvendt som en social kontekst for refleksion, idet eleverne gav udtryk for, at det var en meget fordelagtig måde at øge deres refleksion over deres uddannelsesvalg og deres vej gennem uddannelsessystemet. Fokusgruppeinterviews er dermed den ideelle metode til at skabe øget refleksion og bevidsthed omkring uddannelsesvalg hos unge, hvilket kan relateres til karrierelæringsteorien, hvor individet gennem refleksion bliver i stand til at se sig selv som et resultat af tidligere hændelser (Law, 2001, p. 13).

På baggrund af David Morgans forståelse definerer vi *fokusgruppeinterviews* som en forskningsmetode, hvor data produceres via gruppeinteraktion omkring et emne, som forskeren på forhånd har bestemt (Morgan, 1996, p. 130). Dette kan relateres til det situerede læringsperspektiv, hvor læring opstår gennem samarbejde i det situerede praksisfællesskab. I interviewene er det gennem refleksionerne over narrative fortællinger om specifikke situationer i praksis, at læring finder sted. I anvendelsen af fo-

kusgruppeinterviews antages det, at interaktion i en samtale er med til at forme den sociale virkelighed, idet interaktionen er med til at skabe, forhandle og forandre kulturelle og sociale betydninger i samtalsituationen (Halkier, 2008, p. 87). Det individuelle interview kan kritiseres for at medføre metodologisk individualisme, hvilket brugen af fokusgruppeinterviews kan overkomme ved at skabe en livlig interpersonel dynamik samt fremhæve de sociale samspil, som fører til interviewudsagnene (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 321). Dermed er en styrke ved fokusgruppeinterviews metodens evne til at producere data med stor bredde, som omhandler sociale gruppers fortolkninger, interaktioner og normer, mens metoden derimod er mindre velegnet til at producere mere dybdegående data om individers livsverdener (Bloor et al., 2002, p. 89f; Morgan, 1996, p. 134). En konkret metodisk forklaring på dette er, at den enkelte deltager i et fokusgruppeinterview får sagt mindre end den enkelte deltager i et individuelt interview (Halkier, 2008, p. 13). En anden mere analytisk forklaring er, at atypiske individuelle forståelser kan have en tendens til at blive underrapporteret i fokusgrupper. Det vil sige, at den sociale kontrol i fokusgruppen kan hindre, at alle forskelle i erfaringer og perspektiver kommer frem (Bloor et al., 2002, p. 8). Ud fra en socialkonstruktivistisk forståelse kan der dog argumenteres for, at der ikke findes sande data om individets livsverden uden social påvirkning, men at individet altid konstruerer sin individuelle forståelse i forhold til den sociale kontekst (Halkier, 2008, p. 13). Vi anser netop interviewene som en social interaktion, hvori empirien blev skabt, hvilket belyser en anden styrke ved fokusgrupper, som er, at den sociale interaktion er kilden til at producere komplekse data (Morgan, 1997, p. 15 if. Halkier, 2008, p. 14). Deltagerne spørger ind til hinandens udtalelser og kommenterer på hinandens forståelser og erfaringer ud fra en kontekstuel forståelse, som vi ikke har som forskere. Dermed er fokusgruppeinterviews en fleksibel interviewform, hvor informanterne reagerer på og bygger videre på de andre gruppemedlemmers udtalelser, hvilket vi oplevede under interviewene. På den måde opnås viden om kompleksiteten i betydningsdannelser og sociale praksisser, som er sværere for os som forskere at få frem i individuelle interviews (Halkier, 2008, p. 14; Stewart & Shamdasani, 2015, p. 45f). Der opnås dermed ikke kun indsigt i det sagte, men også i kilden til mere kompleks adfærd og motivation (Morgan, 1996, p. 139). I den forbindelse er det en udfordring, at vi som forskere skal være opmærksomme på gruppeeffekter som tendens til konformitet og polarisering. Dette kan dog anses som et grundvilkår for social interaktion (Halkier, 2008, p. 14). En tredje styrke ved fokusgrupper består

i deres evne til at producere koncentrerede data om et bestemt fænomen eller et emne på en relativ tilgængelig måde, der ikke er påtrængende for deltagerne sammenlignet med feltarbejde eller deltagerobservation (Morgan, 1997, p. 13 if. Halkier, 2008, p. 14). Der er dog en mulighed for at gå glip af interessante data, som man kun kan få adgang til ved deltagelse i den sociale kontekst, når disse metoder fravælges (Halkier, 2008, p. 15). Fokusgruppeinterviews kan dog anses som en mulig måde at kombinere interview og observation som metode, idet det giver mulighed for at observere deltagerne i en social sammenhæng (Morgan & Spanish, 1984, p. 260). I den forbindelse er det essentielt, at vi afholdte interviewene på erhvervsskolerne, idet vi fik mulighed for at observere eleverne i deres daglige sociale kontekst. Ved fokusgruppeinterviews opnås reliabilitet ved at gøre måden, hvorpå vores data er produceret og bearbejdet, explicit og gennemskuelig, hvilket beskrives i afsnittet om analysemetode, mens validitet er opnået gennem systematiske overvejelser, som beskrevet i afsnittet om design (Halkier, 2008, p. 109f). Brugbarheden og validiteten af et fokusgruppeinterview påvirkes i høj grad af, hvorvidt informanterne føler sig trygge nok til at dele deres synspunkter og holdninger (Stewart & Shamdasani, 2015, p. 17). Derudover er det essentielt for validiteten, at deltagerne repræsenterer den kontekst, vi vil undersøge. Derfor udførtes interviewene med nystartede elever ude på erhvervsskolerne for dermed at sikre repræsentation af erhvervsuddannelsessystemet, hvor en indsats skal iværksættes for at forebygge frafald.

2.3.1 The Critical Incident Technique

John Flanagans (1954) *Critical Incident Technique* (kritisk hændelsesmetode) er anvendt til spørgeguiden, idet denne kan anses som en form for story-telling metode, som kan anvendes til at indsamle de historier og specifikke hændelser, der er betydningsfulde for informanterne. Kritisk hændelsesmetode er en metode bestående af procedurer til at indsamle direkte observationer og information om menneskelig adfærd på en måde, som fremmer observationernes potentielle anvendelighed i forhold til problemløsning (Flanagan, 1954, p. 1). Metoden er derfor ideel i forhold til at indsamle viden om informanternes tanker og adfærd i bestemte situationer relateret til deres skolegang, hvilket er essentielt for at kunne udlede noget om, hvad der kan motivere til fastholdelse af eleverne i erhvervsuddannelsessystemet. Det er essentielt at tilpasse procedurer til den specifikke interviewsituation, samt at observatøren eller

moderatoren kun foretager simple bedømmelser, hvilket giver informanterne plads til at udtrykke sig (Flanagan, 1954, p. 9). Flanagan har opstillet tre hovedtræk, som er vigtige for at kunne klarlægge de generelle overordnede mål med en aktivitet, hvilke kan anses som en måde at få informanten til at udfolde sin historie. En mundtlig overleveret historie består af følgende dele; et indledende udsagn, en anmodning om det generelle mål med hændelsen samt en anmodning om en opsummering af hændelsen (ibid., p. 11). I vores fokusgruppeinterviews er *det indledende udsagn* en uddybning af situationen, hvilket blandt andet indebærer en beskrivelse af sammenhængen, elevens adfærd samt hvem der er til stede. *Anmodningen om det generelle mål med hændelsen* indebærer i vores interview den egentlige historie og hændelse. Endeligt indebærer *anmodningen om en opsummering af hændelsen* en beskrivelse og uddybning af, hvad resultatet af hændelsen var, hvilket i dette tilfælde vil sige, hvad hændelsen betyder for elevens opfattelse af skolegangen. Vores spørgeguide (Bilag 1) blev på baggrund af denne metode inddelt i tre dele; *vejen hertil* (tiden inden starten på erhvervsuddannelsen), *mødet med erhvervsuddannelsen* og *drømme om fremtiden*. Vi fulgte ikke spørgeguiden slavisk, hvilket gav eleverne plads og frihed til at kunne udtrykke sig samt selv udvælge de historier, de ville fortælle. Denne frihed medførte, at eleverne beskrev historierne og de specifikke hændelser meget detaljeret. Vi har en antagelse om, at de detaljerede beskrivelser og narrative fortællinger indeholder det, som er vigtigt for elevernes meningsdannelse om deres skolegang. Denne tredeling er tilmed anvendt til opbygningen af vores analyse, idet dette giver kohærens i empirien samt skaber et overblik over, hvad der ligger til grund for hændelserne og elevernes tanker og adfærd i forhold til deres skolegang før, under og efter mødet med erhvervsuddannelsen.

2.4 Analysemetode

Datamaterialet i fokusgrupper skabes som nævnt gennem samtale mellem deltagerne, hvorfor vi gennem analysen har været opmærksomme på, at elevernes udtalelser er præget af de sociale former, hvorigennem de kommer til udtryk (Potter, 1996 if. Hallkier, 2008, pp. 70, 87). Vi har derfor gennem analysen haft overvejelser om, hvad det betyder, at vi har fokus på det enkelte individ som analyseenhed, når individets udtalelser netop er påvirket af gruppedynamikken (Morgan, 1995, p. 522). Vi mener dog med udgangspunkt i vores videnskabsteoretiske grundlag, at der er så tæt en relation

mellem individet og dets omverden, at disse gensidigt påvirker hinanden, hvormed disse elementer ikke kan adskilles i specialet som to separate analyseenheder. Specialets analysemetode er en kombination af datadrevet og teoridrevet analyse, idet vi før interviewene havde en teoretisk baggrundsviden om frafald, motivation, læring og positionering, hvorudfra vi kunne identificere nogle mønstre i empirien. Vi forsøgte dog at undvige fra vores forforståelser under interviewene, så vores egentlige undersøgelse begyndte med empirien, hvorudfra vi kunne udlede mønstre og generelle sammenhænge, som kunne understøttes teoretisk. Ved at kombinere de to analysemetoder har vi undgået at fokusere for meget på specifikke teoretiske temaer, så vigtige tematikker, som dukkede op, ikke ville tabt. Vi oplevede netop, at der dukkede essentielle temaer op under interviewene, som vi har belyst i den analytiske bearbejdning af empirien. I bearbejdningen af empirien har vi forsøgt både at identificere mønstre, lave sammenligninger samt identificere forskelle og kontraster i elevernes udsagn, hvilket er en essentiel opgave i analysearbejdet som forsker (Krueger, 1998, p. 17). På den måde har vi opnået en nuanceret viden, som kan belyse de mønstre, der gør sig gældende for elever på erhvervsskoler, men samtidig med fokus på disse elevers individuelle historier. Gennem de seks fokusgruppeinterviews blev der udledt en rig mængde empiri, som vi ud fra transskriptioner har analyseret tematisk for at få en viden om centrale tematikker i elevernes oplevelse af uddannelsessystemet. Temaerne, som fremgår af empirien, er i analysen inddelt efter den tredeling, som tilmed gør sig gældende i spørgeguiden; *vejen hertil, mødet med erhvervsuddannelsen og drømme om fremtiden*. Indledningsvist i analyseafsnittet har vi bevaret to narrativer, som vi har analyseret tematisk løbende i analysen, men vi ønskede at bevare disse personlige fortællinger uden at dele dem op, idet de belyser mange centrale tematikker i form af ét samlet narrativ. Vi har forsøgt at skabe sammenhæng i analysen fra transskription til fortolkning af data. Gennem transkriptionerne reproducerede vi interviewene så præcist så muligt, dog med undladelse af småsnak, hvilket gav en mere brugbar empiri til analysen. Derudover bidrog transkriberingsprocessen til, at vi blev bekendte med vores data, hvormed vi allerede på dette stadie begyndte at producere tanker om analysen (Bloor et al., 2002, p. 61f). Gennem analysen har vi forsøgt systematisk at belyse alle de temaer, som fremgår af empirien, og ikke kun de temaer, som stemte overens med specialets agenda eller herskende diskurser. Første skridt i analysen var at inddele empirien i kategorier eller temaer for at gøre det muligt at fortolke herudfra. Vi inddelte både efter temaer, som fremgår af indholdet i

empirien og efter rammen for specialet, som er den førnævnte tredeling. Tredelingen fungerer som overtemaer for de empiridrevne temaer, der er inddelt i undertemaer. Den endelige inddeling af temaer sker dog først senere under vores fortolkning af empirien (Bloor et al., 2002, p. 62f). Vi har været opmærksomme på ikke udelukkende at fokusere på temaerne som små dele, men i den helhed de indgår i, idet fokusgrupper som nævnt er en social interaktion, hvor empirien skabes i en kontekst, og dermed kan være produceret på baggrund af noget tidligere udtalt fra andre deltagere. Vi har derfor identificeret de individuelle deltagere i transskriptionen og analysen, så vi kunne genkende de individuelle udtalelser og analysere på dem i den sammenhæng, de indgår i. Efter at have inddelt empirien i temaer har vi efterfølgende sammenlignet de forskellige perspektiver inden for samme tema, hvor der viste sig at være modsætninger inden for flere af temaerne (ibid., p. 64f). Vi har generelt gennem alle stadier af analysen haft fokus på fokusgruppemetodens interaktive form (ibid., p. 72). I den forbindelse er vi opmærksomme på, at enhver analytisk bearbejdning er en reduktion af virkeligheden og dermed af den sociale interaktion, hvori vores empiri blev produceret.

2.5 Design

Vores empiri er indsamlet gennem seks fokusgruppeinterviews med nystartede elever på tre erhvervsskoler i Region Midtjylland. Rekrutteringen af informanterne stod projektlederne for, idet specialet som tidligere nævnt er en del af det større forskningsprojekt *Karrierelæring på GF2*. Dermed bestod vores opgave som studentermedhjælpere i at strukturere interviewene, stå for løbende kontakt til skolerne samt gennem interviewene med eleverne producere empirien som kvalitativt bidrag til det større projekt. Inden udførelsen af interviewene på erhvervsskolerne udførte vi et pilotinterview med fire medstuderende, så vi kunne øve os på udførelsen af et fokusgruppeinterview. Dette var en god øvelse, som forberedte os på de forestående interviews. Vi har udført fokusgruppeinterviews på SOSU i Silkeborg, Mercantec i Viborg og SOSU i Herning. Det var fordelagtigt, at interviewene blev udført på skolerne, idet lokationen spiller en vigtig rolle for fokusgruppeinterviews, fordi informanterne er mere tilbøjelige til at ville deltage, hvis interviewene foregår et sted, de kender, som i dette tilfælde på deres skoler (Stewart & Shamdasani, 2015, p. 63). Til interviewene er der anvendt en på forhånd udarbejdet ustruktureret spørgeguide (Bi-

lag 1), som er udviklet med fokus på, hvad der var vigtigt for deltagerne i deres historier og erindringer fra uddannelsessystemet og ikke for os som forskere. Et eksempel på et sådant spørgsmål er “Kan I fortælle en historie om, hvad I særligt har hæftet jer ved i mødet med uddannelsen?”. Det er fordelagtigt, at deltagerne får tid nok til at besvare hvert spørgsmål i denne ustrukturerede interviewform (Morgan, 1995, p. 520). Der var interviewstandardisering gennem vores udførte interviews, idet vi stillede samme spørgsmål til alle grupper (Morgan, 1997, p. 39). Under interviewene agerede den ene part moderator og den anden medinterviewer. Moderators rolle var at muliggøre den sociale interaktion i fokusgruppen samt sikre, at gruppediskussionen forløb, som den skulle. Moderatoren havde til opgave at lade diskussionen køre naturligt og kun bryde ind, hvis det var nødvendigt for at holde samtalen til emnet, hvorfor moderatoren kunne være mere eller mindre styrende alt efter behov (Bloor et al., 2002, p. 48; Stewart & Shamdasani, 2015, p. 40). De grupper der skulle interviewes var på forhånd udvalgt af projektlederne og sorteret i separate grupper ud fra nogle bestemte kategorier, hvilket Morgan beskriver som *segmentering* (Morgan, 1997, p. 35; Morgan, 1995, p. 519). Der var derfor grupper, som bestod af etnisk danske elever samt grupper af etniske minoritets elever. Grupperne bestod tilmed af elever, som lige var startet på grundforløbet i januar (interviewene forløb start februar), mens der var grupper med elever, som var startet på deres uddannelse nogle måneder tidligere. Til sidst var der grupper segmenteret efter køn. Det anses som fordelagtigt at have mere end én gruppe inden for hvert segment, hvilket var tilfældet, idet vi interviewede to forskellige grupper på hver skole. Segmenteringskategorierne vil typisk reflektere deltagerens forhold til emnet, i dette tilfælde erhvervsuddannelsessystemet, hvilket gør det muligt at sammenligne forskellige deltagerkategorier. I den forbindelse er det muligt at analysere på forskelle og ligheder mellem grupperne, eftersom de repræsenterer forskellige syn. Ifølge Morgan faciliterer netop ligheder i baggrundskarakteristika som alder, etnicitet og køn en aktiv diskussion (Morgan, 1997, p. 36; Morgan, 1995, p. 519), hvormed det kan anses som fordelagtigt, at vores deltagere var inddelt således. Dette skabte aktive og flydende diskussioner, idet deltagerne havde nok tilfælles til at føle sig trygge til at tale frit. En aktiv diskussion faciliteres tilmed ved, at deltagerne har en fælles interesse i emnet samt ved at have nok deltagere, så gruppen dermed er nuanceret (Morgan, 1995, p. 521). De personlige historier, der blev delt i interviewene, belyser, at eleverne følte sig trygge og blev positivt påvirket af den sociale sammenhæng. Dette medførte, at eleverne følte, at de

havde lært sig selv og hinanden bedre at kende efter interviewene, hvilket flere af eleverne nævnte. Der var en overrepræsentation af kvinder i interviewene, idet der var 22 kvinder og 8 mænd. Dette var dog ikke overraskende, da fire ud af de seks interviews blev udført på SOSU, som generelt er overrepræsenteret af kvinder. På Mercantec bestod den ene gruppe af mandlige elever, som var i gang med tømreruddannelsen, mens den anden gruppe bestod af både mænd og kvinder, som var startet på Handelsskolen Viborg. Aldersmæssigt var størstedelen unge elever, mens der tilmed var et par midaldrende kvinder. De fleste informanter var etnisk danske, dog bestod én af grupperne på SOSU i Silkeborg af kvinder med anden etnisk baggrund, idet fire af kvinderne i gruppen var fra Afrika, henholdsvis Kenya og Congo, og den sidste fra Ukraine. Én af grupperne på SOSU i Herning bestod tilmed af flere elever med anden etnisk baggrund, idet der både var elever fra Thailand, Indien og Irak. I denne gruppe mødte flere op end forventet, så gruppen bestod af syv informanter, hvilket viste sig at være udfordrende, idet personlige emner i forbindelse med tidligere skolegang berørtes, hvorfor en mindre gruppe ville have været mere fordelagtig. I nogle af de andre grupper var der én eller to sygdomsmeldinger, hvilket dog ikke viste sig at være problematisk, idet dette bidrog til en tryk og god gruppedynamik. Det, at vi både havde veludvalgte grupper og en velformuleret spørgeguide, gør det faktum, at vi er uerfarne i at udføre fokusgruppeinterviews, mindre relevant, da de andre aspekter vægter højere i produktionen af brugbar empiri (Morgan, 1995, p. 522). Efter at have udført de seks fokusgruppeinterviews er disse transskriberet (Bilag 3-8). Transskriberingsprocessen er vanskelig i forhold til fokusgruppeinterviews, idet der er flere informanter end én, som skal identificeres. Der er derfor mere at holde styr på, hvilket kan være udfordrende (Bloor et al., 2002, p. 60). Vi har valgt at transskribere ud fra elevernes narrativer, så vi dermed får en forståelse for den enkelte elevs historie, hvorfor passager, hvor eleverne småsnakker, er udeladt. Ved at være opmærksomme på, hvad der kan fremme kvaliteten på de forskellige stadier i processen, mener vi, at vi i sidste ende kan fremme kvaliteten af den empiri, som specialet behandler.

2.6 Etiske overvejelser

På samfundsniveau rejser udførelsen af specialet etiske spørgsmål om værdien af den producerede viden, hvad angår undersøgelsens bidrag til samfundet i form af viden

om fastholdelse af elever i erhvervsuddannelsessystemet. Samfundsforskning bør dog både tjene videnskabelige og menneskelige interesser (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 80), hvorfor dette speciale undersøger, elevernes forudsætninger for motivation og deltagelse, som vi mener, der bør tages hensyn til for at reducere frafaldet på erhvervsuddannelser. Der opstår etiske spørgsmål i hele forløbet af en interviewundersøgelse, hvorfor der gennem specialeprocessen er taget hensyn til mulige etiske problematikker fra begyndelsen med udførelsen af interviews til det endelige speciale. Der er taget hensyn til etiske designspørgsmål ved at indhente mundtligt informeret samtykke fra interviewdeltagerne, sikre fortrolighed samt ved at tage hensyn til undersøgelsens mulige konsekvenser for interviewpersonerne. Informeret samtykke indebærer, at forskningsdeltagerne informeres om undersøgelsens overordnede formål, hovedtrækkene i designet, fortrolighed samt hvem der vil få adgang til interviewene (ibid., p. 89). Studievejlederne på erhvervsskolerne gav overordnet information under rekrutteringen af informanter, mens vi gav information om formål, design og fortrolighed inden interviewene. I forbindelse med produktionen af empirien har vi gjort os nogle etiske overvejelser, idet det menneskelige samspil i interviewsituationen påvirker interviewpersonerne. Den viden, som produceres, påvirker tilmed vores forståelse af de mennesker, som indgår. Etiske dilemmaer i interviewforskning opstår især i de forhold, der er forbundet med at udforske individets privatliv (Birch et al., 2002 if. Kvale & Brinkmann, 2009, p. 80). Vi har været opmærksomme på, at der bør være et særligt etisk fokus i forbindelse med fokusgruppesamtaler, idet deltagerne ikke kun deler deres personlige fortællinger med os, men også med andre deltagere. Dette sætter en begrænsning for, hvilke temaer man kan komme ind på (Morgan, 1997, p. 32), hvilket var tydeligt under udførelsen af interviewene, idet spørgsmål om elevernes fortid i uddannelsessystemet var et følsomt emne for nogle af deltagerne. I selve interviewsituationen er der taget hensyn til personlige konsekvenser for interviewpersonerne, for eksempel stress under interviewet og forandringer i selvopfattelsen (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 89). Vi var under interviewene opmærksomme på, at den åbenhed og intimitet, der kendetegner kvalitativ forskning, ville kunne medføre, at deltagerne gav oplysninger, som de senere kunne fortryde. Vi kom som nævnt ind på følsomme spørgsmål under interviewene i forbindelse med elevernes fortid, hvilket berørte nogle deltagere, og dette gav os løbende overvejelser om, hvordan vi skulle reagere på disse. Hvis vi responderede på elevernes udtalelse med terapeutisk fokus, kunne det medføre en etisk krænkelse af deltagerens intim-

sfære, men hvis vi afstod helt fra at gå ind i det, ville det derimod medføre en risiko for at virke kolde og reserverede (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 92f). Vi viste forståelse og medlidenhed i de situationer, hvor nogle af deltagerne blev berørte, og forsøgte at fornemme, om det var for følsomt at gå mere ind i emnet for derefter at fortsætte samtalen med de andre deltagere med forsigtighed. I transskriptionen er elevernes fortrolighed beskyttet, hvorfor vi tilmed har overvejet, hvorvidt den transskriberede tekst er loyal over for elevernes mundtlige udsagn. De etiske spørgsmål i analyseprocessen har omfattet spørgsmål om, hvor dybdegående interviewene kan analyseres, samt hvorvidt eleverne skulle have indflydelse på fortolkningerne af deres udsagn. Til sidst har det været vores ansvar at overveje, hvorvidt vi rapporterer en så sikret og verificeret viden som muligt (ibid., pp. 89, 81).

3. Teoretisk grundlag

Følgende kapitel vil præsentere vores teoretiske grundlag. Specialet har en teoretisk forståelse, som henter sin inspiration fra teorier, der forsøger at forene et individ- og strukturperspektiv i konstitueringen af individet og sociale praksisser. Første del af kapitlet præsenterer undersøgelser og teori om frafald på erhvervs- og ungdomsuddannelser. Frafald er et udforsket fænomen, idet mange unge falder fra på især erhvervsuddannelser, hvorfor vi mener, det er essentielt at belyse den viden, der foreligger inden for området for at undersøge, hvordan den høje frafaldsrate kan forebygges. I den forbindelse mener vi, at motivationsbegrebet er relevant at inddrage til at belyse, hvad der kan motivere samt demotivere elever i erhvervsuddannelsessystemet. Derefter inddrages specialets teoretiske perspektiv på læring, herunder masterlæring, situeret læring og karrierelæringsteorien, idet disse teorier bidrager til en forståelse af elevernes oplevelse af deres deltagelse i uddannelsessystemet som praksisfællesskab. Endeligt inddrages identitets- og positioneringsbegrebet, idet vi mener, at disse i sammenhæng med læringsteoriene kan belyse, hvordan deltagelse i uddannelsessystemet påvirker elevernes identitetsudvikling, samt måden hvorpå de positionerer sig selv.

3.1 *Frafald på erhvervsuddannelser*

I følgende afsnit præsenteres frafald som multifaktorielt begreb, hvilket gør det vanskeligt at definere. I den forbindelse belyser vi, hvilke unge problematikken gør sig gældende for, hvilket kan være vanskeligt at afgrænse, idet der er mange faktorer, der påvirker de unge, som falder fra. Vi belyser årsagerne til frafaldet ud fra en teoretisk tilgang, hvor årsagerne både skal findes på individniveau, men i høj grad også på institutionsniveau. På den måde undgås den individualisering, som ofte har præget fremstillingen af problematikken. Frafald belyses i følgende afsnit som en problematik, hvor vi løbende gennem specielt vil anvende begrebet fastholdelse, som svaret på denne problematik. Selvom frafald i følgende afsnit opstilles som en problematik, vil vi senere i specialet på baggrund af empirien diskutere, hvorvidt frafald bør anses som en fiasko eller som en læreproces.

3.1.1 Problemets omfang

Frafaldsproblematikken har i de senere år fået stigende interesse i uddannelsessystemet samt blandt politikere og forskere (Rumberger, 1987, p. 101). Dette skyldes, at 11 procent af alle de elever, som startede på en erhvervsuddannelse i 2016 både på grundforløbets første og anden del, var faldet fra efter tre måneder, hvilket dog er lidt færre end året før, hvor 12 procent var faldet fra på samme tidspunkt. Frafaldet er lavest blandt de yngste elever, som starter på grundforløbets første del direkte efter niende eller tiende klasse, hvor syv procent var faldet fra efter tre måneder. Derudover er frafaldet på grundforløbets anden del lavere, hvis eleverne først har gennemført første del (seks procent) sammenlignet med dem, som starter direkte på grundforløb 2 (14 procent) (Center for Data og Analyse, 2018, p. 1f). Generelt er det næsten halvdelen af dem, der starter på en erhvervsuddannelse, som ikke gennemfører den (Nielsen & Tanggaard, 2015, p. 155). Derfor fremlagde undervisningsministeriet i 2006 målet om at udarbejde en handlingsplan for, hvordan det kunne sikres, at 95 procent af de unge i 2015 gennemførte en ungdomsuddannelse, samt at erhvervsuddannelserne ydede et væsentligt bidrag i forhold til at realisere denne målsætning (Undervisningsministeriet, 2018). Denne målsætning belyser, at fokus tidligere var at få unge i uddannelse efter folkeskolen, hvilket delvist er opnået, idet der i dag er et stigende antal unge, som starter på en ungdomsuddannelse og gennemfører den. Dette gælder dog hovedsageligt de gymnasiale uddannelser (Jørgensen, 2011b, p. 19).

Fokus ligger derfor nu i at undgå frafald fra den valgte uddannelse for at få unge hurtigst muligt gennem uddannelsessystemet, hvilket synes at være en stor udfordring for erhvervsuddannelserne (Jørgensen, 2011a, p. 11; Tanggaard, 2013, p. 422). Politisk set er der flere grunde til at sætte fokus på frafaldet. Globaliseringsrådet kræver erhvervsuddannelser af høj kvalitet i forbindelse med den globale udvikling, hvor viden og arbejdskraft i stigende omfang bliver en del af en økonomisk global konkurrence (Tanggaard, 2007, p. 423; Statsministeriet, 2005). Derudover har en demografisk udvikling betydet, at en stadig mindre arbejdsstyrke skal forsørge en stigende gruppe ældre. Endeligt skal fastholdelsen på uddannelser bidrage til social integration og til undgåelse af store samfundsskel, idet arbejde i fremtiden i højere grad kræver uddannelse (Jørgensen, 2011b, p. 15; Rumberger, 1987, p. 101; Tanggaard, 2013, p. 427). Frafald kan få store økonomiske konsekvenser for det enkelte individ, hvilket i sidste ende kan få store samfundsmæssige omkostninger (Rumberger, 1987, p. 101; Rumberger, 2011, pp. 88, 132). I den forbindelse kan arbejdsløshed og dårlig økonomi indirekte få konsekvenser for individets psykiske trivsel og helbred (Rumberger, 1987, p. 113; Rumberger, 2011, p. 120). Problemet med den politiske interesse for frafald er, at der tages udgangspunkt i økonomiens og arbejdsmarkedets behov frem for de unges. Derudover skaber målsætningen om at skabe erhvervsuddannelser i verdensklasse en udfordring for skolen og undervisere i forhold til at rumme både stærke og svage elever uden at skabe en social selektion i uddannelserne (Jørgensen, 2011b, p. 16). Frafald har altså vist sig at være et komplekst problem, der påvirkes af mange forskellige faktorer som erhvervsskolerne, undervisningen, undervisere, social støtte, de unges sociale baggrund, tidligere erfaring, arbejdsmarkedet samt adgangen til praktikpladser (Jørgensen, 2011a, p. 11). I følgende afsnit vil problematikken omkring disse forskellige faktorer påvirkning på frafald belyses for dermed at få en bedre forståelse for det samspil af faktorer og processer, der kan medføre, at nogle unge er motiveret for uddannelse, mens andre falder fra (Jørgensen, 2011b, p. 14).

3.1.2 Definition på frafald

Der mangler en klar definition af frafald, hvilket er problematisk, idet definitionen har stor betydning for, hvordan frafald diskuteres i offentligheden (Nielsen et al., 2013, p. 6). Definitionen af frafald er ofte kendetegnet ved en binær logik, hvor frafald anses som en enkeltstående hændelse. Ifølge nogle forskere bør frafald i stedet

anses som en psykologisk og social proces, hvor elever langsomt bliver mindre engagerede i uddannelsen (Rumberger & Thomas, 2000, p. 45; Nielsen et al., 2013, p. 6). Frafaldsbegrebet kan tematiseres på to måder, som pull-out eller push-out. Når der er tale om *pull-out*, trækkes en elev ud af uddannelsen, eksempelvis grundet efterspørgsel fra arbejdsmarkedet. Her anses ansvaret for problemet som værende hos eleven. Når der er tale om *push-out*, skubbes eleven derimod ud af uddannelsessystemet grundet institutionelle eller individuelle forhold, som for højt fagligt niveau i institutionen eller mangel på praktikplads. Der kan her argumenteres for, at systemet er med til at skabe og fastholde problemet (Andersen & Juhl, 2005, p. 4; Hetmar, 2013, p. 62; Bradley & Renzulli, 2011, p. 522). Det er essentielt at skelne mellem disse to former for frafald, når problematikken skal defineres og undersøges. Vi mener, at det bør overvejes, hvorvidt frafald skyldes pull-faktorer, som indebærer elevens manglende engagement i uddannelsen og et bevidst valg om frafald, fordi eleven eksempelvis anser det som økonomisk fordelagtigt, eller push-faktorer, som ofte er faktorer i institutionen, der skubber eleven ud af systemet (Tinto, 1975, p. 90; Bradley & Renzulli, 2011, p. 522f). Der kan være mange bagvedliggende faktorer som social klasse, der bestemmer, om det er push- eller pull-faktorer, som er årsagen til frafald (Bradley & Renzulli, 2011, p. 538). I definitionen af frafald kan der tilmed skelnes mellem, om der er tale om et skift til en anden uddannelse eller fuldkommen frafald fra uddannelsessystemet. Flertallet af de unge som afbryder en uddannelse starter senere på en ny, som de gennemfører, hvilket antageligvis medfører, at de har mere erfaring og er mere afklarede i forhold til fremtiden. Dette afspejler en generel og international tendens til, at overgangen fra grundskolen til arbejdsmarkedet i dag er mindre lineær og standardiseret og derimod mere kompleks. Tidligere normer om tilpasning, stabilitet og loyalitet er blevet erstattet af krav om udvikling, mobilitet og foranderlighed, og disse kulturelle og strukturelle forandringer tyder på, at afbrud, omvalg og frafald også i fremtiden vil præge ungdomsuddannelser, hvilket uddannelsessystemet må indrette sig efter (Jørgensen, 2011b, p. 26f; Wyn & Dwyer, 2000, p. 147f). Samfundets hurtige forandring fra generation til generation betyder tilmed, at forældres erfaring mister værdi for de unge, hvorfor de selv må afsøge uddannelsessystemets mange muligheder for at træffe valg, som i dag er drevet af lyst og interesse og ikke blot nødvendighed (Jørgensen, 2011b, p. 25). Frafald behøver dermed ikke at være problematisk for den unge, hvor det blot kan anses som en del af en læreproces, men derimod problematisk politisk og økonomisk grundet en målsætning

om direkte uddannelsesveje (Jørgensen, 2011b, p. 17). Vi mener, at dette er et interessant aspekt ved frafald, som fremgår af empirien og derfor vil inddrages i diskussionen. Der ses dog en tendens til, at mange af de unge, som falder fra, også tidligere har afbrudt en uddannelse, og mange undersøgelser peger på, at de unge, som falder fra, generelt er mere udsatte og belastede end andre unge (ibid., p. 13f), hvilket gør spørgsmålet, om hvorvidt frafald er problematisk, mere kompliceret. Frafald bør dermed ses i sammenhæng med de unges øvrige liv og overgange i livet som familier status, identitet, boligsituation og social omgangskreds samt eventuelle problemer med stofmisbrug og kriminalitet (ibid., p. 17). Adskillige afbrud i samspil med disse risikofaktorer fører ofte til en social marginaliseringsproces og i værste fald permanent frafald fra uddannelsessystemet. Dette udfald afhænger i høj grad af det sociale netværk omkring eleven, hvorfor det er vigtigt, at frafaldsproblematikken ikke individualiseres og placeres hos den unge, hvilket ofte sker med tiltag som coaches, vejledere, psykologer og socialpædagogiske tiltag. Problemet bør også placeres i uddannelsens struktur, undervisernes kompetencer, manglen på praktikpladser samt i uddannelsespolitikken (ibid., pp. 18, 27f). Tidligere har forskning fokuseret på at fastlægge individuelle baggrundsfaktorer, som øger elevernes risiko for at falde fra, hvilket kan relateres til pull-faktorer, som indebærer elevernes engagement i uddannelsen. Nyere forskning er derimod i stigende grad optaget af at undersøge, hvilken rolle skolernes organisering og kultur spiller for fastholdelse af elever i uddannelsessystemet, hvilket kan relateres til push-faktorer som manglende praktikpladser (Tanggaard, 2011, p. 85; Strom & Boster, 2007, p. 435). Vi vil i de følgende to afsnit inddrage begge disse aspekter ved frafald, idet vi mener, at det er essentielt for helhedsforståelsen af problematikken.

3.1.3 Hvem falder fra?

Flere undersøgelser har forsøgt at præcisere, hvad der i individualpsykologisk forstand kendetegner elever, der falder fra uddannelserne. Disse viser, at der er en stærk sammenhæng mellem frafald og en svag social baggrund og derudover mellem frafald og det at være en del af en sproglig eller etnisk minoritet eller have adfærdsmæssige vanskeligheder i skolen (Jørgensen, 2011b, p. 27; Jørgensen et al., 2012, p. 12; Tinto, 1975, p. 99; Rumberger, 1987, pp. 108-110; Strom & Boster, 2007, p. 434). Tal viser, at op mod 60 procent af de etniske minoritetsunge, der påbegynder en er-

hvervsuddannelse, falder fra, hvilket er dobbelt så mange sammenlignet med etnisk danske unge (Jensen & Jørgensen, 2005, p. 73; Sareen, 2006, p. 11). Mange af de bagvedliggende faktorer er de samme som for etnisk danske elever, men etniske minoriteter viser sig i højere grad at have problemer med at finde praktikplads og leve op til de faglige krav på uddannelserne (Jensen & Jørgensen, 2005, p. 77; Sareen, 2006, p. 12). Der er dog lige så stor forskel på denne gruppe, som på elever generelt i erhvervsuddannelsessystemet. Nogle har svære faglige, sproglige og sociale problemer, mens andre klarer sig godt fagligt, dog med mindre sprogvanskeligheder grundet deres modersmål. Til sidst er der en gruppe af etniske minoritetsunge, som er meget velintegrerede (Jensen & Jørgensen, 2005, pp. 87-89). Mange studier af frafald på erhvervsuddannelser peger på, at elevernes baggrund for manges vedkommende er præget af negative skoleoplevelser med manglende faglig succes, og derudover har mange forældre med en overvejende kort uddannelse. Disse personlige og faglige erfaringer bringer eleverne med sig ind i uddannelsen (Andersen & Juhl, 2006; Jensen, 2011, p. 25; Rumberger, 1987, p. 110). Dette forklarer dog ikke alene, hvorfor nogle elever er i større risiko for frafald, da forældre med lav indtjening og lav uddannelse, men med en høj grad af parathed til at investere tid, støtte og egne ressourcer i deres børns uddannelse, kan minimere risikoen for frafald (Jørgensen et al., 2012, p. 11). Endvidere har fortrolighed og interpersonel tæthed mellem børn og forældre samt forældres råd, vejledning og interesse i deres børns uddannelse betydning for frafald (McNeal, 1999, p. 121f; Tinto, 1975, p. 100; Strom & Boster, 2007, p. 436). Fravær af social støtte fra familie og venner er derimod medvirkende til en større risiko for frafald, og elevsammensætningen på erhvervsskoler gør netop, at der generelt er så få positive ressourcer til stede, at elever ikke formår at støtte hinanden (Jørgensen et al., 2012, p. 11; Strom & Boster, 2007, p. 436). Lave faglige præstationer er dog ofte beskrevet som en af de mest betydningsfulde variabler, når frafald undersøges, idet tidligere negative skoleerfaringer påvirker unges motivation og forventninger til videre uddannelse (Strom & Boster, 2007, p. 435; Tinto, 1975, p. 102). Flere longitudinale studier viser, at elever, som har lavt selvværd i forhold til akademiske evner og forbinder deres skolegang med nederlag og negative erindringer, har større risiko for frafald, idet unge, som tidligt i deres skolegang udviser mistro og lavt engagement i skolen samt præsterer lavt, har langt større tendens til at falde fra senere i deres uddannelsesforløb (Hess & Copeland, 2001, p. 391; Jørgensen et al., 2012, p. 7). Alle undersøgelser peger på, at familiens socioøkonomiske baggrund,

forældrenes støttemuligheder og skolernes ressourcer har betydning for frafald. Disse kommer dog ofte til at fremstå som enkeltstående faktorer, hvorfor der er mangel på en mere multifaktoriel tilgang, hvor der lægges vægt på alle de faktorer, som har indflydelse i hjem, skole og omgangskreds samt sammenhængen mellem dem og den påvirkning, de har på længere sigt. På den måde kan nogle af de processer, der ligger bag problematikken, og som leder til frafald, afdækkes (Jørgensen et al., 2012, p. 6; Rumberger, 1987, p. 111).

3.1.4 Hvorfor falder de fra?

Russell W. Rumberger (2011) og andre forskere på området identificerer to typer årsager til frafald; individuelle karakteristika og institutionelle faktorer (Rumberger, 2011, pp. 159-199; Rumberger & Thomas, 2000, p. 59; Strom & Boster, 2007, p. 437; Tanggaard, 2013, p. 424). *De individuelle karakteristika* indebærer social baggrund, helbred, tidligere skolegang, mål, selvopfattelse, adfærd, motivation, omgangskreds samt arbejds erfaring. *De institutionelle faktorer* inkluderer strukturer og processer, som opererer i familien, skolesystemet og samfundet. Rumbergers model kan sammenlignes med Bronfenbrenners Bio-økologiske model, hvor det i denne sammenhæng er frafald, som anses ud fra et mikro- og makroperspektiv, der interagerer med hinanden (Rumberger, 2011, pp. 159-199).

Vincent Tinto (1993) argumenterer for, at de mest essentielle årsager til frafald på institutionsniveau skal findes i manglende tilpasning til sociale og faglige systemer, vanskeligheder ved at møde det faglige niveau, inkongruens mellem eleven og skolen samt mangelfuld personlig interaktion. På individniveau bunder frafaldsproblematikken i individets intentioner, hvilke indebærer erhvervsmæssige og uddannelsesmæssige mål samt engagement, som indebærer motivation og præstationer (Tinto, 1993, pp. 51-53). Mangel på interaktion med andre og inkongruens mellem værdierne i uddannelsessystemet medfører lav integration og engagement i det sociale system, hvilket øger risikoen for, at eleven fravælger uddannelsen. Eleven kan dog være integreret i skolens sociale system og alligevel falde fra grundet manglende integration på det faglige område og omvendt (Tinto, 1975, p. 92). Der kan ifølge Tinto (1975/1993) skelnes mellem forskellige adfærdsformer ved frafald. Elever som har de akademiske kompetencer, der kræves, men mangel på engagement i forhold til at færdiggøre uddannelsen falder frivilligt fra, men skifter ofte til en anden uddannelse

eller genoptager uddannelsen senere. Derudover er der de elever med svage akademiske kvalifikationer, men med et højt engagement, som enten fuldfører uddannelsen eller er tvunget til frafald grundet manglende kvalifikationer. Elever, som derimod både har lave akademiske kompetencer og lavt engagement i forhold til at fuldføre uddannelsen, er i risiko for permanent frafald fra uddannelsessystemet (Tinto, 1975, pp. 105, 116f; Tinto, 1993, p. 82). For at forstå faktorerne i frafaldsprocessen har Dupéré et al. (2015) opstillet *en stress og livscyklus model*, hvor både langsigtede og kortsigtede faktorer tages i betragtning (Dupéré et al., 2015, p. 591). Det er ikke alle elever, der falder fra, som viser klare tegn på tilbagetrækning eller har en historie med faglige eller adfærdsmæssige problemer, hvorfor pludselige problematiske livs-omstændigheder for disse elever antageligvis spiller en rolle ved frafald. Der er dog heller ikke et ensidigt mønster i frafald hos elever, som allerede ligger i risikogruppen for frafald ved uddannelsens start. Det kan eksempelvis være udfordringer og stress i uddannelsen, som gør, at en i forvejen sårbar elev falder fra, mens positive aspekter i uddannelsen omvendt kan være medvirkende til at overkomme udfordringer (ibid., pp. 592-594). Dermed skal frafald ikke udelukkende forstås som en proces, men også som et fænomen der kan påvirkes af pludselige problematiske omstændigheder, eksempelvis ved uddannelsens start (Tinto, 1988 if. Dupéré et al., 2015, p. 593f). Stress-modellen kan bidrage til belysningen af forholdet mellem pludselige stressorer og ressourcerne til at overkomme disse, mens livscyklusmodellen kan sætte disse stressorer ind i et bredere historisk og udviklingsmæssigt perspektiv (Dupéré et al., 2015, p. 602). En alternativ måde at anskue frafald som en socialpsykologisk proces er med udgangspunkt i Finn (1989), som belyser frafald ud fra en *frustration/self-esteem* tilgang. Grundlæggende argumenterer teorien for, at negative resultater i en skolemæssig kontekst fører til internalisering af et negativt selv-koncept og frustrationer, som medfører et svækket tilhørsforholdet til skolesystemet. Frafald kan dermed anses som kulminationen af en lang proces med faglige fiaskoer og tilbagetrækning fra skolesystemet, der kan opleves som et negativt miljø (Finn, 1989, pp. 119-122; Dupéré et al., 2015, p. 596). Omvendt vil positive oplevelser og tilbagemeldinger, som opmuntrer til deltagelse og styrket identifikation, mindske risikoen for frafald, hvilket Finn beskriver som en *participation-identification* tilgang (Finn, 1989, pp. 123-130). Den sociale og kulturelle bagage, som de unge har erhvervet, påvirker dermed deres orientering og muligheder i uddannelsen og er tilmed afgørende for, hvorvidt de har tillid til og tro på egne muligheder og kan identificere

sig med uddannelsens indhold samt senere arbejde (Ebbensgaard & Murning, 2011, p. 141). Flere studier viser, at forventninger og planer for uddannelsen og fremtidigt erhverv bør anses som den største årsag til fuldførelsen af uddannelsen (Tinto, 1975, p. 102). Derudover viser et studie, at det har en positiv effekt for gennemførelse, hvis individet tidligere har været i arbejde, hvilket kan hænge sammen med identifikation til uddannelsessystemet og det efterfølgende arbejdsmarked (Entwisle, Alexander & Olson, 2004, p. 1197).

Frafald kan altså anses som en multidimensionel proces, som involverer en interaktion mellem individet og institutionen, eftersom der både synes at være årsager på individ-, institutions- og samfundsniveau. På individniveau synes frafaldet at hænges i svage akademiske præstationer, negative erfaringer i skolesystemet, mangel på motivation og lavt selvværd. Her spiller sociale faktorer som lav socioøkonomisk status, lavt uddannelsesniveau hos forældre samt sproglige vanskeligheder grundet anden etnicitet også en rolle (Tinto, 1975, p. 93; Tinto, 1993, p. 72). På institutionsniveau har skolemiljøet, fællesskabet, underviserne og undervisningen betydning for frafaldet, mens samfundsniveauet påvirker frafaldet i form af mangel på praktikpladser (Hess & Copeland, 2001, p. 390). Der findes ikke ligeså meget forskning af problematiske institutionelle faktorer ved frafald, som af individuelle karakteristika, hvilket understreger det gennemgående individualistiske syn på frafaldsproblematikken (Tinto, 1975, p. 111; Rumberger, 1987, p. 101). Der kan argumenteres for, at det er problematisk, at de institutionelle begrænsninger for faglig og social integration i erhvervsuddannelsessystemet ikke tages i betragtning, hvilket vil udfoldes i specialiets diskussion. I forbindelse med frafald er begrebet motivation relevant, idet der kan argumenteres for, at udviklingen af et aktivt og positivt engagement i uddannelsen hos eleverne i samspil med erhvervsuddannelsens læringsmiljøer kan mindske frafald (Jørgensen et al., 2012, p. 5). Derfor vil motivationsbegrebet belyses i følgende afsnit.

3.2 Motivation

Motivation er et centralt begreb i forhold til at forstå og forebygge frafald på erhvervsuddannelser. Motivationsbegrebet kan med udgangspunkt i elevens eget perspektiv bidrage med viden om, hvad der kan reducere frafald. Det er relevant at undersøge, hvordan og hvorfor eleven er motiveret for uddannelsen, hvilke aspekter af

uddannelsen der har særlig betydning for forskellige elevgruppers motivation, samt hvilken betydning dette har for fastholdelse i erhvervsuddannelsen. Motivation er tilmed relevant, fordi vi i interviewene oplevede, at eleverne lagde vægt på, at forskellige motivationsfaktorer som jobmuligheder, løn og mulighed for videreuddannelse øgede deres motivation for at gennemføre uddannelsen. Der var dog samtidig faktorer, som var demotiverende for eleverne, hvorfor det er relevant at belyse teori, der kan bidrage til forståelsen af dette. Motivationen kan både forekomme i fællesskabet, hos underviserne, i skolen som institution, i erhvervsfaget som efterstræbellesværdig voksenidentitet samt i udviklingen af egne kompetencer og faglighed (Jørgensen et al., 2012, p. 6f). Vi mener, at det er essentielt at fokusere på motivation, hvis elever skal fastholdes i erhvervsuddannelsessystemet på trods af, at motivation kan kritiseres for at medføre en individualiserende forståelse af løsningen på frafald. Vi anser derfor ikke kun motivation som et fænomen, der skal fremmes i individets kognition, adfærd og emotioner, men også som et fænomen, der skal forekomme på institutionsniveau ved at skabe et praksisfællesskab, som opleves som motiverende at deltage i for eleverne. Følgende afsnit indledes med en kort præsentation af motivation som begreb, hvorefter ældre og nyere motivationsforståelser præsenteres. Efterfølgende redegøres der for de motivationsteorier, som er relevante for den analytiske bearbejdning af specialets empiri. Disse er Deci & Ryans Selvbestemmelsesteori herunder indre og ydre motivation, Covingtons Selvværdsteori, teori om Optimal udfordring samt Relationsteori.

3.2.1 Definition på motivation

Motivation kan ifølge McClelland (1955) defineres som “... *a stimulating condition which initiates and directs action until it is removed*” (Ray, 1992, p. 3). Motivation kan altså anses som en tilstand, der igangsætter og styrer en handling, indtil motivationen ikke længere er til stede. Motivation beskæftiger sig med, hvorfor menneskelig adfærd opstår og bruges af mange psykologer og undervisere til at beskrive processer, som kan tilskynde adfærd, give adfærden retning og formål, tillade denne adfærd at fortsætte samt lede til valg af en bestemt adfærd (Wlodkowski, 1984, p. 12 if. Ray, 1992, p. 3). Den motiverende tilstand kan være fysiologisk og komme til udtryk gennem tørst, sult eller sex, eller psykologisk, hvor den kan komme til udtryk gennem en interesse, lyst eller holdning. Generelt styres det enkelte individ altid af et

motiv eller behov. Motivation består både af kognitioner, emotioner og adfærd. Kognitioner omhandler i denne forbindelse, hvad individer tænker, hvilke forventninger de har til deres læring, samt hvilke mål de sætter sig. Emotioner omhandler derimod individets engagement og interesse samt glæden ved at udføre aktiviteten, hvilket ofte også medfører en angst for at fejle. Individets adfærd i forbindelse med motivation omhandler opmærksomhed, koncentration, udholdenhed, indsats og valg. For at få en forståelse af det enkelte individs motivation er det vigtigt at være opmærksom på alle tre elementer. Det er ofte kun elevens adfærd, der er fokus på fra underviserens side, hvilket ikke giver et fyldestgørende billede af den enkelte elevs motivation (Skaalvik & Skaalvik, 2015, p. 11). Vi anser dermed motivation som bestående af disse psykologiske aspekter, men tilmed som en tilstand der kan opstå gennem deltagelse i praksisfællesskabet, hvilket er beskrevet i specialets begrebsafklaring.

3.2.2 Ældre og nyere motivationsforståelser

Der har gennem tiden været flere forskellige forståelser af motivation, og der er særligt fire betydningsfulde traditioner. Inden for ældre motivationsforståelser er der en behavioristisk og en personlighedsorienteret tradition, mens de to nyere traditioner er kendetegnet som en socialkognitivistisk og humanistisk tradition (Ågård, 2016, p. 12). Den behavioristiske tradition fokuserer primært på læring som en ændring af adfærd og er derfor mindre optaget af mentale processer som refleksion og tænkning. Traditionen er blandt andet repræsenteret af Burrhus Frederic Skinner og tager udgangspunkt i, at det er omgivelsernes positive eller negative respons samt de konsekvenser, individets adfærd har, som skaber motivation (Skaalvik & Skaalvik, 2007, p. 26; Hein, 2009 if. Ågård, 2016, p. 12; Skinner, 1975, p. 47f). Den behavioristiske tradition kan kritiseres for ikke at medtage, hvorfor individer reagerer forskelligt på samme stimuli samt for at udlede slutninger udelukkende på baggrund af adfærd. En svaghed ved de behavioristiske teorier er tilmed, at der ikke lægges vægt på det sociale samspil i læringssituationer og på de kognitive processer i forbindelse med læring (Ågård, 2016, p. 12f; Skaalvik & Skaalvik, 2007, p. 83). Inden for samme periode udvikledes motivationsforståelser baseret på en række personlighedsteorier, som anser motivation som et stabilt personlighedstræk. Eftersom individets motivation kan variere inden for forskellige områder, er det dog problematisk at anse motivation som et stabilt karaktertræk (Ågård, 2016, p. 12f). Nyere motivationsforståelser består af

den socialkognitivistiske tradition, repræsenteret af blandt andet Albert Bandura, som netop kritiserer behaviorismen for ikke at medtænke bevidstheden som forklaring på, hvorfor individer reagerer forskelligt på samme stimuli og for ikke at inddrage de sociale interaktioners betydning. Ifølge den socialkognitivistiske tradition påvirkes motivationen netop af den sociale interaktion, og det individet lærer ved at betragte andres holdninger og adfærd (Ågård, 2016, p. 13f; Bandura, 1977, pp. 192, 207). Den socialkognitivistiske tradition formår dog ikke at forklare, hvorfor individet uden ydre opfordring eller opmuntring engageret går i gang med en aktivitet. Det var derfor denne spontane menneskelige aktivitet, der blev fokus for den humanistiske tradition repræsenteret af blandt andet Abraham Maslow. Denne tager udgangspunkt i, at individet er et subjekt, som ikke kun reagerer på ydre stimuli, men at der inde i individet er en drivkraft og stræben mod vækst og udvikling af potentialer, som gør individet opsat på at udforske verden (Ågård, 2016, p. 14; Maslow, 1987, p. 6f). Nyere motivationsforskning anser motivation som et udtryk for det enkelte individs selvforståelse og fortolkning af erfaringer, og det er netop denne motivationsforståelse, specialet lægger vægt på (Skaalvik & Skaalvik, 2007 & Reeve, 2002 if. Ågård, 2016, p. 15).

3.2.3 Self-Determination Theory

Edward Deci og Richard Ryan byggede videre på den humanistiske tradition og udviklede *The Self-Determination Theory* (selvbestemmelsesteorien), som er en empirisk baseret teori om menneskelig motivation, udvikling og trivsel (Ågård, 2016, p. 14; Deci & Ryan, 2008, p. 182). Deci og Ryan belyser gennem deres forskning, at motivation ikke udelukkende er afhængig af ydre påvirkninger, men derimod kan svækkes af dem. Ifølge Deci og Ryan afhænger motivation af nogle bestemte psykologiske omstændigheder, som skal være til stede for, at individet kan realisere sig selv og dermed få tilfredsstillet nogle grundlæggende menneskelige behov (Ågård, 2016, p. 14). De tre medfødte psykologiske behov er kompetence (competence), selvbestemmelse (autonomy) og tilhørsforhold (relatedness). Behovet for en oplevelse af *kompetence* indebærer følelsen af at kunne det, der kræves for at løse en opgave - ikke nødvendigvis dygtighed, men derimod at have de forudsætninger, der skal til samt muligheden for at blive udfordret på et passende niveau. Behovet for en oplevelse af *selvbestemmelse* indebærer, at individet er personligt involveret og engageret

i det, vedkommende foretager sig. Individet skal handle i overensstemmelse med egne værdier, og det er tilmed essentielt, at individet har ejerskab over sit arbejde og er selvbestemmende. Endeligt indebærer behovet for en oplevelse af *tilhørsforhold* en følelsesmæssig sikkerhed og tryghed, som opstår gennem følelsen af at høre sammen med andre (Deci & Ryan, 2000a, p. 68; Ågård, 2016, p. 20). Når disse grundlæggende behov tilfredsstilles, fremmes individets indre motivation og mentale sundhed, hvilket derimod mindskes, hvis behovene modarbejdes (Deci & Ryan, 2000a, p. 68). Disse basale behov for kompetence, selvbestemmelse og tilhørsforhold må tilfredsstilles gennem livet for, at individet kan opleve en vedvarende følelse af integritet og trivsel. Sociale miljøer og kontekster, som skaber konflikter mellem de tre behov, kan danne betingelser for en følelse af fremmedgørelse hos individet samt psykopatologi (ibid., p. 74f). Styrken af de tre behov varierer fra individ til individ og over tid, men for at styrke motivationen skal mere end ét behov tilfredsstilles (Krogh & Møller Andersen, 2013 if. Ågård, 2016, p. 21). Selvbestemmelsesteorien er relevant, idet vi i interviewene netop oplevede vigtigheden af kompetence, selvbestemmelse og tilhørsforhold for elevernes motivation.

3.2.3.1 Indre og ydre motivation

Deci og Ryan skelner i deres arbejde med motivation mellem indre og ydre motivation. Disse motivationsbegreber er relevante at inddrage, idet vi både oplevede elever, der var indremotiverede, men samtidig faktorer som var et udtryk for ydre motivation. Det blev gennem interviewene tydeligt, at tilstedeværelsen af indre motivation er vigtig, idet denne synes at være drivkraften for elevernes fastholdelse i erhvervsuddannelserne. De tre ovennævnte menneskelige behov hører under *indre motivation* (intrinsic motivation). I uddannelsessystemet opstår indremotiveret læringsadfærd, når individet oplever lærestoffet som interessant, hvorfor arbejdet med dette skaber glæde og tilfredsstillelse. Denne glæde og tilfredsstillelse opstår i selve aktiviteten og ikke grundet udefrakommende ros. Indre motivation gør sig gældende, når individet frivilligt og af lyst udvider sin viden og horisont (Ågård, 2016, p. 21; Skaalvik & Skaalvik, 2015, p. 51). *Ydre motivation* (extrinsic motivation) forekommer derimod, når individet foretager sig noget på grund af det resultat, vedkommende får ud af det, og ikke på grund af selve aktiviteten. Ydre motivation gør sig eksempelvis gældende, når en elev stræber efter gode karakterer udelukkende for at kunne komme ind på en

videregående uddannelse og ikke for at tilegne sig ny viden for egen skyld (Ågård, 2016, p. 21). Deci og Ryan skelner mellem to former for ydre motivation; kontrolleret og autonom ydre motivation. *Kontrolleret ydre motivation* opstår, når individet har en følelse af ikke at have noget valg og at være tvunget til at udføre en bestemt handling (Gagne & Deci, 2005, p. 333f). *Autonom ydre motivation* opstår derimod ved, at eleven har internaliseret skolens værdier og værdien af at lære fagene, hvilket indebærer, at arbejdet med de forskellige fag i sig selv har en værdi for eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2015, p. 52). Forskning viser, at elever der er indremotiverede trives bedst i skolen og klarer sig bedst fagligt, hvorfor der også er større sandsynlighed for, at de fastholdes i uddannelsen. Indremotiverede elever er drevet af en lyst til at lære, fordi eleven finder det interessant, hvorfor der kan argumenteres for, at denne form for motivation er den ideelle. I den forbindelse kan der tilmed argumenteres for, at ydre motivation ikke er hensigtsmæssigt eller ideel, fordi der for eleven ikke er et indre ønske om lære, men derimod et ønske om at opnå et bestemt resultat eller at leve op til nogle bestemte krav (Ågård, 2016, p. 24). Den indre motivation trues og undermineres, hvis undervisere anvender konkurrenceelementer som trusler, overvågning, deadlines og evaluering, idet disse svækker elevers følelse af selvbestemmelse, hvilket som nævnt er et vigtigt menneskeligt behov, som skal være tilfredsstillende for, at individet kan trives og føle sig motiveret (Deci & Ryan, 2000b, p. 234; Ågård, 2016, p. 24). Dette er et relevant aspekt, idet deadlines og evalueringer er en væsentlig del af erhvervsuddannelser og dermed indbygget i strukturen. Det er elementer, som den enkelte underviser ikke kan fravælge, hvorfor det bliver en konstant trussel for elevernes selvbestemmelse og dermed for motivationen. Dette aspekt vil senere uddybes i specialets analyse.

3.2.4 Self-Worth Theory

Martin Covingtons *Self-Worth Theory* (selvværdsteorien) er tilmed relevant at inddrage, idet teorien omhandler, hvad individets oplevelse af kompetence betyder for villigheden til at engagere sig i uddannelsen og dermed arbejde motiveret (Ågård, 2016, p. 37). Vi oplevede i interviewene, at elevernes selvværd spiller en vigtig rolle for deres motivation for at gennemføre erhvervsuddannelsen. Flere af eleverne havde dårligt selvværd inden starten på erhvervsuddannelsen, særligt grundet negative oplevelser i folkeskolen, hvilket dog gradvist har ændret sig og medført, at de nu føler

sig motiveret for uddannelsen. Elevers selvværdsfølelse er dermed tæt knyttet til, hvor godt de klarer sig i skolen (Ågård, 2016, p. 37). Selvværdsteorien fokuserer på individets behov for at tilnærme sig succes og dermed undgå fiasko, idet fiasko skaber en følelse af værdiløshed. Der er i nutidens samfund en generel opfattelse af, at et individs værd i høj grad afhænger af bedrifter og præstationer. Idet evner og færdigheder anses som en del af succes og manglende evner som årsagen til fiasko, bliver individets opfattelse af egne evner en vigtig del af, hvordan individet definerer og anser sig selv. Selvværdsteorien understreger, at individets opfattelse af egne evner er en af de primære årsager til, at individet udøver præstationsadfærd. Der er flere faktorer, der påvirker individets selvværd og følelse af tilstrækkelighed. Disse er individets præstationsniveau, individets vurdering af egne evner samt graden af den indsats, individet udøver (Covington, 1984, p. 7f). På baggrund af selvværdsteorien er der flere vigtige opgaver for en underviser. Den vigtigste opgave er at instruere eleverne på en måde, der vedligeholder deres optagethed af at lære og udvikle deres evner. Ifølge Covington bør undervisere anvende ikke-konkurrerende metoder i forhold til læringen, når det er muligt, hvilket vil øge muligheden for belønning samt øge fokus på at opnå succes frem for udelukkende at prøve at undgå fiasko. Der er i den forbindelse flere ikke-konkurrerende strategier, underviseren kan anvende. En af disse er *gruppearbejde* (cooperative learning), hvilket er vigtigt for elever at kunne indgå i, idet de lærer at tage ansvar for hver deres del af arbejdet. Eleverne lærer tilmed at bidrage til, at fællesskabet fungerer, hvilket kan skabe en forståelse af, at alting ikke handler om at konkurrere (ibid., p. 16). Denne strategi er relevant, idet eleverne oplevede gruppearbejde som en positiv og lærende del af undervisningen.

3.2.5 Optimal Udfordring

Endnu en vigtig teori om motivation omhandler *Optimal udfordring*, som indebærer, at det virker motiverende, når individet bliver optimalt udfordret (Ågård, 2016, p. 33). Denne teori er relevant, idet det gennem interviewene var tydeligt, hvordan det, at blive optimalt udfordret i forhold til egne forudsætninger, påvirker motivationen. Eleverne havde dog forskellige forudsætninger og dermed ikke samme oplevelse af optimal udfordring i undervisningen. At blive optimalt udfordret indebærer, at udfordringerne skal være høje, men ikke *for* høje. Optimal udfordring som begreb udfoldes i *flowteorien*, hvor flow henviser til individets høje indre motivation, som kan

opstå, når de rette omstændigheder er til stede. En såkaldt flowtilstand kræver tre betingelser. Der skal for det første være et klart defineret mål med aktiviteten. Dernæst skal individet have klar feedback, så processen kan tilpasses herefter, og endeligt skal der være den rette balance mellem udfordring og forudsætninger. Det er vigtigt, at udfordringerne er høje, hvilket indebærer, at de skal kræve alt det, individet er i stand til, samt at de nødvendige forudsætninger er til stede. Forudsætningerne kan være individets faglige viden og kompetencer som koncentrationsevne. Når sådanne betingelser gør sig gældende i situationen kan en høj grad af motivation opstå. Individets motivation styrkes ved maksimal udfordring, og forskning har vist, at individer, som netop udfordres maksimalt i deres måde at arbejde på, tilmed vil opbygge en høj grad af vedholdenhed (Ågård, 2016, p. 33). Dette kan relateres til den seneste erhvervsskolereform, hvor et centralt fokuspunkt er, at erhvervsuddannelserne skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige og kompetente som muligt (Regeringen et al., 2014, p. 4). I den forbindelse er det essentielt at være opmærksom på de konsekvenser, der kan forekomme, hvis balancen mellem udfordring og forudsætninger ikke er passende. Når et individ ikke udfordres nok i forhold til vedkommendes forudsætninger, kan det resultere i kedsomhed. Hvis individet derimod udfordres for meget, kan det medføre en tilstand af angst, fordi der er en risiko for fiasko. Denne angsttilstand er sværere at slippe af med, da den truer individets selvværd (Ågård, 2016, p. 35). Med udgangspunkt i dette kan der argumenteres for, at det er vigtigt for undervisere at være opmærksom på, om balancen mellem udfordringer og forudsætninger er passende for deres elever, samt hvordan de kan sørge for, at denne balance forbliver passende. Der ses i dag i uddannelsessystemet en øget akademisering af fagene samt flere krav til eleverne om selvstændighed, et højt akademisk niveau samt konkurrencedygtighed, hvorfor det kun er endnu vigtigere, at underviserne er opmærksomme på, at udfordringerne ikke overstiger elevernes forudsætninger (ibid., p. 35). Dette kan dog være problematisk, idet underviserne er underlagt politiske krav om pensum, niveau og prøver, hvilket de ikke har indflydelse på.

3.2.6 Relationsteori

Der er i de seneste årtier kommet stort forskningsmæssigt fokus på den betydning, som relationen mellem underviser og elev har for den enkelte elevs motivation (ibid., p. 51). Vi oplevede i interviewene, at relationen til underviseren kan være motive-

rende for eleverne, hvis relationen bærer præg af tillid, ansvar og ligeværdighed, mens det derimod kan være demotiverende, hvis underviseren ikke anses som engageret eller fagligt kompetent. Betydningen af sociale relationer begrundes teoretisk med, at følelsen af samhørighed og kompetence er grundlæggende psykologiske behov. Ydermere er den måde individet mødes på af andre samt de signaler, der sendes om, hvordan han eller hun vurderes af andre, centrale kilder til selvværd og den måde, hvorpå individet opfatter sig selv. Relationen mellem underviser og elev og relationen til andre elever har begge stor betydning for den enkelte elevs motivation (Skaalvik & Skaalvik, 2015, p. 71; Ray, 1992, p. 12f). Studier viser, at oplevelsen af at have en støttende underviser fremmer elevens motivation. Elever som oplever støtte fra underviseren er mere engagerede med hensyn til deres uddannelse, udviser generelt en større interesse for det, tager flere initiativer fagligt og yder generelt en større indsats (Skaalvik & Skaalvik, 2015, p. 72). I den forbindelse kan der skelnes mellem emotionel støtte og instrumentel støtte, hvor *emotionel støtte* omhandler elevens opfattelse af tillid, respekt, empati og omsorg fra underviseren. Elevers opfattelse af emotionel støtte er relateret til deres tilknytning samt følelse af forbundethed. *Instrumentel støtte* omhandler derimod en mere håndgribelig form for støtte, hvilket indebærer elevens opfattelse af at have adgang til instrumentelle ressourcer og praktisk hjælp (Federici & Skaalvik, 2014, p. 22). Undervisere kan udøve både emotionel og instrumentel støtte. Emotionel støtte er vigtig for elevens velbefindende og trivsel i skolen, mens instrumentel støtte hjælper eleven til at forstå samt løse problemer. Begge former fremmer motivationen hos eleven, mens motivationen omvendt svækkes, hvis eleven finder underviseren fjendtlig og ubehagelig (Skaalvik & Skaalvik, 2015, p. 72f; Ray, 1992, p. 13). Udover at give støtte er der tilmed nogle strategier, underviseren kan anvende i praksis for at fremme elevs motivation samt et bedre forhold mellem underviser og elev. Det er vigtigt, at underviseren etablerer et forhold til eleven ved at give eleven opmærksomhed, idet dette får eleven til at føle sig værdsat. Derudover bør underviseren lytte til eleven og udvise empati, respekt og omsorg, idet det vil påvirke motivationen positivt, at eleven føler sig hørt og forstået. Endeligt bør undervisere italesætte fag og emner positivt samt undervise med entusiasme, idet elever i så fald bliver mere engagerede og involverede (Wlodkowski, 1984 if. Ray, 1992, pp. 13-17). Relationen til klassekammeraterne spiller tilmed en vigtig rolle for elevs motivation. Idet samhørighed er et grundlæggende psykologisk behov, søger elever samvær og venskab med de andre i klassen. Elever deler både idéer, opfattel-

ser og holdninger med hinanden, hvorfor de også i høj grad påvirker hinandens motivation (Skaalvik & Skaalvik, 2015, p. 75f). Ifølge Bandura (1969) læres adfærd via rollemodeller, hvilket indebærer, at individet lærer adfærd ved at observere andres adfærd. Denne adfærd kan dog ændre sig ved socialt pres fra klassekammerater, som kan have stor betydning for den enkelte elevs motivation i forhold til uddannelsen (Bandura, 1969 if. Skaalvik & Skaalvik, 2015, p. 75f).

3.3 *Teoretisk perspektiv på læring*

Der er mange forskellige definitioner af læring, hvorfor det er nødvendigt at præcisere, hvordan læring anskues i dette speciale. Vi anskuer læring ud fra den situerede læringsteori af Jean Lave og Etienne Wenger (1991), idet denne tager afstand fra, at læring udelukkende opstår inde i individet selv og argumenterer derimod for, at læring opstår i socialt samspil (Kvale, 2003, p. 8). Afsnittet indledes med en præsentation af specialets læringssyn. Derefter følger en redegørelse for mesterlære, idet teorien om situeret læring er udviklet på baggrund af studier af mesterlære. Derudover eksisterer mesterlære stadig inden for håndværk og erhvervsuddannelser, selvom den traditionelle form er reduceret og suppleret med mere formel uddannelse (Nielsen & Kvale, 1999, p. 30). Endeligt følger en redegørelse for teorien om situeret læring og slutteligt en redegørelse for karrierelæringsteorien, idet denne danner baggrund for projektet *Karrierelæring på GF2*.

3.3.1 Læringssyn

Læring er et livsvilkår og anvendes i alle livets sammenhænge. I det senmoderne samfund er læring blevet centralt og dækker hele uddannelsessektoren, som beskæftiger sig med udvikling af samfundsmæssig nødvendig læring hos individet. Det er derfor vigtigt at have indsigt i, hvordan læring finder sted, samt hvilke læringsbarrierer og motivationsfaktorer der kan forekomme hos individet (Illeris, 2012, p. 33). I uddannelsespolitiske sammenhænge har der i de seneste årtier været en tendens til, at uddannelse og læring er blevet opfattet som produktionsprocesser, hvor menneskelige kompetencer produceres. Ydermere anses menneskelige indre læringsmuligheder som et råstof, der bør udnyttes med rette ressourcer. Vi mener dog, at der bør være fokus på, at sammenhængen mellem input og output i en sådan produktionstænkning er afhængig af en lang række menneskelige forudsætninger som tankegang, motiva-

tion og følelser. Den kvantitative økonomisk orienterede produktionstænkning medfører styringsredskaber i form af retningslinjer, kontrol, reguleringer, evalueringer og tests. Set fra et læringsperspektiv er dette meget uhensigtsmæssigt, idet læring i høj grad er afhængig af kvalitativt menneskelige forudsætninger som motivation og følelser (Illeris, 2012, p. 34). Der er derfor behov for en bedre indsigt i læringsbetingelser på det uddannelsespolitiske niveau for at undgå, at de tiltag, der iværksættes for at effektivisere og styre læring, har den modsatte effekt og bliver demotiverende. Der har gennem tiden været fundamentalt forskellige syn på læring, men vi anser læring ud fra det aktive læringssyn, som er knyttet til en humanistisk læringsopfattelse. Ifølge *det aktive læringssyn* er mennesket et unikt væsen med særlige læringsmuligheder. Individet udfolder de iboende potentialer af egen vilje, kraft og frihed, hvormed læring udgår fra det lærende individ selv, hvilket vil sige, at individet selv spiller en aktiv rolle i dette læringssyn (Beck, Kaspersen & Paulsen, 2014, pp. 17, 20). Følgende teori om mesterlære og situeret læring er en måde at belyse dette aktive lærings-syn.

3.3.2 Mesterlære

Mesterlære kan defineres som: “*uddannelse i en kunst, et fag eller et håndværk i henhold til en lovmæssig kontrakt, der definerer forholdet mellem mester og lærling og forholdets varighed og betingelser*” (Nielsen & Kvale, 1999, p. 13). Opfattelsen af mesterlære kan anses som todelt, idet mesterlære på den ene side kan bruges til at beskrive lovfæstede institutionelle strukturer inden for den traditionelle mesterlære, mens den på den anden side kan anses som en almen metafor. Mesterlære som metafor betegner et asymmetrisk forhold mellem et individ, der mestrer fagets færdigheder og et individ, der ikke gør det. Disse er henholdsvis mesteren og lærlingen, hvis forhold kan sammenlignes med et traditionelt lærer-elev-forhold. Mesterlære repræsenterer en form for læring, som ikke adskiller læring og anvendelsen af det lærte. Lærlingen oplæres i den sammenhæng, hvor det lærte anvendes, hvilket vil sige, at lærlingen er indlejret i en social praksis og tilmed betinget af lærlingens deltagelse heri (ibid., pp. 15, 18). Mesterlære er relevant, idet vi i interviewene erfarede, at eleverne lærer bedst gennem deltagelse i den praksis, deres læring skal anvendes i. Det synes i den forbindelse vigtigt for eleverne, at der er et praktisk formål med deres læring. Jean Lave foretog i 1970’erne feltforskningsrejser til Vestafrika for at udfor-

ske konceptet om mesterlære hos skræddere, som syede tøj for fattige kunder. Mange af disse skræddere antog lærlinge, de var mestre for, og lærte dem op under dem. Lave var interesseret i at undersøge den læring, der finder sted inden for mesterlære, idet det er en udbredt antagelse, at mesterlære blot reproducerer eksisterende praksis og færdigheder. Dog fandt han, at det var umuligt at producere et par bukser uden at kende til økonomiske, politiske og kulturelle praksisser, hvori disse spiller en rolle (Lave, 1999, p. 39f). Han kunne derfor konkludere, at lærlingene lærte mange komplekse facetter på én gang. Lave fandt denne form for uddannelse meget effektiv, selvom han stadig anså den konventionelle skolegang som den mest fordelagtige. Et interessant aspekt i forhold til den nuværende frafaldsproblematik er, at han fandt, at 85 procent af dem, der begyndte som skrædderlærlinge, gennemførte og fortsatte deres arbejde som skræddere, hvilket understreger effektiviteten af denne form for læring (ibid., p. 41f). På baggrund af studierne af skrædderne i Vestafrika, kunne Lave udlede, at der er flere måder at begrebsliggøre og forstå læring på end gennem traditionel skolegang og læringsteorier. Studierne understregede, at læring kan anses som en socialt situeret praksis (ibid., p. 44). I mange århundreder har det at stå i lære været den centrale måde, hvorpå unge mennesker lærer færdigheder, værdier og kundskaber, som tilhører et erhverv og håndværk, men med tiden er mesterlære på mange områder erstattet af en mere formel form for undervisning. Den nutidige form for mesterlære er en vekseluddannelse inden for de forskellige håndværk, hvor lærlingene skifter mellem undervisning på teknisk skole og praktik på en arbejdsplads (Nielsen & Kvale, 1999, p. 11f). Inspireret af Lave & Wengers (1991) teori om mesterlære og situeret læring fremhæver Nielsen & Kvale fire hovedaspekter ved mesterlære. Det første er *praksisfællesskabet*, idet mesterlære finder sted i en social organisation. Lærlingen tilegner sig gennem legitim perifer deltagelse i fællesskabets aktiviteter gradvist håndværkets værdier, kundskaber og færdigheder, hvilke opnås ved at bevæge sig fra perifer deltagelse til at blive et fuldgældigt medlem af praksisfællesskabet. Andet hovedaspekt er *tilegnelse af faglig identitet*, som omhandler, at lærlingens indlæring af fagets færdigheder er en proces i forhold til at kunne beherske faget, hvilket er afgørende for lærlingens etablering af en fagidentitet. *Læring uden formel undervisning* er tredje hovedaspekt og omhandler den differentierede og komplekse sociale struktur, hvor lærlingen lærer ved at observere og derefter imitere det arbejde, som mesteren og andre lærlinge udfører. Endeligt er der *evaluering gennem praksis*, som omhandler det faktum, at evalueringen af lærlingens arbejde ho-

vedsageligt finder sted i selve arbejdsituationen. Et traditionelt mesterlæreforløb afsluttes med en formel prøve, hvorefter lærlingen, som har bestået, får et svendebrev (Nielsen & Kvale, 1999, p. 13f).

3.3.3 Situeret læring

Den situerede læringsteori (1991) retter opmærksomheden mod læring som et forandrende aspekt ved hverdags- og arbejdsliv. Lave og Wengers situerede læringsteori kan anses som en kontrast til den intellektualiserede og individualiserede læringsforståelse, idet læring i en situeret tilgang ikke finder sted i et indre psykisk rum med en lagring og internalisering af viden, men derimod gennem deltagelse i social praksis. Lave og Wenger (1991) har derfor udviklet en opfattelse af læring som situeret i praksisfællesskaber og som en del af den lærendes identitetsudvikling (Kvale, 2003, p. 7f). Situeret læringsteori er relevant, idet vi i interviewene oplevede, at eleverne lagde vægt på, at de lærer bedst gennem samarbejde med de andre elever i gruppearbejde, hvilket kan anses som situeret læring. Derudover kan erhvervsuddannelsen anses som et praksisfællesskab, som eleverne kan blive medlem af gennem identificering med uddannelsen. Den situerede læringsforståelse er udviklet på baggrund af de tidligere omtalte studier af mesterlære. På baggrund af disse studier har Lave og Wenger formuleret en teori om læring, som belyser begrebet om den lærendes legitime perifere deltagelse i de såkaldte praksisfællesskaber. Her er det centralt, at læring skal forstås som en dynamisk bevægelse fra perifer deltagelse til fuld deltagelse i et praksisfællesskab (Kvale, 2003, p. 8; Nielsen & Kvale, 1999, p. 18). *Legitim perifer deltagelse* omhandler den proces, hvor den nye lærende bliver en del af et praksisfællesskab. Individets intentioner om at lære og meningen med læring defineres i løbet af den proces, hvor individet bliver et fuldgældigt medlem af den sociokulturelle praksis. Denne sociale proces indebærer derudover læringen af kompetencer, hvorfor læring er et integreret og uadskilleligt aspekt af social praksis (Lave & Wenger, 1991/2003a, pp. 31, 33). *Periferitet* refererer til, at der er forskelligartede, mangfoldige måder at være placeret på inden for de områder af deltagelse, som fællesskabet definerer. Perifer deltagelse omhandler det at være placeret i den sociale verden, hvor skiftende placeringer og perspektiver er en del af aktørens læringsbaner og udviklende identiteter (ibid., p. 37).

3.3.4 Career-learning Theory

Bill Laws *Career-learning Theory* (karrierelæringsteorien) rummer den indflydelse kultur og forudgående læring har på karriereudvikling og beskriver, hvordan individet bliver vidne til sit eget liv, hvorfor den er relevant i forhold til de refleksioner eleverne i specialet har gjort sig omkring deres læring og karriere gennem deres livshistorie. Teorien illustrerer, hvordan individet er i stand til at se sig selv som resultat af, hvad der er sket i fortiden, men også, hvordan vedkommende kan lære at se sig selv og sin indsats som årsagen til næste dags resultater. Vi oplevede, at eleverne reflekterede over deres tidligere erfaringer og fremtid, hvilket synes at gøre dem bevidste om, at fortiden har påvirket nutiden, samt at nutiden påvirker deres fremtid. Følgende beskriver de essentielle træk ved teorien, som omhandler, hvordan individer lærer at handle, samt hvilke færdigheder der danner grundlag for handling (Law, 2001, p. 12f). Ifølge Law er der fire bestemte færdigheder og processer, som danner baggrund for individets udvikling af karriereudviklende kapaciteter. Disse er at opdage (sensing), at ordne (sifting), at fokusere (focusing) og at forstå (understanding) (Law, 1992/2010, p. 7). *At opdage* er den indledende process, hvor individet skal finde nok information til at ville arbejde videre med det. Der dannes et indre billede af, hvordan elementer fremstår, hvilket sker gennem sansning, hvorefter disse struktureres i lister, billeder og historier (Law, 2001, p. 12). Indsamlingen af information begynder tidligt, idet barnet, allerede inden det kommer i skole, indsamler indtryk om arbejde i familien og blandt venner samt i det omkringliggende samfund. Barnet lærer ved at iagttage, lytte, føle, lugte og smage (Law, 1992/2010, p. 8). Næste proces er *at ordne*, hvor de mange indtryk fra den første proces skal ordnes for, at viden ud fra disse indtryk kan udvikles. *At ordne* indebærer to processer, hvor den ene er at foretage sammenligninger således, at ligheder og forskelle danner mønstre, mens den anden er at bruge disse mønstre af ligheder og forskelle til at danne kategorier (Law, 2001, p. 12). *At fokusere* er næste proces, som afhænger af forståelsen af, at andres synsvinkel er anderledes fra ens egen, hvorfor processen indebærer at beskæftige sig med synspunkter samt at finde sit eget. Denne proces forbinder det, individet modtager fra det omkringliggende med det, vedkommende gør med det. *At finde sit eget synspunkt* omhandler derimod, at det lærende individ bliver klar over, hvorfor vedkommende gør én ting frem for en anden (Law, 2001, p. 12; Law, 1992/2010, pp. 13, 15). Endeligt indebærer processen med *at forstå* at kunne forklare gamle handlingers

indflydelse og konsekvenser samt at kunne forvente de konsekvenser, som nye handlinger har (Law, 2001, p. 12). At forstå indebærer tilmed at reflektere, da det ifølge Law er vigtigt at reflektere samt at se på andres synspunkter for dermed at finde ud af, hvad man selv mener og finder værdifuldt. Denne process forbereder individet på at kunne forstå (Law, 1992/2010, p. 18). De førstnævnte kompetencer er grundlæggende og en forudsætning for at udvikle de efterfølgende kompetencer. Ifølge Law kan stort set alle mennesker udvikle de karriereudviklende færdigheder, men der er brug for hjælp til dette, så individet kan komme videre fra ren opfattelse til forståelse og reflekteret handling (Watts et al., 1998 if. Buhl et al., 2010, p. 114f).

3.4 Teoretisering af positionering og identitet

Følgende kapitel belyser Wengers (1998) identitetsteori og positioneringsbegrebet af Harré & van Langenhove (1999). Teorierne argumenterer for, at individets identitet og de positioner, individet indtager, påvirkes af de sociale sammenhænge, individet indgår i. Dette er relevant for vores speciale, idet vi oplevede, at elevernes identitet og positionering påvirkes af de sociale sammenhænge, de havde indgået i.

3.4.1 Identitet

Wenger (1998) bidrager med en forståelse af *identitet* som opbygget gennem følelsen af tilhørsforhold i sociale fællesskaber og argumenterer dermed for en klar sammenhæng mellem identitet og praksis. Identitetskonceptet kan anses som sammenhængen mellem individet og det sociale, hvormed en individual-social dikotomi undgås (Wenger, 1998, p. 145). Denne måde at anse identitetsbegrebet er relevant, idet elevernes narrativer belyste, hvordan deres identitetsudvikling var blevet påvirket af de praksisfællesskaber, de havde indgået i. Ifølge Wenger består identitet af fem karakteristika. Identitet som en *forhandlet erfaring* indebærer, at vi definerer os selv ud fra de erfaringer, vi får gennem deltagelse i praksisser og ud fra den måde, vi og andre objektiverer os. Identitet som *deltagelse i fællesskabet* indebærer, at vi definerer, hvem vi er ud fra, hvad der er genkendeligt og uigenkendeligt. Identitet som en *læringslivsbane* indebærer, at vi definerer, hvem vi er ud fra, hvor vi har været, og hvor vi er på vej hen i livet. Identitet som *forbindelsen mellem praksisfællesskaber* indebærer, at vi definerer os selv ud fra den måde, vi forener de medlemskaber, vi deltager i, til én samlet identitet. Endeligt indebærer identitet som en *relation mellem det lokale*

og det globale, at vi definerer, hvem vi er ved at forene lokale tilhørsforhold samt diskurser og normer i en større sammenhæng (Wenger, 1998, p. 149). Oplevelsen af identitet i praksis er en måde at være i verden på, som ikke er ensbetydende med et diskursivt eller refleksivt selvbillede. Identitet anses ofte som det selvbillede, vi skaber i den måde, vi taler og tænker om os selv og andre. Disse ord er en betydelig del af ens identitet, men det udgør ikke den fulde oplevede identitet i praksis, som indebærer den måde, vi agerer i hverdagen og ikke kun den måde vi eller andre tænker eller taler om os på. Identitet i praksis defineres socialt, fordi den skabes og forhandles gennem sociale diskurser og kategorier og samtidig gennem oplevelsen af deltagelse i specifikke fællesskaber. Narrativer, kategorier, roller og positioners betydning afhænger altså af den praksis, individet indgår i. Identitet opbygges løbende gennem oplevelser af deltagelse, erfaringer og sociale fortolkninger. Der bliver opbygget flere lag efterhånden, som vi møder verden og udvikler relationer til andre, hvormed disse oplevede erfaringer bliver sammenflettet til én identitet. Identitet er dermed ikke et eksisterende objekt, men et konstant arbejde med at omsætte erfaringer til en meningsfuld konstruktion af, hvem vi er (ibid., p. 151). Identitet omhandler dermed også at fortolke på en bestemt måde, engagere sig i bestemte handlinger og tage bestemte valg for at give visse erfaringer og oplevelser større værdi. Vedholdende engagement i en praksis giver en evne til at fortolke og anvende et repertoire fra den praksis. Vi genkender en praksis ud fra artefakter, handlinger og sprog i fællesskabet, hvilket giver mening over tid, når individet har været en del af denne praksis, og den bliver en del af dem gennem personlig deltagelse. Det bliver til en del af individets identitet ved at blive fortolket som personlige begivenheder, minder og oplevelser. Omvendt kan det føles ukendt at indgå i nye praksisser, hvor individet ikke er bevidst om, hvordan man interagerer i fællesskabet og endnu ikke er en del af de fælles referencer, deltagerne anvender. I den forbindelse former det vores identitet ikke at være medlem af dette praksisfællesskab og blive konfronteret med det ukendte. Identitet er dermed at relatere til det kendte og ukendte i verden, idet selvet manifesteres i, hvad der er genkendeligt og forståeligt, mens det uigenkendelige repræsenterer det, som ikke er en del af vores identitet (ibid., p. 153). Vi tager del i forskellige praksisser i hvert af de praksisfællesskaber vi tilhører, opfører os forskelligt i dem og konstruerer forskellige aspekter af os selv. At være én person kræver derfor et arbejde med at forene de forskellige praksismedlemskaber. Forskellige praksisser kan dog have konkurrerende krav, som kan være vanskelige at forene til én identitet. At skifte fra

ét fællesskab til et andet indebærer udvikling af nye venskaber, en ny position i fællesskabet og en ny måde at se sig selv og verden på (Wenger, 1998, pp. 159, 155). Wengers identitetsteori kan opsummeres med seks begreber. Identitet *leves* og opleves gennem deltagelse i praksisser og er dermed mere kompleks end et personlighedstræk, en rolle eller label. Identitet er *forhandlet* og bliver til gennem et identitetsarbejde, som forekommer hele livet i alle kontekster. Identiteten er *social*, idet vores sociale karakter skabes ved deltagelse i fællesskaber og manifesterer sig i den genkendelige oplevelse, vi har i bestemte sociale kontekster. Identitet er en *læringsproces*, som fortsætter livet igennem, og både fortid og fremtid er involveret i en proces om at skabe identitet i nutiden. Identitet er en *sammenhæng mellem forskellige praksisfællesskaber*, som forenes gennem identitet. Endeligt er det et *samspil mellem det lokale og globale*, idet det forekommer på alle niveauer (ibid., p. 163). Tanggaard (2004) argumenterer tilmed for, at identitet realiseres og udvikles på baggrund af de sociale praksisser, der er tilgængelige for deltagerne og ikke mindst dem, deltagerne forestiller sig at kunne få adgang til i fremtiden (Tanggaard, 2014 if. Lippke, 2011, p. 114). I erhvervsuddannelserne bliver det faglige indhold i undervisningen samt fagets sprog og omgangsformer, som eleverne gøres bekendte med i grundforløbet, en væsentlig del af elevernes faglige identifikationsproces (Tanggaard, 2007, p. 457).

3.4.2 Positioneringsteori

Positioneringsteori kan anvendes til at forstå, hvordan identitet bliver skabt og forhandlet i sociale praksisser. Positioneringsbegrebet er relevant i dette speciale, idet der gennem fokusgruppeinterviewene tegnede sig et billede af, at deltagerne havde indtaget forskellige sociale positioner gennem deres uddannelsesforløb. Positioneringsbegrebet gør op med idéen om en fast kerne i mennesket og bidrager i stedet med en forståelse af, at mennesket indtager en position i en given kontekst, og at der dermed er en relation mellem selvet og konteksten (Harré & van Langenhove, 1999a, p. 7). *Positioner* er dermed foranderlige og skal ikke anses som statiske roller, individet påtager sig (Harré & van Langenhove, 1999b, p. 16). Grundlaget i *positioneringsteorien* er, at individer positioneres gennem tale og handlinger (Davies & Harré, 1999, p. 32). Positioneringer kan være selvpositioneringer, hvor individet gennem narrativer italesætter sig selv som eksempelvis kompetent og handlekraftig eller om-

vendt som en usikker person (Jensen, 2011, p. 39; Harré & van Langenhove, 1999b, p. 17). Individet positionerer sig selv ved reflektiv positionering og andre ved interaktiv positionering gennem narrative fortællinger, hvad enten det er bevidst eller ubevidst (Harré & van Langenhove, 1999b, pp. 20-22; Davies & Harré, 1999, p. 37). Gennem disse narrativer skabes de præsentationer af os selv og andre, som kan kaldes *diskursive positioner* (Harré & van Langenhove, 1999a, p. 8). Individet konstitueres og rekonstitueres gennem sociale interaktioner og de utallige forskellige diskursive praksisser, hvori individet indgår. Hvem man er afhænger af de positioner, der er tilgængelige i ens egen og andres diskursive praksisser (Davies & Harré, 1999, p. 35). For at kunne positionere sig relevant i et givent domæne må man for det første kunne genkende de praksispositioner, der er tilgængelige, og for det andet have forudsætninger for og motivation for at positionere sig på en måde, der er genkendelig for andre. Eksempelvis anses en velfungerende elev for en position inden for domænet *erhvervsuddannelsessystemet* i institutionens optik (Harré & van Langenhove, 1999a, p. 8; Hetmar, 2013, p. 68). Vores forståelse af verden, og hvem vi selv er i verden, udvikler sig ifølge Harré og Davies i følgende processer; ved at lære de kategorier vi opdeler individer i, eksempelvis køn eller erhverv, og ved at deltage i forskellige diskursive praksisser og narrativer, som giver mening til disse kategorier, hvilket kan relateres til karrierelæringsteorien af Law (2001). Derudover er det essentielt at positionere sig selv i forhold til disse kategorier og narrativer, anerkende karakteristika som lokaliserer én i en bestemt kategori samt få en oplevelse af tilhørsforhold og et perspektiv på verden ud fra ens egen position. Det indebærer både udvikling af et emotionelt og moralsk tilhørsforhold. Alt dette sker i sammenhæng med følelsen af et kontinuerligt sammenhængende selv. Positioner kan identificeres i livsbiografiske narrativer i samtaler, hvor det bliver muligt at se, hvordan individet fremstiller sig selv og andre, samt hvilken position de indtager i historien (Davies & Harré, 1999, pp. 36, 38). Vi positionerer os ud fra velkendte narrativer og gør disse til en del af vores subjektive historier, hvori vi identificerer os med en bestemt karakter. Ud fra et socialpsykologisk synspunkt er det interessant, hvilke konsekvenser sådanne positioneringer får, idet de kan være determinerende for nogle individer (ibid., p. 40f). Dette forklarer, hvorfor der kan være diskontinuitet i identiteten, når det tages i betragtning, hvor mange diskursive praksisser individet indgår i og hvor mange måder, hvorpå disse kan fortolkes (ibid., p. 52). Positioneringsbegrebet betegner i vores speciale den måde, individer vælger at handle inden for et socialt felt af uddannel-

sesmuligheder, erhvervsmuligheder og livsmuligheder, samt de måder hvorpå de unge positionerer sig og de positioner, de tilbydes (Hetmar, 2013, p. 65f).

4. Analytisk bearbejdning af empiri

Vores analytiske bearbejdning af den indsamlede empiri er opdelt i tre dele; *vejen hertil*, *mødet med erhvervsuddannelsen* og *drømme om fremtiden*. Nedenstående model illustrerer analysens opbygning efter tredelingen med dertilhørende undertemaer. Idet vi i forbindelse med forskningsprojektet *Karrierelæring på GF2* har afholdt seks fokusgruppeinterviews, er den analytiske bearbejdning foretaget på baggrund af en stor mængde empiri med mange interessante aspekter. Vi har forsøgt at inddrage al relevant empiri, hvorfor vi har prioriteret at give den analytiske bearbejdning væsentlig plads i specialet, hvormed den størrelsesmæssigt fremstår som det længste afsnit.



4.1 *Vejen hertil*

Vejen hertil er første del af analysen, som indebærer uddrag af elevernes historier, oplevelser samt erfaringer fra inden de startede på erhvervsuddannelsen, hvilket har betydning for, hvor de er i dag. Indledende præsenteres to af elevernes historier, som

vi løbende gennem analysen vil referere til. Vi har udvalgt disse to narrativer, idet de belyser centrale dilemmaer, elever kan opleve i erhvervsuddannelsessystemet.

4.1.1 Elevernes livshistorie og erfaring

I følgende afsnit vil to af elevernes selvbiografiske narrativer præsenteres. Disse er interessante, fordi eleverne gennem refleksion under interviewene skabte forbindelse mellem fortid, nutid og fremtid. De blev i højere grad gennem interviewene bevidste om, hvordan deres tidligere erfaringer har haft betydning for nutiden, samt hvordan nutiden har betydning for fremtiden. Dette kan relateres til karrierelæring, som er et relevant begreb i forhold til at skabe øget refleksion og bevidsthed om, at man er et resultat af de valg, man har taget, men at man også har indflydelse på fremtiden gennem egne valg og indsats (Law, 2001). Dewey (1938/1974) anser tilmed erfaringsdannelse som en proces, der både påvirkes af tidligere erfaringer og de sociale omgivelser samt påvirker kvaliteten af fremtidige erfaringer. Dette danner videnskabsteoretisk grundlag for anvendelsen af karrierelæringsbegrebet som baggrund for elevernes oplevelse af deltagelse i erhvervsuddannelsessystemet. Elevernes narrativer belyser sammen med vores teoretiske grundlag, hvor stor betydning konteksten har for det enkelte individ, samt hvordan individet både lærer, motiveres og skaber sin identitet i en kontekst.

Louises historie

Jeg gik på Funder skole langt ude på landet, hvor vi i syvende klasse skulle slås sammen med nogen ude fra Kragelund, som er endnu længere ude. (...) Jeg blev sat i stræberklassen, hvor mine venner, som var mere aktive og godt kunne lide at lave noget i frikvarterene, blev sat i den anden klasse, så jeg følte mig meget fanget i klassen. Der skete det, at jeg ikke kom i skole i næsten to år. Jeg var meget syg med depression allerede som 13-årig og droppede ud af håndbold og fodbold og det hele. Så folkeskoletiden var rigtig svær for mig. Mine lærere gjorde alt for at hjælpe mig og kom hjem til mine forældre og forsøgte at snakke med mig om det, men jeg havde også noget derhjemme, som gjorde, at det hele var forfærdeligt for mig, så jeg tror, at jeg var væk i 90 procent af mine matematiktimer og 70 procent af mine dansktimer, men heldigvis fik jeg skubbet mig selv i gang, så jeg fik taget min niende classes eksamen til sidst. Jeg havde også en tur ind til Kornmod herinde i byen, som er en

privatskole, fordi de mente, at det måske ville være godt for mig at komme ind, hvor der var lidt mere styr på det, men det var der SLET ikke. Det var jo dem inde fra Silkeborg af, der godt kunne lide at gå ud og drikke og have det sjovt, så jeg kom også ind i den stime. Derfor blev jeg igen sendt tilbage på Funder skole og fik lov til at tage min niende klasse deroppe, heldigvis, men det var hårdt at komme igennem folkeskolen. (...) Dem inde i min klasse ville gerne sidde og være meget fokuseret på deres skole, og det er rigtig fint, men sådan er jeg bare ikke skruet sammen, og det var meget svært for mig, fordi normen er sådan, at man skal have styr på sine ting i stedet for at tage det roligt over for de unge mennesker i folkeskolen. (...) Jeg blev indlagt for selvmord i ottende klasse. Det hele blev for meget for mig, og fordi de kunne se, hvor slemt det var, fik jeg noget mere hjælp med samtaler, og jeg skulle være i skole hver eneste dag. Jeg blev bare sendt afsted, så jeg i det mindste kunne få min niende klasses eksamen. (...) Min folkeskoletid var jo den nemme i mit liv. Det er kun blevet værre, siden jeg gik ud af folkeskolen. (...) Jeg havde en kæreste på det tidspunkt, så det var nok derfor, jeg kom afsted og havde det godt dernede, men på det her tidspunkt var mine forældre også ved at blive skilt og slåssede. (...) Jeg valgte at flytte op på ungdomsskolen her i Silkeborg. Det var det værste. Det er for nemt at lave ballade deroppe, fordi man kan gøre præcis, hvad man vil. (...) Men jeg fik taget det år og kom ud med gode karakterer igen, ligesom i niende klasse. Jeg hev mig selv op, og fik det klaret. Så valgte jeg at starte på HG, og det var enormt svært at tage den beslutning, fordi normen var at tage en gymnasial uddannelse. Det fik vi at vide dengang, at vi skulle ud og have en uddannelse. (...) Så jeg valgte at tage på handelsskolen og tage en HG, fordi jeg så har noget erhvervs erfaring, som kan hjælpe mig med at få en læreplads. Så der startede jeg i en god klasse med nogle rigtig gode lærere, men jeg var så syg med depression og angst og alt muligt. Så igen havde jeg nok et halvt års fravær på de to år og blev indlagt igen for selvmord, da jeg var 17 år. Det var faktisk så slemt, at jeg døde i ambulancen og lå i koma i to uger. Derefter skulle jeg selvfølgelig igennem en masse intensiv behandling i psykiatrien i Silkeborg, og de prøvede at hjælpe mig så godt, de kunne, men jeg ville hellere ud og lave ballade. Så jeg valgte det og meldte mig selv ud og gik ind i byen hver weekend. Jeg gik stadig på HG, og jeg havde nogle rigtig gode lærere derinde, som sagde til mig, at de synes, jeg skulle komme tilbage og fuldføre det, og det gjorde jeg også, men det var fest hver weekend. (...) Det blev meget dagligdag for mig at drikke hele tiden, og det begyndte jeg på, selvom jeg havde været indlagt og havde alle de problemer, men

jeg har altid været god til at gemme det bag facaden og i stedet vise, at jeg har det super godt. Men jeg fik taget min HG, og så stod jeg der og tænkte "hvad fanden skal jeg så?". Så siden da har jeg startet her én gang, startet på HF én gang eller to gange tror jeg. Hver gang har jeg været der i to måneder, før jeg er brudt sammen og ikke kunne mere. Jeg kunne ikke engang sidde i en klasse. Jeg blev smidt ud som 17-årig hjemme ved mine forældre, og det har været meget turbulent. Det er faktisk først nu i en alder af 24, at jeg er kommet så langt, at jeg faktisk kan sidde og tage en uddannelse og have det godt uden at have nogle problemer. Jeg er heller ikke på medicin mere, og alkohol drikker jeg heller ikke ret meget mere. Jeg har også haft et kæmpe hashmisbrug, som jeg også er stoppet fuldstændig med, og det har bare gjort, at jeg godt kan se, at man kan få alt det hjælp, man vil, men hvis du ikke vil have det, så kommer du ingen vegne. Jeg har et stort problem med den pædagogiske indstilling, man har ude på skolerne og kommunerne, hvor man mener, at det er synd for mig, og at jeg skal have noget hjælp og snakke om det. (...) Jeg har været til måske 9 psykologer i alt, fordi man i Silkeborg får beskikket en psykolog fra kommunen i ikke ret mange timer, og efterfølgende skal man selv betale. (...) Jeg har været indlagt på psykiatrien én gang for to år siden. (...) Så jeg tog imod det her medicinering og var på det i to år, og der fik jeg ro i hovedet til at finde ud af, hvem Louise er, hvad kan hun og vigtigst af alt, hvad kan hun ikke, for jeg har altid kunne det hele. Jeg fik ro i hovedet. (...) Når jeg ser tilbage, tænker jeg over, at der ikke var nogen hjælp i folkeskolen i forhold til på ungdomsuddannelser eller her [erhvervsuddannelser], hvor du kan få en masse hjælp. I folkeskolen har du kun dine lærere, og de kan være væk på grund af sygeperioder eller barsel. (...) Jeg har altid tænkt på, at jeg gerne ville være socialrådgiver, når jeg er færdig her, for jeg kunne godt tænke mig at komme ud og arbejde og se, om man kan gøre noget tidligere for den aldersgruppe, så de ikke skal komme så langt ud, fordi det er så svært at komme op igen. Så man er klar til videreuddannelse. Det er vigtigt.

Linettes historie

Jeg har altid været skoletræt. Mine lærere har altid – specielt i tysk – opgivet mig, så hun havde altid en film med til mig, og så blev jeg sat ned bagerst i klassen og fik lov at se film hele tysktimen. Jeg var bare opgivet. (...) Jeg kan ikke huske andet end mobning, for sådan har det altid været. (...) Derfor bliver man nemmere berørt og

ked af det, når der sker noget. Det er nemmere bare at sige, ”det gider jeg ikke det her, jeg stopper”. Det sidder jo fast i én. Det vil det altid gøre. (...) Jeg flyttede for at starte på en frisk, og det betød, at der ikke var nogen, der kendte mig eller vidste, hvad jeg har gjort eller lavet. Jo de kender mig overfladisk, men ikke alt det der ligger bagved. Jeg har haft et alkoholmisbrug. Jeg var stiv i halvanden måned. Jeg havde vodka i min drikkedunk, fordi det var sådan, jeg glemte alle problemerne. Jeg opbyggede en kæmpe gæld til en veninde, fordi jeg ikke selv havde penge til byen, så jeg skyldte hende 20-25.000 for sprut. Jeg havde det ikke godt, og jeg kunne ikke med mine forældre. (...) Så lejede jeg et kælderværelse ved min kusine, og så boede jeg der og kom ikke i skole, og når jeg kom i skole, så var jeg fuld. Det første jeg gjorde om morgenen var at knappe en bajer op. Jeg lavede ikke andet end at drikke, tage sol og ryge cigaretter. (...) Man er i den der rus. Jeg har aldrig taget stoffer eller røget hash, men sprutten var min måde at komme væk fra alting på. Efter jeg er flyttet by har jeg pakket alting væk. Jeg kommet hertil for, at folk kan lære mig at kende som den, jeg faktisk er. (...) Jeg synes ikke det var slemt, da jeg drak. Der var det bare normalt. Så begyndte de at sige hende i skolen, “der kommer alkoholikeren!”. (...) Jeg troede aldrig, at jeg kom ud af det, og det var kun, fordi jeg gik på HF med én, der kørte mig hele vejen til Holstebro, helt ud på landet og satte mig hjemme i hendes forældres hus, fordi de var på ferie. Så sad jeg der i en uge uden at komme i skole, og alt sprutten havde hun låst inde. Så sagde hun, at jeg først fik lov at komme ud om en uge, og dermed tog hun mig væk fra det. (...) Og så mødte jeg en, som var god ved mig [en kæreste]. Jeg har aldrig fået opmærksomhed fra mine forældre, fordi min lillebror spiller ishockey på landsholdet, og de er bare sådan “åh Valdemar”, mens jeg ikke kan finde ud af en skid. Så mødte jeg bare ham, som sagde, at jeg sagtens kunne finde ud af det her. Det var bare min redning. Og nu er jeg her.

Linette og Louises historier er eksempler på, at nogle af eleverne har haft store personlige, helbredsmæssige, sociale og økonomiske problemer, som har stået i vejen for deres muligheder for at gennemføre en uddannelse tidligere. Pigerne beskriver problemer i familien, misbrugsproblemer samt psykiske problemer, hvilke ifølge Rumberger (2011) er én af to typer årsager til frafald. Linette beskriver i den forbindelse, at hun har haft store sundhedsmæssige problemer grundet en usund livsstil:

(...) Jeg havde lige pludselig været ved at ramme 100 kilo. Det var ikke så godt,

fordi jeg skulle stoppe efter hvert skridt på vej op ad trappen, når jeg havde været nede og ryge, fordi jeg ikke kunne trække vejret. Så jeg blev indlagt, fordi de troede, at jeg havde diabetes. Der gik det op for mig, at pludselig ville det ende med, at jeg åd mig selv ihjel. Jeg har ændret livsstil nu.

Linette fortæller, at hun anvendte alkohol til at dulme nogle af de mange andre problematikker i sit liv. Louise beskriver tilmed både at have haft et stort hashmisbrug og alkoholforbrug, hvilket tilmed kan anses som en form for selvmedicinering mod andre personlige, familiemæssige og psykiske problemer. Det er interessant, at Louise beskriver, at hun er træt af den pædagogiske tilgang, hvor problemer afhjælpes ved at tale om dem, mens hun samtidig antyder, at hun havde brug for længere psykologforløb. Dette belyser, at der antageligvis er brug for mere information om den tilgængelige hjælp samt længere psykologforløb til elever som Louise. Hun nævner det netop som positivt, at der i større grad er mulighed for hjælp på erhvervsskolerne, hvilket skyldes et af de tiltag, der er iværksat for at reducere frafald. Dette gør sig gældende for flere af eleverne med en historie præget af psykiske vanskeligheder. En anden af pigerne på SOSU havde haft en spiseforstyrrelse, som hun har overvundet, hvilket gav hende mod på at starte på en frisk med en ny uddannelse. Ovenstående belyser, at det er vigtigt, at erhvervsuddannelserne er opmærksomme på, hvilke personlige problemer eleverne har med sig, så de får den rette hjælp i stedet for, at de udvikler flere vanskeligheder ved at forsøge at dulme egne problemer med misbrug af stoffer eller alkohol. Pigernes historier belyser tilmed, at det er essentielt for fastholdelse i uddannelsessystemet, at disse problemer afhjælpes, idet de beskriver, at motivationen for denne uddannelse først er kommet i takt med, at de har overkommet andre problematikker, så der er ro i hovedet til at fokusere på den sociale og faglige integration, som kræves i uddannelsen.

4.1.1.1 “Jeg husker intet positivt fra folkeskolen” - Elevernes negative erfaringer fra folkeskolen

Louises og Linettes historier er eksempler på, at nogle elever har negative erfaringer fra folkeskolen, og de fortæller, hvordan disse sociale og faglige erfaringer følger med dem videre i uddannelsessystemet. Bente fortæller, at hun ikke husker noget positivt fra sin folkeskoletid, som var præget af mobning: *“Jamen jeg vil da godt*

sige, at jeg har ikke noget positivt om folkeskolen. Det er mange års mobning. Det er bare no-go, og det har gjort meget ved mit selvværd, som det også er i dag". Natasja har tilmed en historie med negative erfaringer som mobning, skoleskift og en omgangskreds med dårlig indflydelse:

(...) Jeg blev holdt meget udenfor, fordi de følte, jeg var klogere end dem, så jeg var nødt til at spille dum i hele mit liv indtil de større klasser, hvor det var okay at være klog. Jeg blev meget mobbet og har gået til psykolog lige så længe, jeg kan huske, men jeg snakker ikke så meget om det. Der er mange ting ved det, som er følsomme ved skolelivet. I niende klasse flyttede jeg på Sølystskolen, så det fik min "badgirl" eller dårlige side frem. Udover at jeg blev mobbet og gik til psykolog, så havde jeg det faktisk bedre på Brudlund skole, end da jeg kom over på Sølystskolen, for der mødte jeg nogle mennesker, der så livet lidt anderledes, og det handlede lige pludselig om at skulle ud og ryge. Jeg var kun 15 år dengang, men jeg begyndte at ryge og drikke, og livet vendte op og ned, så jeg ved ikke, hvor jeg havde det bedst.

Natasjas historie beskriver, hvordan hun har positioneret sig efter de kontekster, hun har indgået i, hvilket kan relateres til (Harré & van Langenhove, 1999a), som argumenterer for, at positioner er foranderlige, idet individet indtager en position i en given kontekst. Natasja beskriver tilmed, hvordan hun har lært af de sociale sammenhænge og fællesskaber, hun har indgået i, som Lave & Wengers (2003a) teori om situeret læring beskriver. Det kan ud fra disse narrativer overvejes, hvorvidt folkeskolen fungerer som et fagligt og socialt engagerende fundament for disse unges uddannelsesforløb og uddannelsesvalg. Eftersom folkeskolen er den første erfaring, unge har med uddannelsessystemet, bør folkeskolen opleves som en institution, der danner et solidt og inspirerende grundlag for de unges vej videre, idet den negative erfaring ellers vil gøre det vanskeligt at genoprette tillid og en følelse af integration i uddannelsessystemet. Mange af eleverne med negative erfaringer fra folkeskolen, er ifølge Tinto (1975/1993) i større risiko for frafald, fordi de ikke føler sig integreret i uddannelsessystemet. Frafald kan skyldes manglende integration på både det sociale og faglige område, som var tilfældet for Linette, mens Louise følte sig integreret i det faglige, men ikke i det sociale. Linette nævner, hvordan de negative erfaringer har betydet, at hun i dag har nemmere ved at give op, hvilket netop kan medføre, at hun

er i større risiko for frafald: *“Det er nemmere bare at sige, ”det gider jeg ikke det her, jeg stopper”. Det sidder jo fast i én. Det vil det altid gøre”*. Linette følte sig tilmed opgivet af underviserne i folkeskolen, hvilket gør sig gældende for flere af eleverne. Caroline beskriver i den forbindelse, hvordan hun manglede støtte fra underviserne i folkeskolen: *“(...) Jeg var meget stille, og fordi jeg havde svært ved matematik, blev jeg sat tilbage i klassen af lærerne, som ikke rigtig havde tid til at hjælpe mig. Vi var faktisk en stor klasse, hvor vi var 30 elever i klassen”*. Både Linettes historie og Carolines udtalelse belyser, at elever, som har faglige vanskeligheder, kan have en oplevelse af at blive nedprioriteret af underviserne, frem for de elever som er fagligt integreret, hvilket kan skyldes den måde, elevens problemer anses på. Den manglende hjælp og støtte hænger antageligvis sammen med, at underviserne kan have en tendens til at anse de fagligt svage elever som dovne eller demotiverede. I stedet oplevede vi, at flere af eleverne nævner, at de ikke havde evnerne og derfor ikke *kunne*, selvom de gerne ville med den rette hjælp og støtte, hvilket Louise beskriver:

(...) Før troede de bare, at jeg ikke gad, men så fandt de ud af, at det er ikke fordi, at jeg ikke gider. Det er fordi, at jeg simpelthen ikke kunne. Jeg havde nogle ting oppe i mit hoved, som gjorde, at jeg ikke kunne.

Det er interessant at overveje, hvorvidt denne diskurs gør sig gældende i forhold til de unge som falder fra; at det er unge, som ikke gider at tage en uddannelse. I stedet mener vi, at der bør være opmærksomhed på, hvorvidt det er unge, som ikke har de rette forudsætninger, og som derfor har brug for støtte. Dette vil belyses yderligere i specialets diskussion om frafaldsdiskurser. Der er ingen tvivl om, at nogle af elevernes folkeskoleerfaringer har påvirket deres tro på egne evner og forhold til uddannelsessystemet, både i folkeskolen og i tiden derefter, hvilket Bente beskriver:

(...) Jeg synes bare, jeg har været lidt uheldig i mit liv, fordi der er mange ting, der gentager sig negativt. Det er svært at overbevise sig om, at det ikke er ens egen skyld. (...) Jeg synes, det er på den hårde måde, jeg er kommet igennem tingene på.

Bente beskriver derudover, at hun har haft svært ved at tro på, at hun kan klare en uddannelse grundet sit lave selvværd, og at hun derfor allerede har overvejet at droppe ud af erhvervsuddannelsen. Den motivation, hun finder i sit fremtidige drømmejob som receptionist, synes dog at fastholde hende på uddannelsen. Ifølge Finn (1989) vil mange faglige fiaskoer gennem skoletiden medføre internalisering af et negativt selvkoncept og frustrationer, hvilket vil medføre et svækket tilhørsforhold til uddannelsessystemet, idet dette opfattes som et negativt miljø. Dette kan i sidste ende medføre frafald som kulminationen af mange negative erfaringer. Positive oplevelser vil omvendt styrke deltagelsen og identifikationen med uddannelsessystemet, hvorfor det er positivt, at mange af eleverne oplever den nystartede erhvervsuddannelse som motiverende grundet et fællesskab, som de kan identificere sig med. Nogle få elever skilte sig ud ved at beskrive folkeskolen som en positiv del af deres historie, de ligefrem savner, og disse elever har andre erfaringer med sig videre gennem uddannelsessystemet. Dette belyser, at eleverne på erhvervsskoler ikke bør anses som en homogen gruppe, men som individer med meget forskellige erfaringer og forudsætninger, som de bringer med sig videre i fremtiden.

4.1.1.2 “Havde det ikke været for hende, havde jeg ikke taget uddannelsen” - Støttepersoners betydning for elevernes oplevelse af egne potentialer

Louise og Linette belyser i deres historier, at social støtte har haft en stor betydning for dem. For Louise har støtte fra hendes undervisere været altafgørende, idet hun fortæller, at støtten hjalp hende til at gennemføre folkeskolen. Derudover beskriver hun underviserne på HF som gode og støttende, men tiden på HF bar dog præg af psykiske problemer og selvmordsforsøg, som antageligvis var et råb om hjælp og støtte. Linette beskriver en veninde som sin støtte til at komme ud af alkoholmisbruket, som hendes forældre ikke kendte til. Derudover beskriver hun sin nuværende kæreste som en redning, fordi han troede på hende, når hun ikke selv gjorde det. Hun beskriver ham som grunden til, at hun er, hvor hun er nu, hvilket tilmed gør sig gældende for Nick, hvis kæreste har været en stor støtte:

Min dame [kæresten] har hjulpet mig til at blive den, jeg er nu. Ellers har jeg været lidt en rod, fået en masse domme og lavet en masse lort. Hun har fået mig fra det [negative] spor. Det er vendt for mig det sidste års tid.

Nick fortæller, hvordan han tidligere har været “en rod” og kriminel, men i dag har fået styr på sit liv, idet han er i gang med tage en uddannelse grundet kærestens støtte. Dette kan relateres til positioneringsteori, hvor positioner beskrives som foranderlige og ikke som statiske roller (Harré & van Langenhove, 1999b). Elevernes historier understreger den betydning, social støtte kan have på de unges tro på egne evner, motivation samt mod til at påbegynde en uddannelse. Nogle af disse elever har tilsyneladende manglet den optimale støtte i hjemmet, hvorfor støtte uden for hjemmet har været altafgørende for deres vej gennem uddannelsessystemet. Mange af eleverne nævner, hvordan det netop har stor betydning, at der er nogen, der tror på dem og motiverer dem til uddannelse, så de på den måde kan skabe en tro på sig selv, hvilket Michelle beskriver:

(...) Jeg havde en kontaktlærer på efterskolen, og jeg tror, at hvis det ikke havde været for hende, så havde jeg ikke taget de uddannelser, jeg havde. Så det har været af ret stor betydning for mig. (...) Jeg var bare teenager, og hun fik mig overbevist om, at jeg kunne godt, fordi jeg troede ikke, at jeg kunne.

Mange af eleverne har lavt selvværd i forhold til uddannelse grundet tidligere erfaringer, ligesom Michelle nævner, at hun ikke troede, at hun kunne tage en uddannelse, indtil en kontaktlærer på efterskolen gav hende troen på det. Den måde individet mødes på af andre, samt de signaler der sendes om, hvordan vedkommende vurderes af andre, er ifølge Ray (1992) centrale kilder til selvværd og den måde, individet opfatter sig selv på. Dette kommer til udtryk i empirien, idet det påvirker elevernes selvværd positivt, når de oplever, at andre tror på dem. Derudover understøtter empirien teorien om, at det påvirker elevens motivation positivt at blive behandlet med respekt og omsorg samt føle sig hørt og forstået. Udover at mange af eleverne havde brug for social støtte grundet lavt selvværd og en manglende tro på sig selv, havde andre brug for støtte grundet en demotivation, hvilket ifølge Tinto (1975/1993) kan hænge sammen med lav integration i uddannelsessystemet. Linette fortæller i hvor høj grad, hun manglende støtte, før hun fik tildelt en støtteperson af kommunen:

(...) Jeg synes heller ikke, at man får meget hjælp nu om dage. Det er ikke hjælpen, som står klar. Jeg kunne godt have brugt en, som havde taget mig i nakken og sagt, "nu gør du det her". Det hjalp mig meget, at jeg fik en støtte/kontaktperson af kommunen, som jeg har snakket med to gange om ugen de sidste fire år. (...) Jeg synes, at mange har brug for det, uden at det er, fordi der er noget galt oppe i hovedet.

Linette beskriver, hvor vigtig denne støtte har været for hende, og hun mener, at mange unge har brug for denne støtte, selvom normen er, at kommunal støtte kun bliver tildelt ved psykiske diagnoser og lignende. Linette har haft mange store udfordringer, men hun antyder, at hun havde brug for støtten og hjælpen langt tidligere, end da hun havde det værst, hvilket understreger vigtigheden af at støtte svage elever i risiko for frafald langt tidligere. Dette kan for nogle være afgørende for deres fremtid, idet mange antageligvis ikke får den rette støtte i hjemmet til at overkomme de personlige problemer, som står i vejen for uddannelse. Melanie nævner tilmed, at hun har haft brug for nogen til at motivere hende til at komme i gang med en uddannelse: *"(...) Jeg har nok haft brug for, at der var nogen, der skubbede til mig, så jeg kom afsted og fik gjort de her ting. Der er gået lang tid før, jeg blev voksen, hvis man kan sige det sådan".* Nogle af eleverne har altså haft brug for at blive motiveret ved at blive skubbet i gang, mens drengene på tømreruddannelsen har haft brug for nogen, som kunne motivere dem ved at have fokus på deres praktiske styrkesider og ikke deres faglige svagheder. Frederik fortæller om to pedeller i hans skoletid, som har givet ham denne oplevelse:

Både i folkeskole og på efterskole der havde vi sådan en pedel, som var en altmuligmand. Han tilbød, at dem som ikke fulgte med i timerne eller var lidt fraværende kunne komme med ham ud og hjælpe med alt fra at bygge en udbygning eller skure eller hjælpe med maskiner. Så det hjalp man lidt med nogle gange.

Pedellerne formår at favne elever som Frederik ved at anvende mesterlære, som er en gavnlig læringsform for disse elever, idet de ikke er fagligt motiverede. Der er altså mange forskellige måder, hvorpå eleverne har haft brug for og gavn af social støtte,

men det er vigtigt at være opmærksom på, at den sociale støtte kan være altafgørende for opstart og fastholdelse i uddannelsessystemet. Betydningen af sociale relationer kan ifølge Ray (1992) begrundes teoretisk med, at følelsen af samhørighed og kompetence er grundlæggende psykologiske behov.

4.1.1.3 “Den artige pige eller klassens klovn?” - Elevernes positionering gennem uddannelsessystemet

Louises og Linettes livshistorier belyser, hvordan individet ifølge Harré & von Langenhove (1999) positionerer sig gennem livsbiografiske narrativer. Louises historie bærer præg af, at hun i høj grad er påvirket af sine omgivelser og de forskellige fællesskaber, hun har indgået i gennem livet, og hun har forsøgt at positionere sig, så hun passede ind i disse. Louises historie kan relateres til Wengers (1998) teori om, at identitet opbygges gennem følelsen af tilhørsforhold i sociale fællesskaber, hvorfor hun havde svært ved at finde sin plads i folkeskolen, hvor hun ikke kunne identificere sig med fællesskabet, selvom hun forsøgte at tilpasse sig normen. Louise beskriver, at hun først rigtigt fandt ud af, hvem hun var, da hun fik ro i hovedet efter mange kaotiske ungdomsår med deltagelse i forskellige praksisfællesskaber, som var vanskelige at forbinde til én samlet identitet, hvilket ifølge Wenger (1998) er essentielt for identitetsskabelsen. Mange af eleverne kommer med udsagn om de positioneringer, de har fået tilbudt i folkeskolen. De positionerer ofte sig selv under kategorierne “fagligt velfungerende elev” eller “en elev med faglige vanskeligheder”, når vi beder dem fortælle en historie fra deres folkeskoletid. Det er interessant, at de positionerer sig under denne faglige kategori, hvilket kan skyldes, at det er disse, de bliver tilbudt i folkeskolen. Ifølge Harré & Davies (1999) er vores forståelse af, hvem vi er, påvirket af de kategorier, vi opdeles i og positionerer os selv i forhold til. Der er kun få elever, som fortæller, at de har gennemført folkeskolen med faglig og social succes. Flere af pigerne på SOSU beskriver sig selv som en stille eksistens, som havde det svært socialt eller fagligt og for nogles tilfælde begge dele. Sandra er en af dem, som positionerer sig selv således:

Jeg var den store og kraftige i klassen, så jeg var meget stille og havde ikke så meget selvtillid. Det har påvirket mig hele vejen gennem folkeskolen. Så i klassen var jeg meget stille og havde ikke så meget selvtillid. Jeg har været den ar-

tige pige, som lavede lektier og hørte efter, hvad lærerne sagde. Så har jeg haft en lillesøster, som jeg har gået i skole med fra tredje til niende klasse og i parallelklasse i starten. I starten i folkeskolen og fra tredje til niende i friskole. Jeg har bare været den store, tavse, kraftige pige hele min folkeskole. Det var først efter, at jeg så skulle arbejde med, hvordan det har påvirket mig, ved at sige noget mere, vise hvem jeg er og finde ud af, hvem jeg er. Jeg har virkelig udviklet mig meget efter, at jeg har fundet ud af, hvem jeg er og min personlighed. Det er nok i tiende klasse, eller da jeg startede på pædagogisk assistent, at min udvikling startede. På min første uddannelse. Så det hjalp at starte på en frisk og møde andre mennesker, som så anderledes ud og ikke alle var tynde og slanke mennesker. Det var godt for mig.

Sandra beskriver, hvordan positionen som den stille og kraftige pige i folkeskolen har påvirket hendes syn på sig selv efter folkeskolen. Dog har den negative position, hun fik tilbudt, har også givet hende motivationen til at ændre denne efter folkeskolen, hvor hun fandt ud af, hvem hun var. Det hjalp hende at starte på en ny uddannelse og møde nye mennesker, som hun kunne identificere sig med, hvilket kan relateres til Wenger (1998), som argumenterer for, at individet kan få en ny position i fællesskabet og en ny måde at se sig selv og verden på, når individet skifter fra ét fællesskab til et andet. Flere af pigerne på SOSU og nogle af drengene på tømreruddannelsen positionerer sig selv som bøller i folkeskolen, fordi de havde uro i kroppen og ligesom Louise ikke levede op til normen i folkeskolen om at sidde stille og stræbe efter boglig indlæring. Anton positionerer sig selv som "klassens klovn" grundet uro i kroppen, som skyldes en ADHD-diagnose:

Jeg har en lidt sjov historie. Indtil femte [klasse] var jeg uden for døren mindst to gange i timen og oppe på kontoret et par gange om dagen, indtil jeg fik konstateret ADHD. Derefter var jeg aldrig deroppe på kontoret igen. Det er noget, jeg synes er sjovt fra folkeskolen, at det kunne ændre sig så hurtigt. Læreren ændrede sig lige pludseligt. (...) Inden femte [klasse] var jeg nok klassens klovn. Jeg synes altid, det var sjovt. Jeg gjorde det til noget sjovt. Det var nok sådan, det var. Til tider kunne det godt være irriterende, for det var egentligt ikke sådan, man gad at blive set på. Det var sådan, man var. (...) Så [efter di-

agnosen] fik jeg hjælpen fra lærerne på en anden måde, og så gik det også bedre med at lære tingene, og nogle gange koncentrere sig i timen.

Anton beskriver ligesom Sandra ændringer i sine praksispositioner undervejs i uddannelsessystemet. Første ændring skete i folkeskolen, da han fik en ADHD-diagnose, hvilket betød, at omgivelserne ikke længere kun positionerede ham som en bølge eller klassens klovn, men derimod som en dreng der med god grund havde uro i kroppen. Derudover fortæller Anton, at der skete en ændring for ham på efterskolen, hvor han møder nye venner og undervisere, som han kan identificere sig med gennem praktiske interesser og undervisning. Dette gav ham følelsen af at have fundet den rette vej og har medført, at han i dag positionerer sig selv som en velfungerende elev på tømreruddannelsen. Dette kan relateres til Davies & Harré (1999), hvor individet konstitueres gennem sociale interaktioner og de diskursive praksisser, hvori det indgår. Derudover afhænger individets identitet af de positioner, der er tilgængelige i de forskellige diskursive praksisser. Ovenstående understreger, at det har stor betydning, at eleverne på den nuværende erhvervsuddannelse, får tilbudt en praksisposition, som de finder meningsfuld, og dermed kan positionere sig selv som værende en velfungerende elev. De positioner, de får tilbudt på denne uddannelse, tilbyder mere selvstændighed, mere ansvar, mere meningsfuld undervisning samt en mere fysisk tilgang til læring. Derudover er det en uddannelse af eget valg, hvormed den adskiller sig væsentligt fra folkeskolen, som for mange anses som vanskelig eller ligefrem spild af tid (Hetmar, 2013, p. 70, 114). Det, at mange af eleverne, som har valgt erhvervsskolerne, tydeligvis har haft vanskeligheder i folkeskolen, kan skyldes, at de ikke anså positionen som folkeskoleelev som positiv og derfor ser frem til deres fremtidige sociale positionering som erhvervsaktiv. Elevernes historier om de forskellige positioner, de har indtaget i uddannelsessystemet, understreger, at identitet ifølge Wenger (1998) er forhandlet og bliver til gennem et identitetsarbejde, som forekommer hele livet i alle kontekster. Derudover kan identitetsudvikling relateres til karrierelæring som en læreproces, der fortsætter livet igennem, og som både involverer fortid, nutid og fremtid.

4.1.2 Oplevelser og erfaringer som har ført til uddannelsesvalget

For de interviewede elever er der særlige oplevelser og erfaringer fra både folkeskole, efterskole, ungdomsuddannelser samt tidligere uddannelser, som har påvirket valget af erhvervsuddannelsen. Erfaring fra praksis, sociale relationer og samfundsdiskurser har tilmed vist sig at have påvirket elevernes valg.

4.1.2.1 “Skole, efterskole og gymnasiet har gjort, at jeg har valgt det, jeg har valgt” - Elevernes oplevelser og erfaringer fra folkeskole, efterskole og andre ungdomsuddannelser

Nogle af eleverne nævner, at det kan være vanskeligt at træffe et valg om uddannelse allerede i folkeskolen, hvilket er nødvendigt, hvis man skal følge politiske målsætninger. I den forbindelse har brobygning haft væsentlig betydning for Frederiks uddannelsesvalg: *“Jeg fik nok forståelse for det [tømruddannelsen], da vi var på brobygning i både ottende og niende klasse. Der valgte jeg at tage herind begge år, så jeg fik mig sat ind i det”*. For Frederik var brobygning en måde at blive sat grundigt ind i, hvad det indebærer at uddanne sig til tømrer, hvilket antageligvis har været positivt for ham. Dette samarbejde i form af brobygning mellem folkeskolen og erhvervsuddannelser, hvor de unge bliver bekendte med mulighederne for uddannelse, kan anses som en måde at igangsætte en refleksion over fremtidig karriere, hvilket kan relateres til karrierelæringsteorien, idet eleven kan se sig selv og sin indsats som årsagen til fremtidens resultater (Law, 2001). Det er derfor vigtigt, at folkeskolen gennem brobygning formår at ruste eleven til vejen videre i uddannelsessystemet. For flere af eleverne har efterskolen været en inspiration til valg af uddannelse grundet den anderledes undervisningsform, forholdet til underviserne samt det anderledes fællesskab. For særligt eleverne på tømreruddannelsen har efterskolen været en erfaring, som i høj grad har påvirket deres uddannelsesvalg. Andreas fortæller, hvordan efterskolen med fokus på håndværk bekræftede ham i, at han skulle vælge tømreruddannelsen:

Jeg har gået på efterskole. Det var sådan en håndværks- og designefterskole, så der kom det nok lidt fra [at han skulle tage uddannelsen som tømrer]. Der

var både snedkeri og noget, hvor man kunne lave valgfag. Jeg har altid godt kunnet lide at lave noget og ikke sidde stille. (...) Den efterskole jeg gik på, var det sådan, at hvis man ikke blev håndværker, så var man en torsk. Det var det eneste rigtige. Det var bare sådan, det var dernede. "En rigtig mand er en tømrer" var lidt et motto!.

Her er det interessant at inddrage positioneringsteori, idet ovenstående udtalelse, om at en rigtig mand er tømrer, netop er et udtryk for anvendelsen af diskursive positioner (Harré & van Langenhove, 1999a). Ydermere positionerer eleverne på denne efterskole sig i forhold til tømrere og håndværkere som kategori, anerkender karakteristika ved denne kategori samt har en oplevelse af tilhørsforhold (Davies & Harré, 1999). For de elever der har gået på efterskole, oplevede vi generelt, at efterskolen er en del af den erfaring, der har modnet dem til at kunne påbegynde en uddannelse, hvilket Caroline beskriver således:

Jeg tror også sådan noget som efterskole, det har også gjort meget for mig, fordi da jeg mødte op her den første dag. Der kom der jo bare, altså alle ældre som jer. Så jeg vidste heller ikke rigtig, hvad jeg skulle, og jeg vidste ikke, om jeg skulle droppe ud, fordi jeg var jo den yngste inde i klassen nærmest. Jeg vidste ikke, om de ville tage mig som den trælse lille pige og blev sat lidt til side, men jeg tror også, at efterskolen har gjort mig meget mere moden, og det er også derfor, jeg kan snakke med alle jer, fordi jeg er måske lidt voksen af min alder, eller hvad man kalder det.

Caroline fortæller, hvordan det for hende var skræmmende at starte på en ny uddannelse, fordi hun var den yngste i klassen. Hun mener dog, at hun er moden af sin alder, hvilket dels skyldes hendes ophold på efterskolen. Det er interessant, at Caroline overvejede at droppe ud ved uddannelsesstart grundet sin alder, idet hun er en af de eneste af de interviewede elever, som har taget en direkte vej gennem uddannelsessystemet uden pauser eller andre påbegyndte uddannelser. Det har dog fastholdt hende, at hun, på trods af aldersdifferentiering, er blevet en del af et fællesskab. Dette belyser, hvordan det er blevet normen på erhvervsuddannelser, at elever har praksis- eller uddannelseserfaring, hvilket kan gøre det svært for elever, som følger samfundsnormen om direkte uddannelsesveje, at starte på uddannelsen. Selvom efterskolen gene-

relt har været en positiv oplevelse for eleverne, gør dette sig dog ikke gældende for Nick:

(...) I syvende klasse blev jeg smidt ud [af folkeskolen] og skulle starte på kristen efterskole i ottende klasse via kommunen, men det holdt heller ikke. Ude i Vesterbølle. Det var ikke en succes. (...) Det var ikke min type, som var derude. Jeg var tvunget til at være der jo. Vi skulle bede, inden vi skulle sove. Det kunne jeg sgu ikke. Jeg droppede ud der og kom i folkeskole igen i niende [klasse]. (...) Det gik fint, og jeg kom igennem.

Nicks udtalelse er et tydeligt eksempel på, hvor vigtigt det er for motivationen, at eleven kan relatere til den skole, vedkommende går på, hvorfor det har stor betydning, at skolen eller uddannelsen er selvvalgt. Ågård (2016) argumenterer netop for, at der først er tale om indre motivation, når individet frivilligt og af lyst udvider sin viden og horisont. For nogle af eleverne har det været kombinationen af erfaringer fra både folkeskole, efterskole, ungdomsuddannelser samt sabbatår, som har modnet dem og gjort det lettere for dem at træffe valget om at starte på en erhvervsuddannelse, hvilket Pernille beskriver således:

(...) Jeg var på efterskole, og der lærte man lidt mere om sig selv og sådan noget, og fik det godt der, og så var jeg på gymnasiet, hvor det var fest og farver. Ja, og så har jeg været ude at rejse og ude at se verden, som har haft stor betydning og gjort, at jeg har valgt det, jeg har valgt i dag.

Ovenstående viser altså, at oplevelser og erfaringer fra folkeskole, efterskole, ungdomsuddannelser samt tidligere uddannelser har betydning for elevernes uddannelsesvalg, hvilket kan relateres til Law (2001), idet elevernes fortid påvirker nutiden.

4.1.2.2 “Jeg har været vidt omkring og prøvet noget forskelligt” - Elevernes erfaringer fra tidligere uddannelser

Efter efterskolen er der en del af eleverne, der er startet på flere ungdomsuddannelser som HF og HG. Flere af eleverne nævner, at de har startet på flere forskellige ungdomsuddannelser uden at gennemføre dem, hvilket Louises historie tilmed er et ek-

sempel på. Dette kan være et udtryk for, at eleverne ikke har reflekteret over, hvad de vil med deres fremtid, inden de starter på en uddannelse, hvilket understreger vigtigheden af, at eleven har valgt uddannelsen på baggrund af grundig refleksion over egne forventninger til uddannelsen samt de krav, der stilles. Melanie fortæller i sin historie, at hun har haft mange uddannelsesskift: *“Jeg har haft mine kampe, siden jeg flyttede hjemmefra. (...) Jeg ikke altid har været vild med at gå i skole. Jeg har skiftet meget fra uddannelse til uddannelse, hvor dengang der vidste jeg bare ikke, hvad jeg skulle lave”*. Flere elever har brugt andre uddannelser til at udelukke disse, hvilket Sandra er et eksempel på:

Jeg har været vidt forskelligt rundt omkring og prøvet lidt forskelligt. (...) Naturefterskole først i tiende klasse og så en højskole med natur. Så startede jeg som pædagogisk assistent, fordi jeg troede, at jeg skulle arbejde med børn. Min mor og min familie sagde nemlig, at jeg var god til børn. (...) Fik da også næsten gennemført uddannelsen. Jeg mangler kun det sidste halve år, men der var noget gruppearbejde, som jeg åbenbart ikke var så god til. Jeg var stadig den stille type og klassen var heller ikke lige mig. Så har jeg taget grundforløbet til anlægsgartner på det grønne område i et års tid eller 40 uger. Så har jeg været på produktionsskole som mediegrafiker og været ude i Bilka gennem produktionskolen. Så har jeg taget en færdig uddannelse som erhvervsassistent. Så har jeg lige startet på elektrikeruddannelsen. (...) Som jeg stoppede på, fordi den var for teoretisk. (...) Så så jeg, at der var mange muligheder og, at de nærmest søger hver dag hjælpere og assistenter. (...) Så jeg hoppede på den og håber på at få job, for jeg vil gerne ud og arbejde og have noget erfaring. (...) De mange skift har nok både skyldes uddannelsen og familien. Det handler også om den måde jeg lærer på, for efter folkeskolen har jeg ikke været så boglig stærk.

Som Sandra fortæller her har hun startet på rigtig mange forskellige uddannelser, men kun gennemført uddannelsen som erhvervsassistent. Den første uddannelse, hun startede på, var uddannelsen som pædagogisk assistent, hvilket var grundet familiens argumenter. Der kan derfor stilles spørgsmålstejn ved, om hun selv brændte for valget, idet hun næsten gennemførte uddannelsen, men droppede ud grundet gruppearbejde, som ikke fungerede. Det kan formodes, at hun manglende en indre motivation, hvor individet er drevet af en lyst til at lære, hvilket skaber en glæde og tilfredsstil-

lelse (Ågård, 2016). Fællesskabet synes tilmed at spille en stor rolle for Sandras motivation for at gennemføre uddannelsen, idet hun nævner det sociale som en af grunde til, at hun droppede ud. Dette kan relateres til relationsteori, idet samhørighed er et grundlæggende psykologisk behov, hvorfor individet søger samvær og venskaber med klassekammerater (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Udover pædagogisk assistent har hun forsøgt sig med en del andre uddannelser, eksempelvis elektriker, som hun ikke gennemførte med den begrundelse, at uddannelsen var for teoretisk, hvilket antageligvis er et udtryk for, at hun lærer bedre, hvis læringen er indlejret i en social praksis, hvor hun kan se et praktisk formål med undervisningen. Dette kan relateres til mesterlære, hvor læring og anvendelsen af det lærte ikke adskilles (Nielsen & Kvale, 1999). Hendes begrundelse for at søge ind på SOSU er, at der ofte er ledige stillinger for social- og sundhedshjælpere og assistenter, hvilket stemmer overens med den seneste erhvervsskolereform, som argumenterer for, at der er mange job- og karrieremuligheder ved at tage en erhvervsuddannelse (Regeringen et al., 2014, p. 2). Endeligt fortæller hun, at hun ikke er bogligt stærk, hvorfor det antages, at det faglige niveau på de tidligere påbegyndte uddannelser har været for højt i forhold til hendes forudsætninger, hvilket ifølge teorien om optimal udfordring kan være demotiverende (Ågård, 2016). De mange skift af uddannelse kan ifølge Tinto (1993) skyldes, at hun ikke føler sig integreret i uddannelsessystemet. De mest essentielle årsager til frafald skal ifølge Tinto (1993) netop findes i en manglende tilpasning til sociale og faglige systemer, vanskeligheder i forhold til det faglige niveau, inkongruens mellem eleven og skolen samt mangelfuld personlig interaktion. Alle disse faktorer har gjort sig gældende for Sandra, hvorfor det ikke er overraskende, at hun er droppet ud af de tidligere uddannelser. Jeanette er tilmed gennem uddannelsen som landmand og den efterfølgende erfaring med praksis blevet afkræftet i, at det var det, hun skulle i fremtiden:

Jamen jeg flyttede hjemmefra lige efter efterskole og havde et år som ung pige i huset, og så efter det startede jeg på Landbrugsskolen og er uddannet landmand, og så arbejdede jeg lidt, men synes egentlig at ... jeg var lidt træt af arbejdstiderne og det med at gå alene i en stald en hel dag, så jeg fik et arbejde på en institution. Et bosted for handicappede, hvor jeg arbejdede i et år, og så startede jeg her.

Jeanette er gennem arbejdet på bostedet for handicappede blevet bekræftet i sin interesse, hvilket påvirkede hendes valg om at søge ind på SOSU. Andre har i stedet brugt tidligere uddannelser til at finde ud af, at de godt kunne klare en uddannelse og dermed til at få en succesoplevelse. Dette er tilfældet for Michelle:

(...) Jeg fik så høje karakter [på landbrugsuddannelsen] og så, at jeg faktisk godt kunne, så tør jeg godt starte her nu, for havde det nu været en fail [fiasko] på landbrugsuddannelsen, så havde jeg jo ikke turde starte her. (...) Da jeg startede på landmandsuddannelsen, der vidste jeg jo godt, hvad en uddannelse var, men jeg vidste ikke, hvor hårdt det var og alt sådan noget, men nu kender jeg ligesom til opbygningen af en uddannelse, og jeg ved, hvad det kræver og sådan noget. Så for mig er det en stor fordel.

Michelle har brugt oplevelser og erfaringer fra en tidligere uddannelse til at finde ud af, hvad det indebærer at gennemføre en uddannelse, hvilket hun ser som en fordel, hun kan bruge i gennemførelsen af sin drømmeuddannelse som blomsterbinder. Dette belyser, at det at blive bevidst om egne evner, drømme og karriere bør anses som en proces, som er nødvendig for nogle elever trods politiske og økonomiske målsætninger om direkte uddannelsesveje (Jørgensen, 2011b). Flere af eleverne har en historie, hvor de er faldet fra uddannelser gang på gang, men det er netop ikke alle elever, der finder dette problematisk. De beskrev det derimod som en læreproces, hvor de havde brug for deres erfaringer for at komme tættere på beslutningen om, hvad de skulle uddannelsesmæssigt. Dette kan relateres til karrierelæring, hvor individet netop bliver i stand til at se sig selv som et resultat af, hvad der er sket i fortiden, men også til at se sin indsats og erfaring som årsagen til næste dags resultater (Law, 2011). Modsat dette beskrev andre frafald som en fiasko, som helst skulle undgås, idet følelsen af fiasko ikke ville medføre positive erfaringer. Natasja fortæller om det således:

(...) Så jeg vil hellere være 100 procent sikker, inden jeg går ind i noget, så jeg ikke skal droppe ud efter et halvt år, for det vil være en failure [fiasko]. Jeg har haft det lidt svært. Når man får den første bommert i livet, så går det bare nedad. Så vil jeg hellere gennemføre det her og føle succes.

Vi mener, at det er et interessant aspekt at have in mente, når frafald skal forsøges forebygget. Vi vil derfor i efterfølgende kapitel følge op på diskussionen om, hvorvidt frafald skal vurderes som en positiv læreproces eller som en fiasko, som ikke medfører positive erfaringer. Vi vil derudover diskutere, hvorvidt dette kan vurderes på samfundsmæssigt plan, da frafald tydeligvis er en individuel oplevelse, som vurderes af det enkelte individ på baggrund af personlige historier.

4.1.2.3 “Man skal finde noget, som gør én glad, og det har jeg fundet gennem mit arbejde” - Elevernes praksiserfaring

Mange af eleverne nævnte, at tidligere arbejds erfaring inden for det pågældende fag har inspireret dem til deres valg af uddannelse. Dette gør sig gældende for Linette, der arbejder som uaglært med ældre mennesker. Det gør sig generelt gældende for mange af pigerne på SOSU, at de arbejder eller har arbejdet som uaglært social- og sundhedshjælper. Mange af drengene på tømreruddannelsen har arbejdet i håndværksbranchen, hvilket de fortæller har haft stor indflydelse på deres valg af uddannelse. Flere af eleverne har dermed erfaring gennem praksis, hvilket har medført, at de har fundet ud af, hvad de skulle vælge. Emma fortæller, hvordan praksiserfaring har påvirket hendes valg om at starte på SOSU:

(...) Så har jeg holdt nogle sabbatår efter HF. Jeg troede, at jeg skulle være pædagog, men så kom jeg i en børnehave, og det skulle jeg BARE IKKE. Jeg kom ind på pædagoguddannelsen, men der måtte jeg takke nej, for det fandt jeg ud af, at jeg bare ikke skulle. Så foreslog min mor, at jeg kunne prøve at søge på plejehjem, som jeg havde snakket om, at jeg gerne ville. Så har jeg faktisk arbejdet i hjemmeplejen og på to forskellige plejehjem det sidste år.

Idet Emma og mange af de andre elever gennem erfaring i praksis er blevet bekræftet i deres uddannelsesvalg, kan der stilles spørgsmålstejn ved, hvordan dette stemmer overens med samfundsmæssige målsætninger om direkte uddannelsesveje og bevidste uddannelsesvalg. Eleverne har netop behov for praksiserfaring, inden de starter på erhvervsuddannelsen, for at blive bevidste om valget, hvilket vil udfoldes i specialets diskussion. Linette fortæller tilmed, hvordan hun gennem praksiserfaring har fundet ud af, hvad der gør hende glad og bekræfter hende i uddannelsesvalget:

(...) Man skal bare finde nogle ting i ens liv, som gør én glad, og det har jeg pludselig fundet. Det var mit arbejde for det første. De der gamle mennesker de tager virkelig bare fat i én og rammer helt ind i sjælen. Det var nok meget det, der gjorde, at jeg kom ovenpå.

Linette har som nævnt haft en del personlige, helbredsmæssige, faglige og sociale problemer, hvilke hun har overkommet dels grundet det at have fundet en uddannelse og et erhverv, som hun anser som meningsfuldt. Der kan argumenteres for, at eleverne gennem praksiserfaring er blevet bevidste om, hvad de ønsker for deres fremtid med hensyn til uddannelse, hvilket kan relateres til karrierelæringsteorien, idet eleverne bliver vidne til deres eget liv samt får en forståelse for, at fortiden påvirker nutiden (Law, 2001). Pernille beskriver tilmed, hvordan tidligere erfaring former selvværdet, og at det at have overkommet mange udfordringer kan styrke troen på sig selv og øge selvværdet:

(...) Igennem alle de ting, man har været igennem, får man måske bare en øjenåbner med nogle forskellige oplevelser, der gør, at man er altså god nok selv. Til sidst tror man måske lidt mere på sig selv, og så er man faktisk god.

Dette kan relateres til Covingtons selvværdsteori (1984), som understreger, at individet har et behov for at tilnærme sig succes og undgå fiasko, idet fiasko skaber en følelse af at være værdiløs. I nutidens samfund hænger individets selvværdsfølelse i høj grad sammen med præstationer, hvorfor selvværd afhænger af troen på og opfattelsen af egne evner. Dette understøtter empirien, idet eleverne beskriver deres evne til at overkomme udfordringer som en styrke, der øger selvværdet, mens negative erfaringer med oplevelser af fiasko påvirker elevernes selvværd negativt.

4.1.2.4 “Min mor gør en forskel gennem sit arbejde” - Sociale relationers betydning for uddannelsesvalget

Vi oplevede gennem interviewene, at sociale relationer har haft stor betydning for elevernes valg af uddannelse. Mange af eleverne har enten familie eller nogen i deres omkreds med samme uddannelse, som de er startet på. Dette har for mange betydet,

at de er inspireret af eksempelvis deres forældres arbejde, fordi de har hørt om uddannelsen fra dem eller været med dem på arbejde og derigennem erfaret, hvad det vil sige at arbejde inden for det pågældende fag. Jesper fortæller, hvordan han er inspireret af sin far, som tilsyneladende er en karrieremæssig rollemodel for ham:

(...) Jeg havde bestemt, hvad jeg skulle efter [folkeskolen], inden jeg startede i tiende [klasse]. Jeg tror, det var efter folkeskolen, fordi min far er gået tømrervejen og har et firma i Aarhus, så der tænkte jeg, at det så sjovt ud. (...) Jeg har set ham bygge stort set hele vores hus, så det synes, jeg var spændende. Det er igen lidt det der med at se op til nogen og tage en beslutning ud fra, hvad man synes ville være godt for én selv.

Linette er tilmed inspireret af en forælder, idet hendes mor er uddannet assistent:

Min mor (...) hun var også assistent. Så jeg har været med hende på arbejde, og det var fandme spændende. (...) Det der med at hun kom hjem og kunne fortælle, at hun har gjort en forskel. Det har jeg også altid ville.

For Linette er det særligt inspirerende, at hendes mor gør en forskel på sit arbejde, hvilket netop er det, hun gerne vil gøre for de ældre. For mange af de kvindelige elever på SOSU med anden etnisk baggrund har deres mand haft stor indflydelse på uddannelsesvalget. Joyce fortæller, hvordan hendes mand har påvirket beslutningen om at søge ind på uddannelsen: “(...) Min mand har sagt, at det bedste ville være først at begynde på SOSU som hjælper eller assistent, men jeg vil gerne være assistent, og så kan jeg fortsætte efter det, hvis jeg stadig vil være jordemoder. I den forbindelse fortæller Tanya, at hendes mand har påvirket hendes uddannelsesvalg ved ligefrem at presse hende til valget:

(...) Jeg passer også mine svigerforældre i vores hjem her i Danmark. De er 70 og er ikke på plejehjem. Derfor sagde min mand, at jeg skulle vælge den her uddannelse. (...) Derfor presser min mand mig med at tage en uddannelse, og derfor vælger han den her uddannelse. Min mand har hele ansvaret for mig.

Det er interessant, at Tanya fortæller, at hendes mand har ansvaret for hende, hvor- med det er ham, der har truffet beslutningen. Dette belyser, at der er store kulturelle forskelle på de etnisk danske elever og eleverne med anden etnisk baggrund, idet de danske elever selv træffer beslutningen om uddannelsesvalg, mens mændene spiller en stor rolle i beslutningen for eleverne med anden etnisk baggrund. Dog oplevede vi ikke, at det virker demotiverende på disse kvinder, at det er deres mænd, der tager valget, grundet mændenes mange motiverende argumenter for uddannelsen som jobmuligheder, god løn og pasning af ældre i familien. Udover familie og omgangs- kreds synes undervisere fra både folkeskolen og efterskolen i høj grad at have inspi- reret eleverne samt fungeret som et forbillede for dem, hvilket Frederik beskriver:

I niende [klasse] der fik vi en ny lærer. Der fik jeg idéen om at blive tømrer. Det var en historielærer, og der lærte vi, hvordan man lavede ting i træ på en gammeldags måde. Det er noget af grundlaget for, at jeg valgte tømrer, for det brugte vi meget tid på.

Frederik fortæller, at en underviser fra folkeskolen er en af årsagerne til, at han har valgt at blive tømrer, hvilket belyser, hvor stor påvirkning undervisere kan have på elever. Dette kan relateres til relationsteori, som understreger underviserens indfly- delse på elevers motivation. For Anton har både undervisere og venner haft indfly- delse på hans uddannelsesvalg:

(...) Der [på efterskolen] mødte jeg nogle lærere og nogle kammerater, som skubbede mig lidt i den retning, som jeg nok altid har været til, men den her vennekreds jeg har haft tidligere har ikke været til den retning, som jeg gerne vil. Så fandt jeg min plads der og gjorde selv noget ud af det. Så laver jeg det, jeg godt kan lide. Så dem jeg har mødt på vejen, har fået mig i den retning, som jeg nok altid har skullet være i.

Anton fortæller, hvordan mødet med nogle bestemte undervisere og venner på efter- skolen har gjort ham bevidst om, hvilken retning han skulle gå. Han skabte derfor sin fagidentitet gennem de mennesker, han har mødt, som han kunne relatere til. Som ovenstående belyser, har rollemodeller inden for faget haft betydning for uddannel-

sesvalget for mange af eleverne, enten i form af familie, undervisere eller fagpersoner, hvilket også er tilfældet for Natasja:

For mig har det været den første sygeplejerske, jeg fik, som jeg føler, at jeg har haft hele mit liv. Hun var 27 [år] og hed Karen. Hun var jordens dejligste kvinde. Jeg fik hende første gang i femte klasse og har haft hende hele livet. Hun var med mig gennem alt, da jeg tabte mig helt vildt og mit stofmisbrug. Hver eneste gang jeg mødte et bump, var det som om, hun også har været der sammen med psykologen, for jeg var ligesom tryk ved hende. Efter [opholdet i] England bestemte jeg, at jeg gerne vil være [sygeplejerske] ligesom Karen.

Natasja fortæller her, hvordan sygeplejersken Karen har haft stor betydning for hende samt været en støtte gennem mange år. Hun giver udtryk for, at hun altid har set op til Karen, hvilket er grunden til, at hun vil være sygeplejerske. Natasja har altså ligesom flere af de andre elever haft en rollemodel, som har været afgørende for uddannelsesvalget.

4.1.2.5 “Jeg skulle jo vælge noget” - Unge presses til uddannelse

Vi oplevede, at nogle af eleverne gav udtryk for, at de er startet på erhvervsuddannelsen grundet et pres fra samfundet om, at unge i dag *skal* uddanne sig. Der synes i dag at være en herskende samfundsdiskurs, som indebærer, at unge i dag skal tage en uddannelse for at kunne klare sig samt bidrage til samfundet. Ifølge eleverne synes der samtidig at være en diskurs om, at det eneste rigtige er en gymnasial uddannelse, hvilket Louises historie er et eksempel på, idet hun tidligere er startet på HG, men giver udtryk for at dette var en svær beslutning at tage, idet normen er at tage en gymnasial uddannelse. Hun fortæller samtidig, at normen er, at unge i dag skal have styr på deres ting, hvilket, hun mener, lægger et stort pres på unge i dag, idet ungdomsårene bør være sjove og udviklende. Melanie fortæller også, hvordan drømmen for hende har været at få en gymnasial uddannelse:

(...) Jamen jeg har bare altid gerne ville have en gymnasial uddannelse, fordi det følte jeg bare, man skulle den dag i dag. At alle unge skulle have en, men

det behøver jeg jo egentlig ikke, når jeg har ét mål at gå ud fra, og det er det, jeg gerne vil.

Det er interessant, at Melanie udtrykker et ønske om en gymnasial uddannelse, når hun er bevidst om, at det er muligt at nå sit mål om at blive social- og sundhedsassistent uden. Det kan formodes, at dette ønske ubevidst er opstået grundet diskursen om, at det er den "rette" vej at gå. Som nævnt giver flere af eleverne udtryk for, at de har valgt denne erhvervsuddannelse, fordi de *skulle* i gang med en uddannelse og dermed ikke har klare mål med uddannelsen, hvilket er tilfældet for Mette: "(...) *Jeg manglende lidt mere indhold i mit liv, så derfor tænkte jeg, "nu prøver jeg det sgu bare". Jeg ved stadig ikke lige, om det er det, det ender med. Jeg ved ikke en skid, men nu må vi se*". Mette giver udtryk for, at hun ser tiden an i forhold til målet med uddannelsen, hvilket antageligvis ikke giver hende samme motivation for at gennemføre uddannelsen, som eleverne med klare fremtidige mål. Magnus fortæller også, at han tager uddannelsen for at have noget at falde tilbage på, idet han ikke vidste, hvad han ellers skulle: "(...) *Den [uddannelsen] tager jo to år, og så har du noget at falde tilbage på, for jeg vidste ikke, hvad jeg skulle gøre. Jeg var stoppet med at arbejde jo, og så blev jeg nødt til at begynde på noget jo*". Disse elever, som ikke har klare mål med uddannelsen, kan antageligvis være i risiko for frafald, eftersom forventninger og planer for uddannelsen og fremtidigt erhverv ifølge Tinto (1975) bør anses som den største årsag til fuldførelsen af uddannelsen. Jesper nævner, at han modsat de andre ikke lader sig påvirke af de herskende diskurser i forhold til uddannelsesvalg. Han anser uddannelsesvalget som positivt og ikke som en fastlåst beslutning i forhold til fremtiden, selvom han har mål og drømme:

(...) Jeg synes, at man havde lang tid til at vælge, for det var jo ikke den afgørende beslutning om fremtiden, man tog, selvom det virker lidt sådan. De får det til at lyde sådan i folkeskolen, men det er det ikke overhovedet.

Endeligt oplevede vi, at nogle af eleverne følte sig presset til at tage uddannelsen i forhold til jobsikring i fremtiden, idet de har erfaret, at det er svært at få arbejde som ufaglært. Dette beskriver Pernille således:

(...) Jeg sagde, at jeg kun skulle have ét eller to sabbatår efter gymnasiet, og det er ligesom blevet til seks år, så jeg måtte hellere til at igang, fordi der er et stort pres på en. Det er ikke mange steder, de vil have ufaglærte længere.

For flere af eleverne bunder valget om at starte på en erhvervsuddannelse altså i et samfundsmæssigt pres om at skulle tage en uddannelse for at kunne bidrage til samfundet eller for at stå bedre på arbejdsmarkedet med en uddannelse. Første del af analysen illustrerer, at sociale relationer, tidligere oplevelser og erfaringer fra folkeskole, efterskole, tidligere uddannelser samt arbejde i praksis påvirker vejen til erhvervsuddannelsen.

4.2 Mødet med erhvervsuddannelsen

Anden del af analysen omhandler elevernes tanker og refleksioner over deres møde med erhvervsuddannelsen, herunder elevernes forventninger samt oplevelsen af uddannelsens krav til dem.

4.2.1 Organisering og struktur på erhvervsuddannelsen

Eleverne beskrev gennem interviewene flere af de faktorer, som ifølge Tinto (1993) er årsager til frafald på institutionsniveau. Nogle elever havde vanskeligheder ved at tilpasse sig det faglige niveau, enten grundet for høje eller for lave krav. Andre oplevede inkongruens med værdierne i erhvervsskolen grundet mangel på struktur samt mange lærerskift, som de ikke mente stemte overens med den professionalitet, de forventede samt de krav, de blev stillet. For andre var det den norm, de mente havde udviklet sig blandt eleverne, som medførte uoverensstemmelse mellem deres værdier og uddannelsen. Michelle beskriver normen i klassen således: *“Det er faktisk lidt blevet normen, at man ikke har respekt, som man havde før. Det kan man også se i de andre klasser. Der er det nærmest normalt bare at være dybt respektløs”*. Dette er Bente enig i og uddyber: *“Ja, hvis de for eksempel skal ryge, så går de fra undervisningen, og det kan man ikke. Det er SÅ respektløst, og jeg har VIRKELIG svært ved at acceptere det”*. Vi oplevede dog, at mange af de elever, som omtalte sig selv som skoletrætte eller som havende vanskeligheder ved teoretiske stillesiddende opgaver, oplevede opbygningen af erhvervsuddannelser som positiv. Mange finder det posi-

tivt, at der veksles mellem teori og praksis, og Louise anser praktikken som en motivationsfaktor gennem uddannelsen:

Jeg synes også, det fede ved den her uddannelse er, at man tager den i etaper og ikke sidder på skolebænken i to år og bliver træt af at gå i skole. Vi skal være her indtil juni, så har vi sommerferie, og så skal vi ud og arbejde i August. (...) Det er det, jeg synes, er det spændende ved det - at bryde de her grænser. Så tilbage på skolebænken og ud igen og så er det jo, at vi skal ud på hospitalet og ud i psykiatrien til sidst. Det er ikke bare det samme hele vejen igennem. (...) Jeg ser det jo som en gulerod der til sidst, når jeg kan komme ud i psykiatrien og hospitalet.

Flere af de bogligt svage elever ser frem til praktikken under de traditionelle teoretiske dele af uddannelsen, hvilket er en motivationsfaktor, som er med til at fastholde skoletrætte elever i uddannelsen. Louise anser tilmed det at blive udfordret og prøve grænser af i praktikken som motiverende, hvilket kan relateres til teorien om, at optimal udfordring er en motivationsfaktor (Ågård, 2016). Flere nævner tilmed de faste rutiner som motiverende, idet de tidligere har haft svært ved at finde motivation for de daglige rutiner, da de ikke tidligere har følt et tilhørsforhold til erhvervsuddannelsessystemet. De har dog i høj grad motivation for denne uddannelse, og anser det derfor som en yderligere motivation, at der bliver stillet krav til dem om mødepligt, hvilket Natasja påpeger: *“Jeg kan godt lide, at man SKAL i skole og ligesom SKAL op”*.

4.2.1.1 “Jeg har en forventning om at lære noget” - Elevernes forventninger til erhvervsuddannelsen

Under interviewene blev det belyst, at eleverne havde forskellige forventninger til uddannelsen, hvilket antageligvis hænger sammen med de erfaringer, de har med sig fra deres vej gennem uddannelsessystemet. Mange nævnte, at deres største forventning er at lære noget, hvilket belyser den motivation, vi oplevede, mange har for den uddannelse, de er startet på. Anton nævner eksempelvis, at læring er hans eneste forventning: *“(...) Jeg sørger for ikke at sætte forventningerne for højt, men jeg har en forventning om at lære noget, som det eneste”*. Han sørger for ikke at sætte for høje

forventninger, så han undgår skuffelse og nederlag, hvilket kan hænge sammen med tidligere uddannelseserfaring. Manges forventninger bunder i den information, de har om uddannelsen, inden de startede. Det er forskelligt i hvilken grad, de har fået hjælp eller fået information udefra eller selv har opsøgt information. Louise fortæller, at hun ligesom mange af de andre fik den afgørende information fra en studievejleder:

Jeg ringede bare til min vejleder, fordi jeg havde hørt om den her uddannelse og synes, den lød rigtig spændende, og jeg havde hørt i medierne, at det er et stort problem, at der var mangel på SOSU-assistenten. Så jeg tog op til ham og snakkede, og så fortalte han mig alt om alle de forskellige uddannelser her. (...) Jeg snakkede om, om jeg skulle tage hjælperen eller assistenten, for man kan godt tage hjælperen og derefter assistenten, men jeg tænkte, at jeg fandme godt kunne klare assistenten, og det valgte jeg så at gøre!.

Derudover spiller det en rolle for valget, at der i medierne har været fokus på manglende arbejdskraft inden for faget, hvormed der er større jobsikkerhed. Dette hænger antageligvis sammen med, at eleverne anser det praktiske arbejde som en stor motivationsfaktor, hvorfor det er essentielt, at der er udsigt til arbejde. Udover at mange nævner medierne, uddannelsens hjemmeside og studievejledere som informationskilder, nævner mange at være blevet påvirket af venner, som allerede har taget eller er i gang med den valgte uddannelse. Anton nævner i den forbindelse, at han fik viden om uddannelsen gennem nogle kammerater: *“Jeg havde nogle kammerater, som havde taget det året før. Så jeg hørte lidt fra dem om, hvad man gik og lavede. Så jeg vidste nogenlunde, hvad jeg gik ind til”*. Det, at han følte sig sikker på, hvad han gik ind til, kan tilmed være årsagen til, at han tidligere nævnte ikke at have andre forventninger end at lære noget. Andre elever følte dog ikke, at de havde det store kendskab til uddannelsen, inden de startede, og gav udtryk for, at de godt kunne have brugt mere information, end de fik i starten af uddannelsen, hvilket Michelle fra Mercantec udtrykker således: *“Jeg tror den eneste info, vi fik var, hvem vores kontaktlærer var, og hvor ryge-stederne var. Det var sådan basic viden”*. Derimod er mange af pigerne på SOSU enige om, at de brugte for lang tid på grundlæggende information ved uddannelsesstart, idet de alle var motiverede for at komme i gang med den relevante undervisning. Louise fortæller om hendes oplevelse af den information, de fik:

De [underviserne] startede med at fortælle os, at vi skulle være her hver dag, og at det er en erhvervsuddannelse, som kræver, at vi møder stabilt op, og så møder lærerne ikke selv op. Det var brugbar information, men vi kunne godt have brugt en halv time på det og så videre i stedet for at bruge tre dage på det.

Det synes ikke at være tillidsskabende eller positivt i forhold til at opbygge faglig integration, at lærerne ikke lever op til de krav, de stiller til eleverne om at møde stabilt op, hvorfor det er vigtigt med struktur for at skabe tillid og fastholde eleverne. Holdningen, til at introen er for lang, kan hænge sammen med, at mange af eleverne på SOSU nævner, at de lægger vægt på at blive behandlet som ansvarsfulde voksne, som allerede har fået en del erfaring gennem deres livshistorie. Der er tydeligvis forskellige holdninger til, hvorvidt eleverne føler at have fået for lidt eller for meget information ved uddannelsesstarten. Der kan dog argumenteres for, at information om uddannelsen, både inden og efter starten, er vigtigt, for at kunne træffe et valg om uddannelse, hvilket kan relateres til Bill Law (2001), som argumenterer for, at individet har brug for hjælp til at udvikle reflekteret handling i forbindelse med karriereudviklende færdigheder.

4.2.1.2 “Jeg vil gerne vide, hvad jeg går ind til” - Elevernes opfattelse af grundforløbet som et positivt springbræt til hovedforløbet

Grundforløbet på erhvervsuddannelser anses af eleverne som positivt, idet det er en ideel måde at få en grundlæggende viden om uddannelsen, hvilket Tina beskriver således:

(...) Jeg kunne jo godt tænke mig, at vi fik flere ind i fagene som os, der sidder her, som brænder for faget i stedet for, at man tager den bare for at tage den. Jeg tror, at alene det, at grundforløbet er kommet, har stor betydning. (...) Det har været for svært at starte på assistenten, hvis man ligesom mig ikke har været i skole i 20-25 år. Så for mig er det her grundforløb virkelig fedt. Især det her med at få naturfag stille og roligt ind under huden. Det er bedre at komme

ind i det på den måde i stedet for at starte på en uddannelse, som man dropper ud af efter to måneder og måske have taget pladsen fra en anden. Her kan man i stedet droppe ud allerede på grundforløbet. Der er garanteret også nogle, som dropper ud, når de først kommer i gang, men jeg tror, der bliver færre af dem.

Tina virker overbevist om, at grundforløbet er en stor fordel, idet det bidrager til en nemmere start på uddannelsen uden for store udfordringer. Hun giver udtryk for, at grundforløbet kan være medvirkende til at reducere frafald senere i uddannelsen, fordi elever kan droppe ud allerede på grundforløbet. Det kan overvejes, om en af grundene til det høje frafald på grundforløbet kan skyldes en diskurs blandt eleverne om, at grundforløbet er uforpligtende og dermed en måde at prøve en uddannelse af på. Dette kan anses som et grundlag for udviklingen af et to ugers forforløb inden grundforløbet, hvor eleverne reflekterer over deres valg samt øger bevidstheden om, hvilken uddannelse de går ind til, og hvilke krav der stilles. Tal fra Center for Data og Analyse (2018) viser netop, at frafaldet på grundforløbets anden del er lavere, hvis eleverne først har gennemført første del sammenlignet med dem, som starter direkte på grundforløb 2, hvilket tilmed taler for udviklingen af forforløbet, hvor eleverne bliver bevidste om uddannelsens krav. Det kan derudover udfordre holdningen til, at frafald på grundforløbet er den nemme løsning, hvis uddannelsen ikke lever op til elevens forventning, eller eleven omvendt ikke kan leve op til de krav, der stilles. Tina giver udtryk for, at hun ville foretrække, at der var flere, der ville tage uddannelsen, fordi de virkelig brænder for den, og ikke fordi de *skal* vælge en uddannelse eller anser uddannelsen som den nemme løsning. Louise argumenterer tilmed for, at grundforløbet er positivt, og hun fortæller, at hun valgte SOSU, fordi der netop var et grundforløb, hvilket der ikke er på sygeplejerskeuddannelsen, som hun ellers ville være startet på:

(...) Jeg følte mig ikke klar [til sygeplejerskestudiet], før jeg fik at vide af mine veninder deroppe, at der ikke var noget grundforløb eller nogen grundlæggende viden om, hvad man gik ind til. Jeg er intelligent, men hvis jeg starter ud første dag med noget, jeg ikke har hørt før. Så vil jeg hellere have en basisviden. Det kan godt være, at det tager næsten fem år for mig at blive sygeplejer-

ske nu, men jeg vil hellere være 100 procent sikker og vide, hvad jeg går ind til. Så når jeg er færdig her, så kan jeg søge ind.

Det er interessant, at Louise, selvom hun anser sig selv som intelligent, alligevel har behov for viden om, hvad hun går ind til. Hun vil tage SOSU inden sygeplejerskeuddannelsen, selvom det betyder, at der er længere udsigter til at blive færdiguddannet, hvilket skyldes, at hun ønsker sikkerhed om, hvad hun går ind til. Dette er positivt, idet det formodes at mindske risikoen for frafald, at hun har reflekteret grundigt over sit valg. Melanie anser tilmed grundforløbet som et positivt tiltag:

(...) Jeg synes faktisk, det er rart nok [med grundforløbet], fordi havde de haft det dengang, jeg startede på hjælper [uddannelsen], så havde jeg måske vidst, hvilken retning, jeg gik ind til. Der er mange, der bare kommer herind og faktisk ikke er velvidende om, hvad man skal herinde, og hvad man laver, og det lærer man på grundforløb 2. (...) Jeg har jo også haft de her ting [fag, opgaver mm.] på HF millioner af gange mange af tingene, men for mig er det faktisk nemt eller godt at få det ind igen, så det gør ikke mig noget, men det er udadtil, at jeg mener, at det er så de kan finde ud af, hvad de går ind til. For der er altså mange, som starter på en uddannelse, som faktisk finder ud af, at det gider de ikke, det her.

Hun fortæller tilmed, at mange starter på en erhvervsuddannelse uden at vide, hvad det indebærer og derfor falder fra, hvilket understøtter, at grundforløbet for nogle anses som uforpligtende, samt at det er en fordel med mere bevidste uddannelsesvalg. Melanie fortæller, at det er positivt, at der er repetition for elever, der kommer fra HF eller andre gymnasiale uddannelser. Dette er dog ikke en holdning, alle eleverne deler. Pernille mener, at det negativt med repetition af stoffet, hvorfor hun heller ikke finder grundforløbet nødvendigt:

(...) Jeg tror det er forskelligt, hvor man kommer fra, fordi for mig giver grundforløbet overhovedet ikke mening. Overhovedet ikke, og det tror, jeg er fordi, jeg kommer fra gymnasiet. For jeg har haft mange af de fag, og så har jeg også et års erfaring inden for social- og sundhedshjælper i hjemmeplejen. Så der

har jeg vidst det, vi har i SOSU-fag, og i naturfag har jeg haft kemi og fysik i gymnasiet.

Hun fortæller yderligere, at det, at hun har praktisk erfaring, bidrager til, at hun ikke føler, at hun udfordres nok. Der kan derfor argumenteres for, at niveauet er for lavt for de elever, som allerede har en gymnasial uddannelse. Dette kan være medvirkende til, at erhvervsuddannelser ikke er så attraktive for disse elever, idet de ikke udfordres nok. Det virker som nævnt netop motiverende, når individet udfordres optimalt i forhold til vedkommendes evner (Ågård, 2016). Det bør derfor overvejes, hvordan niveauet kan tilpasses alle elever, så alle udfordres optimalt, idet det kan formodes at fastholde elever i uddannelsen grundet større motivation, hvilket vil udbygges yderligere i specialets diskussion. Langt de fleste anser grundforløbet som et positivt springbræt til hovedforløbet, hvilket bekræfter, at det antageligvis vil være positivt at udvikle et forforløb inden grundforløbet for elever, som ellers ville være i risiko for frafald, grundet det at de ikke er forberedte på, hvad de går ind til.

4.2.1.3 “Jeg følte, jeg spildte min tid” - Elevernes opfattelse af det faglige niveau på erhvervsuddannelsen

Som illustreret i ovenstående mener nogle af eleverne ikke, at de udfordres nok, og de er samtidig overraskede over, hvor lavt niveauet er, hvilket Jeanette beskriver således:

Jeg var meget chokeret over, hvor lavt niveauet var. Den følelse kan jeg også godt stadig have, men jeg følte virkelig, at jeg spildte min tid, fordi jeg lærte ikke noget, fordi jeg havde arbejdet i det, så meget vidste jeg, og det, vi har i dansk, har jeg haft i tiende klasse. Jeg følte virkelig bare, at jeg kunne lige så godt have været nede på arbejdet og så få meget mere ud af det.

Caroline er enig og uddyber: “Altså dansk er i hvert fald ligesom tiende klasse, og der står syvende klasse på nogle af de papirer, vi får”. Som nævnt er det ifølge teorien om optimal udfordring vigtigt for elevernes motivation, at de udfordres optimalt, og for at individets indre motivation kan øges skal tre betingelser være til stede; et klart defineret mål med aktiviteten, klar og ligetil feedback, samt den rette balance

mellem udfordring og forudsætninger (Ågård, 2016). Hvis eleverne føler, at undervisningsmaterialet er for let, kan der argumenteres for, at der ikke er den rette balance mellem udfordringer og forudsætninger. Det kan tilmed antages, at de ikke kan se et klart mål med undervisningen, når stoffet, udover at være teoretisk, er en repetition og derudover på lavt niveau. De oplevede derimod et formål med undervisningen, når den var praksisorienteret, så de kunne se et formål i forhold til deres fremtidige erhverv. Endeligt kan det formodes, at eleverne ikke får klar feedback, idet underviserens opmærksomhed går til de elever, der finder undervisningen udfordrende og har brug for støtte. Manglen på disse tre betingelser kan formodes at påvirke motivationen negativt. Desværre har manglen på faglige udfordringer for nogle af eleverne resulteret i, at de ofte ikke føler, at det er nødvendigt at møde op til undervisningen, fordi de ikke går glip af noget. Jeanette beskriver dette således:

(...) Jeg har haft rigtig mange pjækdage. Men det er også fordi, jeg tænker, at jeg ikke går glip af noget. Altså hvis man får en opgave, så får man tre dage til at lave den. Altså jeg var meget skuffet i starten, det må jeg godt nok indrømme. (...) Jeg har lyst til at kyle det tilbage i hovedet på lærerne og så sige nej, jeg gider ikke lave det.

Hun udtrykker tydelig frustration over det lave niveau og dets påvirkning på motivationen for at møde op. Ligesom mange af eleverne med en gymnasial uddannelse ikke føler sig udfordret, føler mange af eleverne med praksiserfaring ikke, at undervisningen altid giver mening. Flere af eleverne på tømreruddannelsen mener ikke, at undervisningen er tilpasset elever med praksiserfaring, hvilket Nick beskriver således: *“Værkstedet minder ikke så meget om det, som man rigtigt laver som tømrer. Det tænkte jeg over, fordi jeg har været ude. Det er ikke positivt, det vi laver derinde”*. Nick finder det negativt, at måden, han undervises på, ikke stemmer overens med den virkelighed, han har erfaret i praksis, hvilket kan formodes at have en negativ effekt på motivationen. Det synes derfor vigtigt at tilpasse undervisningen, så den er så tæt på praksis som muligt eller rent faktisk flytte undervisningen ud i praksis. Hvis der skal fokuseres på at fastholde elever i undervisningen, synes det essentielt, at undervisningen tilpasses elever med praksiserfaring, som allerede besidder nogle af de færdigheder, der undervises i. Der kan igen argumenteres for, at det kan svække motivationen, at disse elever ikke føler sig optimalt udfordret, hvilket kan resultere i

frafald. Det er vigtigt, at elever med praksiserfaring føler, at de lærer noget gennem uddannelsen for at undgå, at de får følelsen af, at det bedre kan betale sig at arbejde, hvilket kan anses som en pull-faktor, idet arbejdsmarkedet trækker og vurderes som mere tiltalende (Hetmar, 2013; Bradley & Renzulli, 2011). Selvom en del elever med enten en gymnasial uddannelse eller praksiserfaring ikke føler sig optimalt udfordret, er der en del elever med en anden etnisk baggrund, som føler sig udfordret både i forhold til fagene og sproget. Kate fortæller, at det er vigtigt for hende at være motiveret grundet den store mængde hjemmearbejde: *“Ja man skal være motiveret, for der er mange lektier. Vi skal læse hver dag”*. Som nævnt falder op mod 60 procent af de unge med anden etnisk baggrund, som påbegynder en erhvervsuddannelse, fra, idet de ofte har problemer med at finde en praktikplads og leve op til de faglige krav. Dog oplevede vi, at eleverne med anden etnisk baggrund virkede meget motiverede. Udfordringerne synes størst i starten og allerede så småt overkommet, hvilket kan skyldes, at de hører til gruppen af etniske minoritetsunge, som er velintegreret (Jensen & Jørgensen, 2005). Ældre elever, som har været ude af uddannelsessystemet i mange år, finder det også meget udfordrende at starte på en uddannelse igen, hvilket Bente beskriver således:

Jeg var stresset de første to dage, og jeg tænkte, jeg går bare ned med det her. (...) Altså det er jo meget individuelt, hvad folk har brug for. Selvfølgelig også fordi min alder også gør, at det lige tager lidt længere tid at forstå tingene i forhold til de unge og friske hjerner. (...) Jeg fik godt nok lige et wake-up-call, og jeg var godt nok lige i tvivl, om jeg skulle droppe ud der. (...) Kan jeg klare presset? Kan jeg det egentligt? Kan jeg forstå tingene i alle fagene og sådan noget. Det gjorde mig så vildt usikker på mig selv.

Vi oplevede, at det kan være vanskeligt for mange af de ældre elever at vende tilbage til uddannelsessystemet igen, idet deres erfaring med uddannelse ligger langt tilbage. Bente er bevidst om, at hun tager længere tid om at lære stoffet, hvilket gør hende usikker på sig selv og på, om hun overhovedet kan klare uddannelsen. Det høje faglige niveau, som Bente oplever, kan risikere at fungere som en push-faktor, hvorfor det er særligt vigtigt at være opmærksom på elever som Bente, der kan finde det udfordrende at vende tilbage til uddannelsessystemet efter så mange år. Ifølge Dupéré et al. (2015) er det netop vigtigt at være opmærksom på, at frafald ikke udelukkende

anses som et resultat af en lang problematisk proces for eleven, men at udfordringer og stress ved uddannelsens start kan resultere i frafald for en i forvejen sårbar elev. Dette giver tilmed grundlag for udviklingen af et forforløb for sårbare elever og elever som Bente, som anser det som en stor udfordring at skulle starte, for på den måde at sørge for, at opstarten bliver mindst mulig stressende og udfordrende for dem, dog stadig med henblik på optimal faglig udfordring. Flere oplevede de teoretiske fag, som naturfag, som svære, mens de fag som kan relateres til deres praktiske arbejde giver mere mening for dem, hvilket Tina beskriver således: *“(...) Jeg synes også det er svært fx med naturfag. Det er altså op og bakke. SOSU-fag er okay, for det er det, vi arbejder med til dagligt, men det der naturfag er virkelig hårdt”*. Tina giver udtryk for, at udfordringerne overstiger hendes færdigheder i naturfag, hvilket kan virke demotiverende, mens hun kan se et klart defineret mål med SOSU-fag, fordi det er noget, hun kan se sig selv bruge i praksis, hvilket ifølge Ågård (2016) virker motive-rende. Eleverne har generelt meget forskellige forudsætninger, hvilket kan formodes at gøre det vanskeligt at tilpasse det faglige niveau, så alle elever udfordres optimalt. Denne udfordring vil belyses yderligere i specialets diskussion.

4.2.1.4 “Jeg kan godt lide at bruge mine hænder og mit hoved” - Mesterlære og situeret læring i undervisningen

Som nævnt eksisterer mesterlære i dag stadig inden for håndværk og erhvervsuddannelser, selvom den traditionelle form er reduceret og suppleret med mere formel uddannelse. Mange af eleverne giver udtryk for, at de lærer bedst ved at iagttage andre og anvende det, de lærer i praksis (Nielsen & Kvale, 1999). Særligt det at bruge hænderne og kroppen samt være aktiv er vigtigt for mange af de elever, som ellers har været skoletrætte, hvilket Anton beskriver således:

(...) Jeg kan godt lide at bruge min krop og være aktiv - ikke bare sidde stille. Jeg kan godt lide at komme hjem og være træt. Hold da fast mand, jeg er glad for valget! (...) Min motivation er at være fri for at sidde på en skolebænk. Det er den største motivation for mig, for det har jeg alt for meget krudt i røven til. Det at komme ud og lave noget og bruge mine hænder og mit hoved.

Han sætter stor pris på at være fysisk aktiv og bruge sine hænder og hoved i det fysiske arbejde, hvilket bekræfter ham i, at det er den rigtige uddannelse, han er startet på. Anton understreger, at han ikke bryder sig om den traditionelle stillesiddende skoleundervisning, hvorfor det synes positivt, at denne uddannelse kræver helt andre kropslige og intellektuelle kompetencer end de traditionelle boglige fag i folkeskolen. Den mere praksisorienterede undervisning på erhvervsskoler skaber tillid til, at eleverne kan nå deres mål med uddannelsen i forhold til folkeskolen, som mange anser som kedelig og irrelevant for deres fremtidige job (Nielsen & Tanggaard, 2015, p. 161). Generelt nævnte flere af eleverne, at de var skoletrætte, inden de startede på erhvervsuddannelsen. Dette manglende engagement i traditionel skoleundervisning kan ses som et resultat af gentagne nederlag og mangel på anerkendelse, og denne uengagerede holdning kan ses som et forsøg på at beskytte sig selv mod flere nederlag og afvisninger (Jørgensen, 2011c, p. 190). Flere af eleverne følte sig opgivet af deres tidligere undervisere, hvilket antageligvis har givet en følelse af mangel på anerkendelse og nederlag. Det kan derfor anses som positivt, at der sker et skift i undervisningsformen, så de dermed kan få succesoplevelser, som kan styrke deres selvværd og generelle tro på egne evner. Tina fortæller, hvordan det for hende er vigtigt at forbinde det, de lærer med praksis:

Altså vi kommer ud og prøver tingene. (...) Her der kommer vi ud i tingene, hvor vi kommer ud og oplever og rører og mærker på vores job. Så sidder vi også i skolen, men det er bare en helt anden læring, vi har her. (...) Jeg lærer lige så meget af at høre det fra andre som at læse det, så det har stor betydning, at det er noget, vi brænder for og virkelig gerne VIL lære. Der er ikke nogen, som har fortalt os, at vi SKAL være her.

Tina lægger vægt på, at hun lærer bedst ved at høre og se andre udføre det arbejde, hun skal lære, hvilket netop repræsenterer mesterlære som læringsform, hvor hun som "lærning" kan lære af underviseren som "mester", der mestrer fagets færdigheder (Nielsen & Kvale, 1999). Flere elever anser det som positivt, at deres undervisere selv er uddannet inden for de fag, de underviser i, samt behersker de færdigheder, der undervises i. Dette uddyber Tina således:

(...) Det er godt, at de [underviserne] også har været ude og opleve det praktisk, og det gør, at de brænder for det. Brænder for at dele ud af viden og erfaring og kan fortælle nogle praktiske eksempler, som de selv har stået i i stedet for, at det bliver så meget teori det hele.

Det kommer til udtryk i Tinas udtalelse, at eleverne oplever fagligt engagerede undervisere som motiverende, når de er erfarne og repræsenterer det arbejdsfællesskab, som eleverne ønsker at blive en del af (Jørgensen, 2011, p. 186; Jørgensen, et. al., 2012, p. 10; Nielsen, 2013, p. 13). Mange af eleverne finder derudover gruppearbejde som arbejdsform positivt, fordi de lærer af hinanden, hvilket kan relateres til situeret læring, idet gruppearbejde kan anses som dannelsen af et fællesskab, hvori læring kan opstå mellem medlemmerne (Nielsen & Kvale, 1999). Tina beskriver, hvordan gruppearbejde fungerer godt i deres klasse grundet en aldersdifference, hvilket betyder, at de har noget forskelligt at bidrage med:

(...) Der er meget blandede aldre i gruppen, og så flyder det hele godt, og der er mange forskellige input i forhold til alder. Vores lærer er faktisk rigtig god til at få sat os sådan sammen, så vi har lidt af det hele. (...) Når vi skifter [gruppe] hele tiden inde ved os, bliver vi jo hele tiden udfordret på at arbejde sammen med nye. Og så gør det, at man lærer hinanden at kende indbyrdes, når man ikke holder fast i samme grupper.

Som nævnt opstår læring gennem deltagelse i social praksis (Nielsen & Kvale, 1999), hvilket er tilfældet for Tina, idet hun fortæller, at de hele tiden udfordres gennem gruppearbejde ved at lære at arbejde sammen med nye mennesker. Selvom gruppearbejde for de fleste anses som en positiv arbejdsform, fortalte nogle af eleverne, at det er udfordrende at arbejde sammen som gruppe, når ikke alle i gruppen yder lige meget. Dette beskriver Heidi således: “(...) Det hæmmer min læringsstil, når nogle er aktive, og andre er passive. Du føler, du skal gøre alt for de andre”. Dette illustrerer, hvor vigtigt det er, at alle arbejder engageret og yder deres bedste for, at læring kan opstå i praksisfællesskabet. Gruppearbejde kan tilmed ifølge Covington (1984) anses som en læringsform, hvor der ikke er fokus på konkurrence, hvilket øger muligheden for at føle succes frem for fiasko. Dette er essentielt for disse elever, når man tager deres erfaringer i betragtning. Det er derudover en vigtig

måde, hvorpå eleverne kan lære at bidrage til et velfungerende fællesskab, hvor de tager ansvar for hver deres del af arbejdet med henblik på samarbejde og ikke på konkurrence. Situeret læring og mesterlære som undervisningsform kan relateres til specialets videnskabsteoretiske grundlag, hvor individet ifølge Dewey (1938/1974) lærer gennem samspil med omgivelserne samt gennem praktisk erfaring i sammenhæng med reflektiv tænkning, hvilket er essentielt for at blive fuldgældigt medlem af det praksisfællesskab, hvori denne viden tilegnes.

4.2.1.5 “Man er rimelig låst uden en praktikplads” - Elevernes oplevelse af manglen på praktikpladser

Praktik er en vigtig del af en erhvervsuddannelse, men der er generelt mangel på praktikpladser på erhvervsuddannelser. Dette kan anses som en push-faktor, som skubber eleverne ud af uddannelsessystemet, hvormed der kan argumenteres for, at systemet er med til at vedligeholde frafaldsproblematikken (Hetmar, 2013; Bradley & Renzulli, 2011). Vi oplever, at det for mange er demotiverende, at deres fremtid er usikker, idet de frygter ikke at få en praktikplads. Flere af eleverne nævner, at de er skuffede over ikke at have adgang til en praktikplads, hvilket Johan beskriver således:

(...) Jeg blev lovet alt muligt på det gamle [den uddannelse han droppede ud af]. Det var også derfor, jeg var der så længe. Fordi om et par måneder så er der en læreplads, men det var der så ikke. Så jeg valgte at skifte.

Johan droppede ud af uddannelsen, fordi han ikke fik den praktikplads, han blev lovet. Ifølge Nielsen & Tanggaard (2015) kan dette udvikle elevers tillid til systemet til mistillid og dermed være medvirkende til at igangsætte frafaldsprocessen, idet der skabes mistillid, når der er et misforhold mellem de forventninger, eleven har til erhvervsuddannelsens bidrag til deres liv nu og i fremtiden (Nielsen & Tanggaard, 2015, p. 156). Manglen på praktikpladser kan tilmed formodes at have betydning for Johans selvforståelse, idet Tanggaard (2004) argumenterer for, at individets selvforståelse og identitet realiseres og udvikles på baggrund af de sociale praksisser, i dette tilfælde praktikpladser, der er tilgængelige for individet, og som individet forestiller sig at kunne få adgang til i fremtiden (Tanggaard, 2004 if. Lippke, 2011). En mangel

på muligheden for at kunne realisere sig selv gennem praktikpladsen som social praksis, må derfor anses som værende negativt. Magnus fortæller, hvordan manglen på praktikplads betød, at han måtte droppe ud:

Jeg startede på GF1 på Mercantec med medie & design og så bagefter på GF2, men så viste det sig så, at det er svært at få en læreplads inden for det, og så vidste jeg ikke, hvad jeg skulle gøre, fordi det var sådan, at jeg troede, man kunne få skolepraktik, men det var der heller ikke. Så stod jeg sådan rimelig låst, fordi hvis man ikke kunne få en læreplads, og du ikke kan komme i skolepraktik. Så kom jeg på den jyske håndværkerskole i Hadsten.

Som Magnus fortæller, så følte han sig låst uden en praktikplads, hvilket betød, at han måtte droppe ud og skifte uddannelse. Alissa fortæller, at hun er bekymret for ikke at få en praktikplads, idet hun har sagt sit arbejde op for at studere:

Inden det forløb jeg har nu, lå bekymringen for mig i, at jeg skulle sige mit arbejde op og starte på grundforløbet uden at vide, at jeg havde en praktikplads. For tænk at have taget grundforløbet og så stå uden praktikplads og ikke kunne komme videre. Så skal man ud og finde et nyt arbejde.

Hun giver udtryk for, at der for hende er en stor usikkerhed forbundet med at sige sit job op og starte med at studere, når hun ikke er sikret en praktikplads og dermed kan ende med at have spildt tiden på et grundforløb. Ifølge Nielsen & Tanggaard (2015) er manglen på praktikpladser netop medvirkende til at skabe en håbløshed hos eleverne og en mistillid til, at erhvervsuddannelsessystemet kan udvikle den enkelte fra elev til faglært, hvorfor manglen på praktikpladser generelt er den største årsag til frafald. Selvom manglen på praktikpladser er en generel bekymring blandt størstedelen af eleverne, viste dette sig ikke at være tilfældet hos eleverne på tømreruddannelsen. For dem er praktikken en stor motivationsfaktor, fordi de forbinder det med den praksis, de skal ud i. De var generelt meget fortrøstningsfulde omkring det at få en praktikplads, hvilket Frederik beskriver således:

(...) Når man har overstået GF2, så har du forhåbentligt en læreplads, så du kan komme ud og opleve arbejdsmarkedet. Så bliver man sat lidt mere ind i

det. Jeg ser sådan på det, at GF2 bare hurtigt skal overstås, for jeg savner at arbejde.

Det er interessant, at Frederik fortæller, at grundforløb 2 skal overstås, idet det kan formodes at være et udtryk for manglende engagement i uddannelsen samt for, at arbejdsmarkedet trækker i ham, hvilket kan fungere som en pull-faktor. Anton fortæller, hvordan der på tømreruddannelsen er hjælp at hente i forhold til at finde en praktikplads, hvilket kan formodes at være én af grundene til, at manglen på praktikpladser ikke synes at bekymre eleverne her:

Dem som har det sværere med det [at skaffe en praktikplads], kan godt få hjælp. (...) Man plejer som regel at finde ud af det, men hvis man ikke har fundet et sted efter GF2, så kommer man i skolepraktik, og så kan det være, at der kommer et firma, som mangler en lærling, og så vælger skolen en, som kan komme derud. Ellers finder man selv en, mens man går i skolepraktik.

Denne måde at håndtere problematikken med manglende praktikpladser på fra uddannelsens side synes positiv, idet der er klare rammer, hvilket tydeligvis skaber en sikkerhed hos eleverne. Det kan antages, at andre erhvervsskoler kunne lære af denne måde at håndtere problemet på, så de kan hjælpe de elever, som har svært ved det og give dem større sikkerhed, som Anton beskriver:

(...) Når man har fundet en læreplads her efter sommerferien, så ved man jo næsten, hvad man skal de næste tre et halvt år. Det er rart at vide, at man er der. Så må man selv finde ud af det, hvis man ikke kan lide det. Det er rart at have en sikring.

Muligheden for en praktikplads giver generelt en form for sikkerhed hos eleverne, idet det giver dem en følelse af forudsigelighed og formål med uddannelsen. Derudover er praktikpladsen en vigtig læringsarena for eleverne på erhvervsskolen, når de skal lære deres fag, idet læring, som kan relateres til deres fremtidige arbejdspraksis, opleves som motiverende (Nielsen, 2005 if. Jørgensen et al., 2012, p. 8).

4.2.2 Elevernes indre og ydre motivation

Som belyst er indre motivation vigtig, idet indremotiverede elever er drevet af lysten til at lære (Ågård, 2016). Dewey (1938/1974) argumenterer for, at der bør være fokus på lyst og ulyst i forbindelse med læring, idet han anser lysten til at lære som det vigtigste for læring. Dette kan relateres til vigtigheden af, at indre motivation er tilstedeværende hos eleverne i forbindelse med fastholdelse i erhvervsuddannelsessystemet. Indre motivation skabes som nævnt gennem en opfyldelse af de tre behov; kompetence, selvbestemmelse og tilhørsforhold (Deci & Ryan, 2000a). Disse tre behov synes dog ikke at være tilfredsstillende hos alle elever. Nogle af eleverne gav udtryk for, at nogle af fagene er meget udfordrende, hvormed der kan argumenteres for, at de ikke har de kompetencer, der kræves i fagene. Derudover er de fleste erhvervsuddannelser opbygget således, at der er nogle bestemte fag, eleverne *skal* tage og bestemte opgaver, de *skal* løse, hvilket kan bidrage til oplevelsen af et lavt niveau af selvbestemmelse hos eleverne. Endeligt oplever nogle af eleverne, at fællesskabet og gruppearbejdet ikke altid fungerer optimalt, idet ikke alle er engagerede. Nogle af eleverne gav dog udtryk for at være motiverede. Anton fortæller eksempelvis, hvordan ens egen vilje og engagement spiller en stor rolle:

Jeg føler ikke, at uddannelsen giver nogle begrænsninger. Hvis vi vil noget, så tror jeg ikke, at der er noget, som sætter en stopper for det. Hvis man er stædignok. Ellers er det nok én selv, som ikke vil det nok. Så jeg ser rigeligt med muligheder, hvis man vil det. Jeg føler mig ikke smidt i en bås med, at jeg SKAL være lige her.

Anton giver netop her udtryk for, at indre motivation er nødvendig, fordi der er rigeligt med grunde til ydre motivation. Derudover belyser citatet, at han er drevet af indre motivation. Kate er tilmed drevet af en indre motivation, idet hun siger: “*Som man siger, når det er noget, man vil, så kan man*”. Selvom der kan argumenteres for, at indre motivation er ideelt, oplevede vi, at mange af eleverne er drevet af den autonome ydre motivation, som indebærer, at eleven har internaliseret skolens værdier og værdien af at lære fagene, hvilket som nævnt indebærer, at arbejdet med de forskellige fag i sig selv har en værdi for eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Tina fortæller i interviewet, hvordan det for hende er værdifuldt at opnå en faglig viden som bag-

grund for arbejdet med mennesker, hvilket hun kan få gennem fagene på SOSU. Ydre motivation indebærer derudover som nævnt tidligere, at individet præsterer på grund af det resultat, vedkommende får ud af det. Dette gør sig gældende på flere områder for eleverne, idet de nævner flere fordele ved erhvervsuddannelser, som motiverer dem. Linette nævner, at en motivationsfaktor er, at uddannelsen til assistent er en kort uddannelse, hvormed hun hurtigere kommer ud i arbejde, hvilket gjorde sig gældende for flere af eleverne:

(...) Så lang tid tager det heller ikke - det er et år og to måneder mere, du skal gå i skole udover de ét år og ti måneder, det tager at blive hjælper. Det kan man godt lige overskue. De ansætter næsten heller ikke hjælpere mere. Jeg hørte lige her for ikke så længe siden, at i de næste fem til seks år frem vil der være arbejde til assistenter. Så kan man også sige, at man er klog, når man er assistent!.

Linette giver tilmed udtryk for, at det for hende er vigtigt at uddanne sig til assistent frem for hjælper, idet der er bedre jobmuligheder og en stolthed forbundet med denne titel, hvilket belyser hendes motivation for uddannelsen. Mange elever lagde vægt på, at de bliver demotiverede af tanken om mange års uddannelse uden praktisk arbejde. Det synes derfor at være en stor motivationsfaktor for eleverne, at de hurtigt kommer i arbejde. Dette beskriver Kate således:

Jeg skal først gøre den her uddannelse færdig, og så vil jeg arbejde bagefter. Så kommer jeg måske tilbage om to eller tre år og fortsætter, for jeg vil ikke kun blive her og gå i skole i fem år. Jeg vil være fri som fuglen og arbejde, for de 5000 kr, jeg får her, er ikke nok. Jeg vil kunne købe alt det, jeg vil.

Lønnen synes tilmed at være en motivationsfaktor for flere af eleverne, hvilket ovenstående illustrerer. Kate ser i høj grad frem til ikke at være på SU og i stedet tjene sine egne penge, så hun kan købe alt det, hun vil, hvilket må formodes at motivere hende yderligere. For eleverne på tømreruddannelsen i Viborg, er det en stor motivationsfaktor, at de får løn under uddannelsen, hvilket Andreas beskriver således: “*Det [motivationen] er vel, at man hurtigst muligt vil til at lære og komme ud og tjene penge. Det kan jo også være en af grundene til, at man vælger at blive håndværker -*

at man ligesom får løn under sin uddannelse”. Et andet interessant aspekt i forhold til lønnen er, at eleverne med anden etnisk baggrund anser den kommende løn som høj, hvilket kommer til udtryk i Kates udtalelse, idet hun har en forventning om, at den kommende løn kan give hende uanede økonomiske muligheder. Dette er Tina dog ikke enig i:

Det er sjovt at høre, hvor forskellige grunde der er til, at vi har taget den her uddannelse. For nogle er det for at udvikle sig læringsmæssigt og for andre, eller jer der kommer fra noget andet, der betyder det noget, at I får en god løn, og at I har jeres pension. Det gør det også for mig, men det er ikke det første, der falder mig ind. Når jeg tænker løn i forhold til det her, så tænker jeg, at den godt kunne være højere. Jeg synes jo ikke, den er høj, og det er fedt at høre de der forskelligheder.

Tina giver udtryk for, at der er disse meget forskellige grundlag for uddannelsesvalget for etnisk danske elever og elever med anden etnisk baggrund. Hun giver tilmed udtryk for, at der er en betydelig forskel på, hvorvidt eleverne er indremotiverede og har et ønske om at lære eller ydremotiverede grundet lønnen. Der kan argumenteres for, at social baggrund og etnicitet har stor indflydelse på elevernes tilgang til arbejdsmarkedet, samt hvordan de anser uddannelse. For mange af eleverne med anden etnisk baggrund er det tilmed en motivationsfaktor, at det, de lærer under deres uddannelse, kan bruges i privatlivet, hvilket Jessica udtrykker således:

Jeg har tænkt over det, og jeg synes, det er en meget god uddannelse, fordi man kan bruge det [man lærer] på arbejdet, men også derhjemme ved sin familie. I vores hjemland passer vi gamle mennesker, altså familien passer gamle mennesker. (...) Vi gør ikke ligesom jer med, at ældre skal på plejehjem. De skal være hos deres familie.

Udover at det for mange af eleverne med anden etnisk baggrund er vigtigt at kunne bruge det, de lærer i privatlivet, illustrerer ovenstående citat tilmed de store kulturforskelle, der er mellem andre kulturer og den danske. De giver i høj grad udtryk for, at de ikke mener, at plejen af den ældre generation skal overlades til et plejepersonale, men at det derimod er den yngre generation, der skal passe dem, hvorfor uddan-

nelsen bliver en del af en personlig forpligtelse. Dog giver Mette, som er etnisk dansk, udtryk for, at hun kan se sig selv anvende den viden, hun får gennem uddannelsen i forhold til sine forældre, når de bliver gamle: *“Jeg synes også den viden, vi får med os er brugbar engang, når vores forældre bliver gamle, så ved jeg noget om det. Du kan altid bruge det. Også når du selv bliver gammel”*. Ifølge Vibeke Hetmar (2013) prioriterer de unge i dag at få en uddannelse samt at lære noget, som de har lyst til, og som de kan bruge til noget. Dette stemmer overens med, at eleverne gav udtryk for, at de lærer noget, de har lyst til, men som samtidig kan bruges i privatlivet. For tømrerne er dette en stor motivationsfaktor, hvilket Anton udtrykker således:

Jeg valgte også generelt tømrer, fordi jeg synes, at det senere i livet vil være sjovt at bygge sit eget hus. At kunne mange af de ting og lære de andre ting. Man kan jo sagtens tage udgangspunkt i det, man har lært og så lære de andre ting ved siden af. Det er der mange, der gør på arbejdsmarkedet. At kunne bruge det til noget senere hen i livet. Det kan man også med en gymnasial [uddannelse], men jeg vil gerne kunne bruge min uddannelse på at hjælpe mig selv. Jeg gider ikke bare gå ud og købe et hus. Så skulle det være for at renovere det.

Det, at størstedelen af eleverne finder det vigtigt at kunne anvende det, de lærer i privatlivet, er et udtryk for, at den praktiske anvendelighed har spillet en rolle for deres uddannelsesvalg. Det kan tilmed antages, at denne praktiske anvendelighed medfører, at de identificerer sig med deres uddannelse, idet de ser sig selv anvende den viden og de evner, de opnår i privatlivet. Det er derudover en stor motivationsfaktor for mange af eleverne på SOSU, at uddannelsen giver dem muligheden for at arbejde med mennesker. For flere af eleverne er det en drøm, de altid har haft, hvilket Heidi beskriver således: *“Altså jeg har hele tiden tænkt, at jeg gerne ville arbejde med mennesker og gerne ville ind på psykiatrisk, og så tænkte jeg, at så prøver jeg at søge ind og så se, om det er mig”*. Endeligt er en stor motivationsfaktor for mange af eleverne, at de kan videreuddanne sig. For mange er erhvervsuddannelsen et springbræt til videreuddannelse. Eleverne finder det vigtigt, at uddannelsen ikke begrænser dem, men derimod giver dem muligheder, hvilket Melanie udtrykker således: *“(…) Den [SOSU] er jo faktisk også bred. Man kan jo blive mange andre ting, når man er færdig som social- og sundhedsassistent”*. Selvom eleverne kun ser muligheder ved

erhvervsuddannelsen, nævner Michelle dog stadig en begrænsning: *“Det sætter selvfølgelig nogle begrænsninger i forhold til, at nu må man kun tage én uddannelse af det niveau, og så kan man ikke tage en lignende”*. Melanie fortæller, hvordan SU tilmed kan spille en rolle for motivationen for at gennemføre uddannelsen:

(...) Nu ved jeg hundrede procent, at det er den her vej, og at det her også er en af mine sidste chancer, for nu har jeg brugt mange af mine SU-klip, så nu skal det her bare gøres, og jeg skal ikke fucke noget som helst op.

Melanies motivation synes dog at bunde i en kontrolleret ydre motivation, idet hun føler sig nødsaget til at gennemføre uddannelsen, grundet manglende SU-klip. Dermed kan der argumenteres for, at hun har en følelse af ikke at have et valg (Gagne & Deci, 2005). Eleverne virkede generelt motiverede for den påbegyndte uddannelse grundet de mange motivationsfaktorer. Eleverne med anden etnisk baggrund viste særligt en høj grad af taknemmelighed for muligheden for at tage en uddannelse, hvilket Joyce udtrykker således:

(...) Det bedste, der er sket for mig, er at være kommet til Danmark, for jeg kunne ikke få den uddannelse i mit hjemland [Kenya], og her har jeg muligheden. Her er det gratis, og de betaler studerende. Jeg kan ikke spille denne chance. Det er en stor chance, og jeg skal tage det seriøst.

Det er en stor motivationsfaktor for Joyce, at hun har fået denne mulighed, som hun ellers ikke ville have fået i sit hjemland, hvilket kun kan antages at motivere hende yderligere for at gennemføre uddannelsen. Generelt ser eleverne mange muligheder og motivationsfaktorer ved en erhvervsuddannelse, hvilket bekræfter de fordele, som erhvervsskolereformen belyser som mange job- og karrieremuligheder, et godt lønnet arbejde som faglært i en tidlig alder, gode muligheder for en selvstændig virksomhed samt videreuddannelse (Regeringen et al., 2014, p. 2). Mange af eleverne synes grundet disse faktorer at være ydremotiverede, hvilket kan anses som positivt, idet der er mindre risiko for frafald, hvis der på individniveau er fremtidsmæssige mål med uddannelsen samt engagement (Tinto, 1993). Engagement afhænger dog i høj grad af indre motivation, hvorfor tilstedeværelsen af dette som belyst også er essentielt for fastholdelse i erhvervsuddannelsen.

4.2.2.1 “Vi står til ansvar for vores egen læring” - Elevernes oplevelse af ansvar og selvbestemmelse

Som nævnt i ovenstående er det et gennemgående træk, at eleverne ønsker det ansvar, som følger af en voksenidentitet og det at være startet på en selvvalgt uddannelse. Jesper nævner, at det er positivt med ansvar, idet erhvervsuddannelser adskiller sig fra folkeskolen på det punkt: *“Det er lidt en blanding af frihed og ansvar. Det gør jo heller ikke noget at få et ansvar. Det er ret rart, når man kommer fra folkeskolen. Så bliver man lidt ældre med ansvaret”*. Der kan argumenteres for, at det er positivt, at erhvervsuddannelser adskiller sig fra folkeskolen grundet mange af elevernes negative erfaringer og mangel på tilpasning til det faglige område i folkeskolen. Anton tilføjer: *“(…) Det med at få ansvar giver en frihed. Vi er jo gamle nok til at finde ud af, hvordan vi gør tingene nemmere for os selv”*. Melanie nævner, at det ligefrem kan føre til konflikt med underviserne, når hun oplever ikke at blive behandlet ansvarsfuldt:

Det der kan starte det [en konflikt] for mig er, at jeg synes, de behandler én som et barn nogle gange, og det finder jeg mig ikke i. Det er altså voksne, der er her, og vi skal behandles ligeledes som alle andre, og alle skal behandles pænt, men de skal ikke behandle mig som et barn. (...) Vi står i hvert fald til ansvar for vores egen læring, og så skal de ikke begynde at blande sig i ting, hvis det er, man lige vil koble af.

Hun ønsker tillid nok til, at de kan stå til ansvar for egen læring. Disse udtalelser belyser, at det i stedet for læringsfremmende nærmere har en demotiverende effekt på eleverne, når de ikke bliver behandlet som ansvarsfulde voksne. I den forbindelse er det relevant at inddrage den seneste erhvervsskolereforms forslag om en ny erhvervsuddannelse for voksne over 25, hvor grundforløbet og praktikken udelukkes, hvis de allerede har relevant erhvervserfaring eller blot følger grundforløbets anden del, hvis dette ikke er tilfældet (Regeringen et al., 2014, p. 20). Melanie og Louise har ikke relevant erhvervserfaring, som mange af de andre elever havde, men de har tidligere gået på andre ungdomsuddannelser, hvormed de har uddannelseserfaring. Elevernes oplevelse af mangel på tiltro og ansvar i forhold til deres alder og erfaring taler for dette mål i erhvervsskolereformen. Der viste sig dog at være en gennemgå-

ende positiv holdning til differentieringen i alder og erfaring som læringsfremmende, hvilket bliver uddybet i afsnittet om fællesskabet på uddannelsen. Linette beskriver, hvordan mesterlære som anvendt læringsform på erhvervsuddannelser kan anvendes til at videregive de ældre og mere erfarne elevers viden til yngre og mere uerfarne, hvilket burde give underviserne større tiltro til dem: “(...) *Nogle gange kunne man godt bruge troen på os unge og også de ældre – vi kan jo godt! Og de ældre tager de unge under vingerne, så det kunne foregå på den måde*”. Denne udtalelse belyser igen, at de unge har motivationen til at lære, men mangler en tro på deres evner, hvilket uden tvivl er en demotiverende faktor. Den manglende tillid synes også fremtrædende, da Andreas fortæller, at underviserne ved overgangen fra GF1 til GF2 truede med, at der var risiko for at blive smidt ud, hvis de ikke fortsat tog sig sammen videre i forløbet: “(...) *Vi [fik] at vide, at på GF2, der skulle man tage det seriøst, ellers blev man smidt ud lige med det samme*”. Det kan antages, at oplevelsen af manglende ansvar er demotiverende, hvis man tager udgangspunkt i Deci & Ryan (2008), som mener, at én af de tre psykologiske faktorer, som er essentielle for individets trivsel og motivation, er selvbestemmelse, hvilket indebærer, at individet er personligt involveret, handler i overensstemmelse med egne værdier og har ejerskab over sit arbejde. For at skabe motivation hos eleverne er det dermed vigtigt, at der fokuseres på at inddrage elevernes holdninger og værdier samt give dem en følelse af ansvar og selvbestemmelse. Udover at de fleste af eleverne lægger vægt på vigtigheden af at blive behandlet ansvarsfuldt, lægger de tilmed vægt på forventningen om, at andre elever opfører sig ansvarsfuldt, når de selv har valgt at gå på uddannelsen. Denne forventning beskriver Emmat:

Jeg havde en forventning om, at folk gik ind med en mere seriøs indstilling, når det nu er noget, som vi selv har valgt i forhold til folkeskole eller HF. Det var ikke så seriøst, for det var jo bare noget, man gjorde, fordi man skulle, eller det var den nemme løsning.

Dette belyser, at motivationen ikke er den samme for alle elever på erhvervsuddannelserne, hvilket kan skyldes, at uddannelsen, på trods af at den er selvvalgt, bliver valgt som den nemme løsning, fordi unge som nævnt presses til uddannelse. Dette er Bentes udtalelse tilmed et eksempel på: *Det er en uddannelse, man selv vælger til. Hvorfor er man så så ligeglad?*. Det er vigtigt, at erhvervsuddannelserne ikke er

overinkluderende og ser bort fra fravær og demotivation, idet det skaber mistillid til muligheden for læring hos motiverede elever (Nielsen & Tanggaard, 2015, p. 162). Forventningen om, at uddannelsen både medfører, at de bliver anset som ansvarsfulde voksne, og at andre elever tager ansvar, bundet antageligvis i den voksenidentitet og det ansvar, som eleverne føler følger med den fagidentitet, de får gennem uddannelsen. Linette giver udtryk for, at der følger et stort ansvar med titlen som SOSU-assistent: “(...) *Det er pludselig et andet menneskes liv, du har ansvar for som 18-årig. Hver gang jeg går ind, føler jeg mig helt håndhævet, fordi det er mig, der kan give medicin, men det gør også, at man bliver voksen*”. Alissa tilføjer: (...) *Det drejer sig om andre menneskers liv. Så det er vigtigt, at vi har viden om det fag, som vi skal arbejde med bagefter*. Flere nævner, at det er en motivation for læring, at denne læring skal anvendes i deres fremtidige praksis, hvilket kan formodes at give dem en følelse af ejerskab over arbejdet. Det giver Tina udtryk for, da hun beskriver, at hun valgte uddannelsen for at få mere ansvar og faglig viden om sit nuværende arbejde på en handicapinstitution:

(...) Jeg gik rundt og lavede et stykke arbejde, men jeg har brug for noget faglig viden. Og derfor valgte jeg, at nu gør jeg det!. (...) Motivationen er at få noget mere ansvar, så jeg kan få lov til at gøre nogle af de ting, som jeg ikke må i dag.

Ansvar og selvbestemmelse synes både at skabe motivation gennem uddannelsen og i praksis for mange af eleverne, hvorfor det er essentielle faktorer at inddrage i arbejdet med fastholdelse af elever på erhvervsuddannelser.

4.2.3 Sociale relationers betydning på erhvervsuddannelsen

Forholdet til elevernes undervisere spiller en rolle for, hvorvidt de motiveres i undervisningen. Vi oplevede, at en del af eleverne finder deres undervisere motiverende, mens andre derimod ikke kan relatere til deres undervisere, idet de mener, at deres faglige niveau er for lavt. Klassefællesskabet synes ikke at være altafgørende for eleverne, mens det derimod havde større betydning, at de var en del af det samme faglige praksisfællesskab.

4.2.3.1 “Underviserne var nærmest vores venner” - Elevernes oplevelse af undervisernes engagement og faglighed

Som nævnt spiller relationer en vigtig rolle for den enkelte elevs motivation for at lære, idet følelsen af samhørighed og kompetence er grundlæggende psykologiske behov. Ydermere fremmer følelsen af at have en støttende underviser elevens motivation (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Andreas beskriver i det følgende, hvor positivt han vurderer underviserne på tømreruddannelsen:

På grundforløb 1 var vi overraskede over, hvor gode lærere vi havde. De var nærmest vores venner. (...) Man finder altid sin favoritlærer, som man hælder mere til end andre. Det handler ofte om den måde, man klikker med læreren på og så noget personligt.

Andreas lægger meget vægt på den personlige kemi, han har med nogle undervisere, hvorfor det for ham ikke handler om, hvor kompetent en underviser er, men derimod hvorvidt der er kemi. Han fortæller, hvordan underviserne på grundforløb 1 var som venner for eleverne, hvilket må antages at indebære, at eleverne oplever varme, tillid og respekt fra disse undervisere. Denne form for støtte betegnes som emotionel støtte (Federici & Skaalvik, 2014). Elever, som oplever støtte fra undervisere, arbejder ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015) mere engagerede i deres uddannelse og udviser generelt en større interesse og indsats, hvorfor det må formodes at have en positiv effekt på Andreas' motivation for at lære, at han oplever denne emotionelle støtte. Frederik fortæller i den forbindelse, at han finder det positivt, at eleverne er på samme niveau som underviserne, hvormed han ikke føler, at underviserne er hævet over eleverne. Elevernes udtalelser understøtter, at det øger deres engagement, at underviserne i den daglige omgang med eleverne positionerer dem som potentielle deltagere i faget og ikke som folkeskoleelever (Jørgensen et al., 2012, p. 9). Udover oplevelsen af støtte fra underviserne finder flere af eleverne det meget motiverende, når underviserne udviser entusiasme i undervisningen, hvilket ifølge Ray (1992) vil smitte af på eleverne. Dette gør sig gældende for Tina:

Den lærer vi har mest til SOSU [fag] er MEGA motiverende, for hun siger aktivt højt, at nu skal vi have standpunkt [karakterer] og finde ud af, om I gør det

godt nok, så dem der ikke siger noget i dag eller ikke har sagt noget de andre dage skal frem i skoene nu, for det er det, som jeg skal vurdere jer på. Hun er god til at italesætte, at vi skal ind i kampen og være aktive.

Et interessant aspekt ved relationernes betydning er det forhold eleverne med anden etnisk baggrund har til deres undervisere. De synes at anse underviserne som havende større autoritet, end de etnisk danske elever gør, hvilket kommer til udtryk i følgende citat af Joyce: *“Efter grundforløbet siger vores lærere også, om de synes, vi skal være hjælper eller assistent alt efter, hvordan vi klarer os. Så hvis de siger, jeg kan blive assistent, så vil jeg det”*. Joyce giver her udtryk for, at hun vælger, hvad hendes underviser vurderer, hun skal, hvilket kan formodes at være et udtryk for, at hun har stor respekt for sin underviser. Generelt har eleverne med anden etnisk baggrund et positivt forhold til deres undervisere, hvilket Jessica beskriver: *“Det er også rigtig gode lærere, der er her, og det hjælper meget. Hvis man ikke forstår det, skal man bare spørge, og så forklarer de*. Jessica fortæller, at hun kan spørge underviseren om hjælp, hvis der er noget, hun ikke forstår, hvorfor det kan formodes, at hun oplever instrumentel støtte fra underviseren, som indebærer oplevelsen af at have adgang til en håndgribelig form for hjælp (Federici & Skaalvik, 2014). Følelsen af instrumentel støtte fremmer elevens motivation, hvilket Jessica understreger. Det, at de fleste af eleverne oplever en positiv relation til deres undervisere, kan formodes at have betydning for fastholdelse af eleverne i uddannelsen. Jesper fortæller, hvordan hans positive relationer til underviserne på grundforløb 1 har gjort ham sikker i uddannelsesvalget: *“Det var VIRKELIG fedt på GF1! Det gjorde også lige én HELT sikker på, hvad det var, man skulle være efter det”*. Det synes dog bekymrende, at nogle af eleverne har et negativt forhold til undervisere samt en negativ opfattelse af deres faglige niveau, idet en undersøgelse af Vibeke Hetmar (2013) viser, at en enkelt underviser eller en konkret undervisningssituation kan have betydning for frafald (p. 52). Pernille fortæller, at hun synes, undervisernes faglige niveau er alt for lavt: *“Jeg er i hvert fald blevet skuffet over lærernes niveau. Man kan ikke stille nogle spørgsmål, de kan svare på, hvis det er ud over det her niveau. Desværre”*. På baggrund af Hetmars undersøgelse kan der argumenteres for, at dette kan have betydning for, hvorvidt Pernille fastholdes i uddannelsen, hvis hun ikke får en oplevelse af fagligt kompetente undervisere, som kan bidrage til større motivation. Pernille fortæller tilmed, at hun ikke føler sig respekteret af underviseren: *“(…) Det er måske også,*

fordi man ikke føler, at de respekterer en og ens alder eller erfaring". Som nævnt fremmes motivation ved, at eleven føler sig hørt og respekteret (Ray, 1992), hvilket ikke er tilfældet for Pernille og flere af de andre piger. Det kan antages, at oplevelsen af manglende respekt for deres alder og erfaring med tiden kan påvirke motivationen og medføre disintegration i uddannelsessystemet.

4.2.3.2 “Vi har uddannelsen at være fælles om” - Elevernes oplevelse af fællesskabets betydning

Fællesskabet i klassen og relationen til klassekammeraterne spiller ifølge relationsteorien en vigtig rolle for elevers motivation, idet samhørighed er et grundlæggende psykologisk behov, hvorfor elever ofte søger samvær og venskaber med klassekammerater (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Vi oplevede ikke fællesskabet som altafgørende for eleverne, men flere nævner et godt fællesskab i klassen, hvilket kan relateres til en undersøgelse af Hetmar (2013), som viser, at det sociale og forholdet til jævnaldrende betyder mere på gymnasiale uddannelser end på erhvervsskoler (p. 45). En årsag til dette kan være, at en del af eleverne på erhvervsuddannelser i dag er voksne, som har været uden for uddannelsessystemet i flere år og derfor ikke er startet på en uddannelse for at opbygge sociale relationer, men derimod udelukkende med det formål at gennemføre uddannelsen. Selvom eleverne differentierer sig i forhold til alder, synes uddannelsen at være blevet deres fællesnævner, hvilket Nick beskriver således: *“Jeg synes fællesskabet er fint nok, for vi har jo uddannelsen at være fælles om”*. Trods aldersforskelle og forskellige etniciteter har eleverne uddannelsen og fagidentiteten at være fælles om, hvilket Michelle tilmed beskriver: *“For mig er det lidt som om, at der er lidt mere plads til alle, og alle har lov til at være her uanset, hvor godt du snakker dansk, eller hvor du kommer fra, eller hvor gammel du er”*. Michelle fortæller her, hvordan forskellene bidrager til en større mangfoldighed og accept, som gør, at alle har lov til at være der. Melanie fortæller også, hvordan aldersforskellene kan bidrage til læring:

Jeg synes, vi lærer meget af hinanden. Også det med at man kommer i klasse med nogen, der er ældre. Jeg synes, det er helt fint. Man lærer meget af hinanden, når man er i forskellige aldre. Alle har haft deres kampe og været igen-

nem forskellige ting og sådan noget, så det lærer man altså et eller andet sted noget af.

Natasja finder det også positivt, at der er en stor aldersmæssig variation i klassen: *“Men klassen og sammenholdet er jeg mega [positivt] overrasket over. At vi er så mange forskellige aldre fra 16-56 [år]”*. Det er interessant, at eleverne ser positivt på aldersforskellene, idet en stor udfordring for erhvervsuddannelserne i dag ifølge den seneste erhvervsskolereform er, at elevernes meget forskellige aldre, med en betydelig del af voksne elever, gør det vanskeligt at opretholde erhvervsuddannelsernes karakter af ungdomsuddannelse (Regeringen et al., 2014, p. 2). Der kan derfor stilles spørgsmålstejn ved, om erhvervsuddannelserne kan og bør karakteriseres som en ungdomsuddannelse, idet der netop er en betydelig andel voksne elever, hvilket dog ifølge de interviewede elever blot kan anses som en fordel for læring og fællesskabet. Udover aldersforskelle finder flere det positivt, at der er en variation af kønnene i klasserne, hvilket Louise beskriver således: *“Jeg er SÅ glad for, at der også er nogle drenge i klassen, for ellers havde det været én stor hønsegård”*. Klassekammerater påvirker i høj grad hinanden, idet de ofte deler idéer, opfattelser og holdninger og observerer hinandens adfærd. Vi oplevede netop, at den enkeltes adfærd kan ændre sig ved socialt pres fra klassekammerater, hvilket havde stor betydning for elevens motivation for uddannelsen (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Bandura 1969 if. Skaalvik & Skaalvik, 2015). Nogle af eleverne nævnte, at det er nemt at komme ind i en dårlig rutine med at pjække, hvis mange i klassen gør det, hvormed fravær bliver normen. Dette beskriver Sofie og Caroline:

Sofie: I starten havde jeg lyst til at komme, men nu bliver jeg altså også bare hjemme, hvis...

Caroline: Men jeg tror også, det er fordi, at alle andre bare bliver hjemme.

Sofie: Det er bare nemt at blive hjemme, hvis man lige er lidt træt.

Caroline: Der er mange, der tit bliver hjemme i hvert fald inde i klassen.

Det kræver tilstedeværelse og aktiv deltagelse at opbygge en faglig identitet, hvorfor det er problematisk, at eleverne kan gennemføre grundforløbet baseret på antagelsen om, at fravær ikke har de store konsekvenser for at lære noget fagligt. Oplevelsen af, at uddannelsen ikke stiller særlige krav til faglige evner, bekræfter fraværende elever

i, at de ikke går glip af noget, hvormed elevernes fravær og holdninger er medvirkende til at danne en negativ norm i klassen. Fravær anses dermed ikke som et problem, hvis tilstedeværelsen ikke anses som meningsfuld (Jonasson, 2011, p. 79). Undervisernes bedømmelse af elevernes faglige identitet hænger dog i høj grad sammen med den arbejdsmoral, de udviser ved at møde til tiden og ikke være fraværende, idet dette kræves for at gennemføre og blive en del af de enkelte fagtraditioner (ibid., p. 77). Flere forskningsresultater har vist, at sociale relationer samt oplevelsen af fællesskab er afgørende for elevernes læringsudbytte samt motivation for fastholdelse i uddannelsessystemet (Lave & Wenger, 2007 if. Lippke, 2011, p. 103). Oplevelsen af fællesskab for eleverne synes dog at være grundet det at være medlem af samme praksisfællesskab, i form af et fælles erhverv, og ikke i det sociale klassefællesskab. Det synes netop essentielt at opbygge faglige læringsfællesskaber for, at eleverne føler sig integreret i uddannelsessystemet. Eleverne er alle næsten lige startet på uddannelsen og er dermed nye lærende, som skal gennemgå den proces, som Lave & Wenger (2003a) betegner som en dynamisk bevægelse fra perifer deltagelse til fuld deltagelse i et praksisfællesskab. Flere af deltagerne nævner det som en motivation at blive en del af et fællesskab gennem erhvervsuddannelsen, hvilket kan relateres til at blive et fuldgældigt medlem af en sociokulturel praksis. Flere af kvinderne har tidligere erhvervserfaring, hvor de ikke følte sig som en del af et praksisfællesskab, fordi de arbejdede alene. Tanya beskriver sit tidligere rengøringsjob som ensomt: *“(...) Når jeg arbejder med rengøring, arbejder jeg i syv til otte timer uden at snakke med mennesker. Jeg er alene og snakker kun med nogle, når de mangler noget”*. Det er et gennemgående træk for alle anden etniske elever, at de er motiveret for at blive integreret i uddannelsen og på arbejdsmarkedet gennem sproget. De oplever det alle som en stor motivation at lære sproget, og tillægger det stor betydning, hvilket Alissa beskriver således:

“(...) Det der også motiverer mig til at tage SOSU er, at jeg gerne vil i kontakt og snakke med danskere. Det kan måske hjælpe mig til at forbedre mit dansk. Når de ældre bor alene, har de måske brug for at snakke og snakke, for jeg tror, at mange er ensomme. Det motiverer mig.

Hun har ligesom Tanya haft et rengøringsjob tidligere, som hun tilmed beskrev som ensomt, hvorfor det, udover at lære sproget, er en motivationsfaktor for hende at

undgå, at ældre mennesker oplever den ensomhed, som hun selv har oplevet. Kate mener, at selve fællesskabet på uddannelsen og de etnisk blandede klasser kan bidrage til deres integration i erhvervsuddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet:

Der er en ting, der er godt for os, og det er, at vi går sammen med danskere. Det er rigtig godt, fordi vi skal lære, hvordan de er. Hvis det kun var en klasse for udlændinge ville det være svært, for vi ville ikke kunne forstå hinanden.

Motivationen for at blive en del af et praksisfællesskab gør sig tilmed gældende for drengene på tømreruddannelsen. De er alle enige om, at det at være selvstændig er en mulig fremtidsdrøm, men de mener, det er demotiverende, at det kræver, at de starter op alene, hvilket Jesper beskriver således: “(...) *Det med at blive selvstændig må også være lidt kedeligt. Man går egentligt bare med sig selv, indtil man får startet noget ordentligt*”. Derimod beskriver de det som meget motiverende at komme ud og arbejde sammen som en gruppe af håndværkere, hvilket belyser betydningen af at være en del af et praksisfællesskab. Det at blive en del af et praksisfællesskab indebærer tilmed en tilegnelse af en faglig identitet, som både omhandler indlæring af fagets færdigheder og en identificeringsproces med fagets sprog og omgangsformer. Drengene på tømreruddannelsen identificerer sig med hinanden gennem fælles beklædning og de omgangsformer, som gør sig gældende på skolen, hvilket Frederik beskriver således: “*Her går alle stort set i arbejdstøj, og så er der ikke rigtig så mange, som gider sidde stille. (...) Det er rart ikke at skulle tænke over, hvad man skal have på. Det er mere lige*”. Mange af eleverne har allerede tilegnet sig mange af fagets færdigheder gennem tidligere praksiserfaring på arbejdsmarkedet.

4.2.4 Positionering i erhvervsuddannelsen

Mange af eleverne nævnte, at det påvirker selvværdet og selvforståelsen positivt at tage en uddannelse. Der skabes ikke kun positioneringer, når individer omtaler sig selv og hinanden, men også når samfundsinstitutioner som erhvervsuddannelsen bliver en del af en diskursiv praksis. Eleverne italesatte nogle af de fremtrædende diskurser omkring erhvervsuddannelser, hvilket præsenteres i løbet af det følgende afsnit.

4.2.4.1 “Jeg ser mig selv som et forbillede” - Elevernes selvforståelse efter mødet med erhvervsuddannelsen

For mange af de ældre elever har det påvirket deres selvforståelse positivt, at de har taget et stort spring og er startet på en uddannelse, hvilket for flere har været en drøm igennem flere år. Tina fortæller:

Jeg synes, vi er lidt seje. Jeg synes, at det at tage springet er sejt. Det er noget, som jeg har drømt om i mange år, men har overvejet hvordan det skulle hænge sammen økonomisk. Det at turde tage springet er et stort spring, og det er fedt endelig at være her og have gjort det! Jeg synes faktisk, at jeg er lidt sej!.

Flere af de ældre nævner det som en udfordring at skulle tilbage på skolebænken efter mange år uden for uddannelsessystemet, hvormed det synes at være et større spring for dem at starte end for de yngre elever. Nogle lagde vægt på, at de var startet på uddannelsen grundet ydre motivationsfaktorer som jobmuligheder, jobsikkerhed eller drømmejobbet, mens det for andre var grundet en indre motivation for selvudvikling eller et ønske om større selvværd. Heidi fortæller, at hun allerede kan mærke en udvikling, efter hun er startet på uddannelsen, grundet en motivation for at blive mere selvsikker:

(...) Jeg kan også godt mærke på mig selv, at efter jeg er startet på skolen for tre en halv uge siden, er jeg blevet meget mere åben, fordi jeg tænkte ved mig selv, at det her skal jeg bare! Jeg skal gå ind i det 110 procent og lade være med at sætte mig og ikke turde sige noget.

For flere synes det at tage ansvar for sin fremtid gennem uddannelse at have en positiv påvirkning på selvværdet. Ved at tage en uddannelse anser flere sig selv som ansvarsfuld og som forbillede over for deres børn og små søskende, hvilket Michelle fortæller:

(...) Jeg ser da mig selv som værende ikke-doven og være et godt forbillede for min lillesøster i stedet for bare at være derhjemme og vente på, at kontanthjælpen rullede ind hver måned. Så på den måde så gør det da noget for mig selv.

Der følger altså en vis selvrespekt med at tage en uddannelse, hvilket Liza tilmed belyser: *“Jeg respekterer mig selv mere nu, da jeg er startet på en uddannelse”*. Denne selvrespekt, som flere belyser, hænger tilsyneladende sammen med, at der er en vis stolthed forbundet med den titel, som eleverne nu kan identificere sig med. Anton fortæller, at man sigter efter en titel, når man vælger en erhvervsuddannelse, samt at denne titel indeholder mere, end den unge får med sig fra en gymnasial uddannelse: *“(...) Herovre der får man lidt en titel som tømrer, konstruktør eller murer. Man får en titel over hovedet i forhold til gymnasiet, hvor alle bare har titlen gymnasial. Man sigter efter den her titel”*. Mange af eleverne positionerer sig i forhold til den kategori, de uddanner sig inden for, fordi de får et andet tilhørsforhold til denne fagkategori eller titel gennem praksis. Tilhørsforholdet til en fagkatagori sker som sagt gennem identificering med det faglige indhold i undervisningen og fagets sprog og omgangsformer (Tanggaard, 2007). Som beskrevet i afsnittet om det faglige niveau på erhvervsuddannelser og mesterlære som undervisningsform, er det individuelt, i hvor høj grad eleverne kan identificere sig med dette, men vi oplevede i høj grad identificering med faget hos eleverne med praksiserfaring. Denne identificering og følelsen af tilhørsforhold kan bidrage til fastholdelse af eleverne i erhvervsuddannelsen, idet risikoen for frafald ifølge Finn (1989) skyldes et manglende tilhørsforhold til uddannelsessystemet, hvorfor det netop er interessant at belyse, hvordan elever identificerer sig med uddannelsessystemet.

4.2.4.2 “Den var nem, og alle kan læse den” - Elevernes oplevelser af diskurser om erhvervsuddannelsen

Gennem interviewene mødte vi flere gange udtalelser, som belyste de diskurser, der hersker om erhvervsuddannelser. Erhvervsuddannelser, i dette tilfælde SOSU, er tydeligvis italesat og dermed positioneret som en nem uddannelse, hvilket Sandra nævner: *“(...) Den var nem, og alle kunne læse den. Det har jeg hørt udefra venner og sådan”*. På trods af at eleverne på SOSU er bevidste om denne diskurs, er de ikke alle enige i den, og Tina positionerer den anderledes i sit svar på Sandras udtalelse:

Jeg håber, at vi kommer lidt væk fra det der, du siger Sandra, at alle siger, at det er en nem uddannelse, og at alle kan tage den, for jeg tror faktisk ikke, at

det er sådan længere. Uddannelsen er gjort længere både som hjælper og assistent, og kravene er blevet væsentligt større. Så jeg tror ikke længere på, at det er en uddannelse, som alle kan klare. Det ser man også på fagene. Inde i vores klasse er der allerede to, som er droppet ud inden for 14 dage. Jeg tror, at det er på grund af kravene og alderen, for de var ikke så gamle. Jeg tror, at det at uddannelsen er blevet længere, og vi har de her grundforløb, så får vi sorteret nogle af dem fra, som egentligt ikke brænder for det, men som gør det, fordi det er den nemmeste løsning.

Tina mener, at diskursen om SOSU som en nem uddannelse bør ændres i takt med de stigende krav. Dette hænger antageligvis sammen med den faglige stolthed, vi oplevede var forbundet med identificeringen af den titel, man får på en erhvervsuddannelse, hvilket er i uoverensstemmelse med den fremtrædende diskurs om, at det er en nem uddannelse. Derudover skaber det mistillid til uddannelsen, at den fremherskende diskurs omkring erhvervsuddannelser er, at det er en uddannelse med lav social og akademisk status, som man vælger, hvis man ikke har andre alternativer eller er demotiveret for uddannelse (Nielsen & Tanggaard, 2015, p. 162). Tina anser det høje frafald på grundforløbet som et tegn på, at ikke alle kan klare uddannelsen, og hun anser det som positivt, at dem som ikke er motiveret for uddannelsen falder fra. Dermed mener hun, at diskursen bør ændres på hovedforløbet, hvor der stilles højere krav, som kun elever, der er motiveret, kan efterleve. Eleverne opstiller tilmed nogle fremtrædende diskurser omkring erhvervsuddannelser og gymnasiale uddannelser. Forskellen på disse uddannelser bliver italesat af Anton på tømreruddannelsen:

(...) Vi kan ligeså godt være ærlige og sige, at man er adskilt fra gymnasiet. (...) Det er forskelligt, hvordan man ser på tingene, hvordan man har det, og hvilke holdninger man har alt efter, hvilken omgangskreds man har. De kan være meget forskellige, men overordnede er de også meget ens, men det er os, der er håndværkerne, og det er jer, der er de gymnasiale. I mit hovede er forskellen mellem de to uddannelser, at gymnasiet er sidde-på-røven arbejde, og vi er ude og lave noget. Det er det, jeg ser som den generelle største forskel. Med en gymnasial [uddannelse] kan du tage nogle af de der høje og smarte uddannelser, men hvor man ikke nødvendigvis skal bruge kroppen så meget fysisk. (...) Erhvervsuddannelser handler mere om hjælp til omverdenen, bygge

huse, hjemmehjælpere, kok og det andet er mere det kloge. Det er ikke fordi, at man ikke er klog, når man er tømrer, men man gør sig god til hver sin ting. (...) [Jeg] kan bare mærke, at de også har dé og dé fordomme om os. Det tror jeg, at alle har oplevet (...) Man er alle sammen håndværkere og lidt mere ligetil, så der er ikke den adskillelse, som er på gymnasier. (...) Jeg tror, at det handler om penge, udseende og personlighed på gymnasier.

Den måde Anton italesætter erhvervsskoleelever og gymnasieelever opstiller nogle tydelige positioneringer, som er påvirket af de diskurser, som samfundet opstiller omkring de to uddannelser. Det, at forskellen mellem gymnasier og erhvervsskoler bliver italesat, skyldes antageligvis, at gymnasiet har været en del af deres overvejelser, da de skulle tage et uddannelsesvalg. Den måde nogle af eleverne italesætter erhvervsuddannelser som mere fordelagtige end gymnasier, grundet jobmuligheder, relevans, fællesskab og fagidentitet, kan være en måde at begrunde deres uddannelsesvalg som det rigtige. Vi oplevede, at Johan på Mercantec direkte nævnte, at gymnasiet havde været et ønsket uddannelsesvalg for ham, men han var blevet påvirket af samfundsdiskurser og hans forældres holdning om, at det var svært og hårdt og valgte derfor en erhvervsuddannelse i stedet, antageligvis grundet de tidligere nævnte diskurser om at alle kan klare denne uddannelse. Den fagidentitet, som elever får med sig på en erhvervsuddannelse, synes at være det, der adskiller uddannelsen væsentligt fra andre uddannelser og som skaber et praksisfællesskab, som eleverne føler sig som deltagere i. Anton mener ikke, at man på samme måde har noget at være fælles om på gymnasiale uddannelser, hvilket ifølge ham resulterer i klikedannelse og større vægt på andre faktorer som personlighed og udseende, som kan definere de unges identitet.

4.3 Drømme om fremtiden

Tredje del af analysen omhandler elevernes drømme og forventninger til fremtidig karriere, samt hvordan disse motiverer eleverne i deres nuværende erhvervsuddannelse.

4.3.1 Elevernes forventninger og planer for fremtiden

Vi oplevede, at det for eleverne har stor betydning, at de selv har mulighed for gennem deres uddannelse at vælge deres fremtid. Som tidligere nævnt har studier vist, at forventninger til og planer for uddannelsen og fremtidigt erhverv er en af de største årsager til at fuldføre en uddannelse (Tinto, 1975). Det kan derfor antages, at det, at eleverne har klare mål, forventninger om at gennemføre uddannelsen samt planer for fremtiden, kan bidrage til at fastholde dem i uddannelsen.

4.3.1.1 “Jeg vil gerne have sikkerhed i fremtiden” - Uddannelsen som elevernes fremtidssikring

For mange af eleverne er det vigtigt, at de får en uddannelse, idet det ifølge dem er med til at sikre deres fremtid. Flere af eleverne tager derfor en erhvervsuddannelse for at stå stærkere på arbejdsmarkedet, hvilket Bente beskriver: “(...) *Jeg vil gerne det der receptionist, men jeg vil stå stærkere ved at søge de stillinger, hvis jeg har det her [uddannelsen] også.* Bente er bevidst om, at hun er bedre stillet på arbejdsmarkedet, hvis hun har uddannelsen. For mange af eleverne har deres uddannelsesvalg reference til jobmæssige muligheder. Alissa fortæller også, hvordan det for hende er vigtigt at få en uddannelse for at føle sig mere sikker på fremtiden: “(...) *Jeg vil gerne have sikkerhed i fremtiden og ikke være afhængig af nogen. Jeg vil gerne klare mig selv og være selvstændig.*”. Vi oplevede, at mange af eleverne er bevidste om, at der er flere jobmuligheder med den uddannelse, de er i gang med, hvilket Michelle beskriver således: “*Jamen, hvis jeg ikke kan få praktikplads som blomsterdekoratør, så vil jeg gerne ud i noget tøjforretning eller et eller andet. Så jeg har ligesom en backup, hvis det ikke kan lade sig gøre.*”. For Michelle er fremtiden sikret, grundet de flere jobmuligheder som uddannelsen kan give adgang til, hvilke hun kan falde tilbage på, hvis hun ikke kan få sit drømmejob. Ovenstående udtalelser understreger betydningen af elevernes forventninger til uddannelsen og planer for fremtiden, hvilket antageligvis vil bidrage til at fastholde dem i erhvervsuddannelsessystemet. Endeligt oplevede vi, at det for mange af eleverne er positivt med en overskuelig fremtid med vished om, hvad jobbet indebærer, hvilket Nick beskriver således: “*Det, der motiverer mig, er, at jeg ved, hvad jeg kommer ud til, når jeg er færdig på skolen, og jeg har set, hvad de andre laver på en byggeplads.*”. Det kan formodes, at det er lettere at have forventninger til og planer for fremtiden, hvis man ved, hvad uddannelsen og

det fremtidige job indebærer, hvilket Nick netop argumenterer for. I den forbindelse kan der argumenteres for, at det er positivt, at mange af eleverne har erfaring fra praksis, idet det gør, at de bedre kan identificere sig med uddannelsen og fremtidigt erhverv og dermed antageligvis nemmere kan lægge planer for fremtiden og forberede sig til arbejdslivet i et bestemt erhverv med bestemte faglige identifikationsmuligheder.

4.3.1.2 “Jeg har et mål” - Erhvervsuddannelsen som delmål

De fleste af eleverne anser den nystartede uddannelse som et skridt på vejen til et andet mål, idet mange antydede, at det er motiverende eller overskueligt at have delmål. Dette påpeger Line: *“(...) Så er det lidt små mål, man sætter frem for at se på længere sigt. Det er mere overskueligt”*. Linette beskriver tilmed, at hun ikke planlægger fremad, men derimod tager én dag ad gangen: *“(...) Én dag ad gangen. Altid én dag af gangen. Du skal ikke planlægge et halvt år frem, for man ved ikke, hvad der sker i morgen. Så er det dumt at have en plan”*. Hun nævner, at det er dumt at have en plan, hvilket kan antages at hænge sammen med, at hendes historie indebærer mange negative erfaringer. Denne opfattelse kan derfor være skabt grundet disse mange negative erfaringer med nederlag. For andre elever betyder det at have delmål, at uddannelsen blot er et skridt på vejen til videreuddannelse, som for Natasja på SOSU, som har et klart mål om at blive sygeplejerske i fremtiden, hvilket motiverer hende:

(...) Jeg har et mål og siger, at jeg gerne vil være sygeplejerske, så har jeg sådan et mål i stedet for, at jeg bare siger, at jeg gerne vil være social- og sundhedsassistent. Så jeg synes, at det trækker mig lidt mere sådan, at jeg gerne vil det her [sygeplejerske i fremtiden]. (...) Selvom det måske er lidt spildt [at jeg tager SOSU], når jeg nu ved, hvad jeg vil være, så kan jeg sige, at det var fucking fedt, at jeg gennemførte, og nu er jeg klar til at tage den her [sygeplejerskeuddannelsen]. Jeg vil hellere føle, at jeg kan gennemføre og have det som sikkerhed og rygstøtte.

Natasjas udtalelse belyser tendensen til at tage erhvervsuddannelsen som en sikkerhed, idet det er en uddannelse, hvor der er større chance for at opleve succes. Hun har

tilmed oplevet mange fiaskoer, og hun har derfor brug for at gennemføre en uddannelse for at få en succesoplevelse, som kan give mod til videreuddannelse. Dette kan relateres til karrierelæring, hvor hendes erfaringer fra fortiden har påvirket resultatet af, hvem hun er i dag, mens hendes valg i nutiden kan give positive erfaringer, som vil påvirke fremtiden (Law, 2001). Natasjas udtalelse viser en gennemgående tendens til at anvende erhvervsuddannelsen som en form for “uddannelsestræning” for at teste uddannelsen og egne evner af. Dette har den negative følgevirkning, at mange elever ikke har den rette indre motivation eller brænder for netop denne uddannelse, hvilket Tina tidligere beskrev som demotiverende for de elever, som brænder for uddannelsen. Der var mange andre piger end Natasja, som beskrev SOSU som vejen til videreuddannelsen til sygeplejerske, og som anså dette som deres fremtidige drøm. Derudover havde mange af pigerne på SOSU et fremtidsmål om en videreuddannelse til socialrådgiver, og for Louise giver det tilsyneladende en følelse af sikkerhed at have et mål efter denne uddannelse, så de næste mange år af hendes liv er planlagt:

Jeg vil gerne være socialrådgiver, og jeg kan gå i gang med socialrådgiveruddannelsen direkte, når jeg er færdig. Det er om to år og 10 måneder, og så tager den også to år. Der er planlagt i hvert fald til, jeg er 31 år.

Dette er antageligvis en strategi, som fungerer, modsat Linettes som indebærer ikke at planlægge. Grundet Louises historie, som også er præget af mange negative erfaringer, kan der være et behov for den tryghed og sikkerhed, der ligger i planlægningen, idet mange ting i hendes liv ikke er gået som planlagt. For drengene på tømreruddannelsen er første mål at få titlen som tømrer, hvorefter Jesper på længere sigt kunne forestille sig at videreudanne sig til arkitekt eller konstruktør med inspiration fra hans far, som har taget samme vej gennem uddannelsessystemet:

(...) Selvom det er tømrer, som man vil være, så kan det jo godt bare være en midlertidig titel, og når man så måske bliver 20 år ældre, så kan man måske gå videre og blive arkitekt eller konstruktør. Det er igen efter min far.

Nogle elever har derudover færdiggjort andre uddannelser inden den nystartede erhvervsuddannelse, hvor disse har været delmål for at komme hertil. Michelle beskri-

ver, at hun har en drøm om at blive blomsterdekoratør, men på trods af denne drøm har hun allerede færdiggjort én uddannelse:

(...) Jeg havde bare den holdning, at jeg altid gerne har villet være blomsterdekoratør, og det er grunden til, at jeg er her. Så da jeg var færdiguddannet, da jeg var 19 år, så tænkte jeg, at der var ikke nogen grund til at stoppe der. Jeg kunne lige så godt tage nogle flere uddannelser, for det skader jo ikke. Det var grunden til, at jeg valgte at tage herhen.

Michelles udtalelse belyser den tendens, som Jørgensen (2011b) beskriver, om, at uddannelser i dag er et marked, hvor unge afsøger uddannelsessystemets mange muligheder for at vælge efter lyst og ikke efter nødvendighed. Dette har ifølge Wyn & Dwyer (2000) den følgevirkning, at unges uddannelsesveje i dag er langt mindre lineære og standardiserede end tidligere.

4.3.1.3 “Man bliver klogere på, hvordan man ser verden” - Elevernes erfaringer påvirker deres fremtidige karriereønsker

Vi oplevede, at erfaringer fra fortiden, både positive og negative, har indflydelse på elevernes fremtidige karriereønsker. Frederik fortæller, at han har et ønske om at blive lærer i fremtiden efter, at han har arbejdet som tømrer:

Jeg vil gerne være faglærer på en efterskole som tømrer og ellers skolelærer på en folkeskole, hvor de har meget sløjde og sådan noget. Jeg har i hvert fald hørt om et par skoler, hvor de allerede fra syvende klasse går over og arbejder med håndværk. Jeg synes det kunne være fedt, men først om lang tid.

Frederik har haft et godt forhold til sine undervisere i både folkeskolen og efterskolen, hvilket har inspireret ham til at ville være lærer, idet han gerne vil hjælpe elever, som er skoletrætte ligesom ham selv, til at finde motivation i de mere praktiske fag. For nogle elever var det i stedet negative erfaringer, som har påvirket deres fremtidige karriereønsker. Louise fortæller i sin historie, at hun ønsker at uddanne sig til socialrådgiver grundet hendes erfaringer, hvor hun oplevede social støtte som altafgø-

rende. Hendes negative erfaring har derfor skabt et ønske om at hjælpe andre unge mennesker med samme historie:

Jeg har altid tænkt på, at jeg gerne ville være socialrådgiver, når jeg er færdig her, for jeg kunne godt tænke mig at komme ud og arbejde og se, om man kan gøre noget allerede for den aldersgruppe, så det ikke skal komme så langt ud, fordi det er så svært at komme op igen. Så man er klar til videreuddannelse. Det er vigtigt.

Joyce fortæller tilmed en historie om en negativ erfaring, som har ført til uddannelsesvalget for hende, hvilket omhandler, hvordan hun som lille i sit hjemland Kenya ofte blev passet af en ældre pige, som ikke behandlede hende godt:

(...) Det var en stor pige på fjorten år, og jeg var lille og kunne ikke snakke. (...) Jeg kunne ikke lide den måde, hun passede på mig på. Jeg synes, jeg ville være god til mennesker og give dem det bedste, som jeg ville ønske, hun gav mig.

Denne erfaring har medført, at Joyce har fundet ud af, at hun gerne vil arbejde med mennesker og vise dem den omsorg og varme, som hun ikke selv fik som barn. Hun har tilmed et ønske om i fremtiden at blive jordemoder grundet negative erfaringer i sit hjemland:

(...) Jeg så, hvordan en jordemoder var god ved mig i forhold til i mit hjemland. Der var de ikke så gode. Så jeg bestemte, at efter den her uddannelse, kan jeg gå videre og tage jordemoderuddannelsen, fordi det er det, jeg ønsker at være.

Hendes motivation er derfor hendes egen historie, hvor hun gennem sine erfaringer har indset, hvad hun ønsker for fremtiden. Frederiks og Joyces erfaringer kan relateres til karrierelæringsteorien, idet deres fortid har påvirket de valg, de har truffet og deres ønsker for fremtiden, som de har mulighed for at påvirke gennem egen indsats. Natasja er tilmed bevidst om, at tidligere erfaringer har påvirket nutiden, samt hvordan hun ser fremtiden: “(...) Det der er sket, da man var yngre følger altid med en,

men på en eller anden måde bliver man klogere på, hvordan man ser verden". Her er det interessant at inddrage Dewey (1938/1974), som anser erfaring som en proces, der både påvirkes af tidligere erfaringer og sociale omgivelser samt påvirker kvaliteten af fremtidige erfaringer.

4.4 Opsamling

Elevernes oplevelse af erhvervsuddannelsessystemet og deres motivation for at gennemføre uddannelsen er præget af tidligere oplevelser og erfaringer. For mange af eleverne har deres erfaringer fra tidligere uddannelser eller praksis hjulpet dem til at vælge deres vej i uddannelsessystemet. Sociale relationer havde tilmed haft betydning for mange af elevernes nuværende uddannelsesvalg, idet mange havde venner eller familie, som havde en relation til den nuværende uddannelse og derfor kunne give eleverne en forventning om, hvad de gik ind til. Eleverne havde på trods af dette meget forskellige oplevelser af mødet med erhvervsuddannelsen i forhold til det faglige niveau, forventninger, ansvar, forholdet til undervisere samt fællesskabet. Generelt fandt eleverne den situerede læringsform og de praksisorienterede fag meget motiverende, idet det lærte kan anvendes i praksis. Derudover er mesterlære motiverende for eleverne, hvorfor undervisernes faglighed og engagement har betydning. Dette havde indflydelse på, hvorvidt eleverne følte sig optimalt udfordrede af det faglige niveau. De elever som følte sig udfordret af undervisningen var motiveret, mens de elever som ikke følte sig udfordret manglede engagement i undervisningen, fordi de oplevede denne som meningsløs og ikke værd at tage del i. Endeligt oplevede vi, at elevernes fremtidsmuligheder og de karrieremål, som uddannelsen giver adgang til, havde stor betydning for elevernes motivation for at gennemføre uddannelsen. Der var dog nogle få, som blot havde valgt uddannelsen grundet et pres om at skulle vælge noget, mens andre var meget motiverede for at gennemføre uddannelsen, da det for dem var et delmål til en fremtidsdrøm i form af videreuddannelse. Der er dermed mange forskellige oplevelser og erfaringer, som påvirker elevernes motivation for at deltage i erhvervsuddannelsessystemet som praksisfællesskab.

5. Dilemmaer i erhvervsuddannelsessystemet

Gennem analysen tegner der sig et billede af nogle udfordringer for erhvervsuddannelserne i arbejdet med motivation og fastholdelse. Det er vanskeligt at komme med entydige løsninger på disse, idet de kan betegnes som dilemmaer, hvor valget mellem forskellige alternative muligheder er vanskeligt. I det følgende kapitel vil vi pege på tre dilemmaer, som er fremtrædende. Første dilemma omhandler, hvorvidt frafald bør anses som en læreproces eller en fiasko. Vi oplevede, at eleverne havde forskellige holdninger til deres tidligere frafald, som ikke alle stemte overens med samfundsmæssige mål om hurtig gennemførelse af uddannelser samt reducere af frafald. Derudover oplevede vi, at eleverne i høj grad differentierer sig fagligt. Det er derfor relevant at diskutere, om man kan tilgodese alle elever med de forskellige erfaringer og forudsætninger, eleverne har med sig fra deres vej gennem uddannelsessystemet, hvilket er et andet dilemma. Endeligt omhandler tredje dilemma, hvordan erhvervsuddannelser kan gøres mere attraktive, idet der er en herskende diskurs om erhvervsuddannelsen som en nem uddannelse. Vi mener, at der i den forbindelse bør være fokus på mulighederne for at styrke elevernes motivation i erhvervsuddannelserne gennem indre motivation og ikke udelukkende gennem ydre motivationsfaktorer. Analysen viste et bredt spektrum af tematikker, men vi er gået i dybden med de tre nævnte dilemmaer, idet vi mener, at disse kan sammenfatte empirien til en besvarelse af specialets problemformulering samt bidrage med værdifuld viden. Der er som sagt ikke entydige løsninger på disse dilemmaer, og det er nogle udfordringer, som er vanskelige at navigere i, da vi oplevede, at eleverne netop havde mange modsatrettede holdninger og oplevelser af erhvervsuddannelsen. Det er dog vigtigt at være opmærksom på, at disse dilemmaer er aktuelle, selvom der ikke forekommer entydige løsninger. Vi har dog forsøgt at opveje fordele og ulemper, som fremgik af analysen, og komme med løsninger på baggrund af, hvad eleverne oplevede som fordelagtigt. Der er meget andet forskning omkring frafald på erhvervsuddannelser, som indebærer sundhedsmæssige, sociale og faglige tiltag, men følgende afsnit belyser, at dilemmaerne i erhvervsskolerne er komplekse, hvormed løsningsforslag vil være mere komplekse end disse tiltag. Vi nævnte i indledningen, at formålet med det større projekt omkring karrierelæring på GF2 er at udvikle et forforløb inden starten på er-

hvervsuddannelserne, som skal ruste eleverne til den uddannelse, de går ind til samt øge refleksionen over uddannelsesvalget. Vi anser dette karrierelæringsbaserede forløb som et muligt positivt tiltag i forbindelse med de tre dilemmaer, hvilket vi vil belyse i de følgende afsnit.

5.1 Frafald som fiasko eller læreproces?

Følgende afsnit vil belyse, at frafald både kan anses som en læreproces og en fiasko, hvilket er et dilemma. Det er problematisk udelukkende at anse frafald som en fiasko, hvor ansvaret ligger hos den enkelte elev, idet vi oplevede, at frafald kunne skyldes personlige udfordringer, som eleverne havde brug for at overkomme, før de havde overskud til at tage en uddannelse. Derudover havde mange af eleverne behov for social støtte for at kunne træffe det rette uddannelsesvalg. Det er omvendt en udfordring udelukkende at anse frafald og omvalg som en fordelagtig læreproces, idet det er en reel samfundsmæssig udfordring, at unge starter på flere forskellige uddannelser uden at færdiggøre disse. Eleverne bliver dermed en omkostning for samfundet i stedet for at bidrage hertil. Der er dog med den seneste erhvervsskolereform sat nye krav om gennemførelse og begrænsning på uddannelsesskift med tre klip (Bilag 2). Vi oplevede, at det er essentielt, at elever er motiverede for det bevidste uddannelsesvalg, de træffer, men at det for mange kræver både social støtte og erfaring at træffe dette valg. Der er en tendens i samfundet til at anse frafald som en fiasko, hvorimod en gennemførelse uden afbrud eller omvalg betegnes som en succesfuld gennemførelse. Dette kan skyldes det store politiske fokus på at få unge hurtigst muligt gennem uddannelsessystemet, idet frafald både kan få store samfundsmæssige omkostninger samt økonomiske og psykiske konsekvenser for det enkelte individ (Jørgensen, 2011a, Tanggaard, 2013, Rumberger 1987/2011). Det kan tilmed have betydning for diskursen om frafald som fiasko, at unge, som falder fra, kan anses som dovne og demotiverede. Flere af eleverne havde netop oplevet, at underviserne i folkeskolen havde denne opfattelse og dermed havde opgivet dem. I stedet mener vi, at der bør være opmærksomhed på disse unges vanskeligheder, idet de ikke havde de rette forudsætninger og dermed havde brug for støtte. Der er en tendens til, at både frafald, afbrud og omvalg bliver vurderet ens i samfundet og dermed alle omtales som negativt. Afbrud og omvalg behøver dog ikke udelukkende anses som negativt, når der ikke er tale om permanent frafald fra uddannelsessystemet. Det kan derimod

opfattes som positivt i forhold til at blive bevidst om det rette uddannelsesvalg. Vi oplevede netop, at eleverne havde mange forskellige oplevelser af tidligere frafald og ikke mindst mange forskellige årsager til frafaldet. Flere af eleverne havde negative erfaringer med uddannelsessystemet tilbage fra folkeskolen, hvilket frafaldsteoretikere som nævnt anser som en risiko for frafald, fordi eleverne oplever en manglende tillid til samt integration i uddannelsessystemet (Tinto, 1993; Rumberger, 2011). Derudover havde flere elever historier præget af manglende støtte fra hjemmet, psykisk sårbarhed, en baggrund med misbrug samt en omgangskreds med dårlig indflydelse, hvilke er faktorer, som kan øge risikoen for frafald ifølge Jørgensen (2011b) og Strom & Boster (2007). For flere af eleverne skulle disse personlige udfordringer overkommes, før de nu var klar til og motiveret for den nystartede uddannelse. Elevernes negative erfaringer fra deres vej gennem uddannelsessystemet har bidraget til, at de nu er motiverede for at få succes med erhvervsuddannelsen samt anser frafald som en fiasko, hvorfor de derfor har et mål om at undgå dette. I den forbindelse er det interessant, at andre elever, som tidligere havde oplevet mange afbrud og skift i uddannelser, derimod havde en uproblematisk tilgang til frafald, idet det for dem synes at have været en læreproces. De var blot startet på forskellige uddannelser for at finde ud af, at disse ikke levede op til deres forventninger eller fremtidige mål, hvorfor de blev mere afklarede omkring, hvilken vej de skulle vælge i uddannelsessystemet. Det er interessant, at det, der samfundsmæssigt og politisk anses som en frafalds*problematik*, ikke altid anses som problematisk for eleverne. Flertallet af de unge, som afbryder en uddannelse, starter på en ny uddannelse, som de gennemfører, hvilket antageligvis skyldes, at de har mere erfaring og er mere afklarede i forhold til fremtiden (Jørgensen, 2011b). Elevernes tidligere erfaringer synes netop at have medvirket til at gøre dem sikre på deres valg, hvilket ikke stemmer overens med samfundsmæssige mål om direkte uddannelsesveje. Unge bliver allerede i folkeskolen presset til at tage et uddannelsesvalg, og i den forbindelse adskiller erhvervsuddannelser sig fra gymnasiale uddannelser, idet de indebærer et valg om fremtidig profession, som skal tages allerede i niende klasse. Unge, som vælger en erhvervsuddannelse, har dermed kortere tid til at tage valget om fremtidig karriere end unge, som vælger en gymnasial uddannelse, hvilket kan have betydning for det høje frafald på erhvervsskoler. Dette medfører antageligvis, at mange af eleverne har brug for at afprøve flere uddannelser eller få praksiserfaring, før de bliver sikre og bevidste om det rette uddannelsesvalg. Frafald og skift afspejler derudover den generelle tendens

til, at overgangen fra grundskolen til arbejdsmarkedet i dag er mindre lineær og standardiseret, men derimod mere kompleks grundet nye krav om udvikling, mobilitet og foranderlighed (Wyn & Dwyer, 2000). Grundet denne tendens vil afbrud og omvalg antageligvis fortsat præge erhvervsuddannelser i fremtiden, hvorfor uddannelsessystemet bør forsøge at indrette sig herefter. I den forbindelse er det relevant at diskutere, hvor ansvaret for frafald i så fald bør placeres? Uddannelses- og forskningsminister Søren Pind har i forbindelse med kampagnen *Din fremtid kræver forberedelse* opfordret unge til at “undersøge undervisningsformer og fremtidsmuligheder og tænke over, hvad de selv er gode til og interesserer sig for, inden de søger om optagelse” (Pind if. Ringgaard, 2017), for på den måde at sikre fastholdelse af elever i uddannelsen. Henriette Holmegaard, Københavns Universitet, og Laura Louise Sarauw, Aarhus universitet, er kritiske over for kampagnen og mener ikke, at ansvaret alene bør placeres hos individet, eller at løsningen på det høje frafald skal findes i øget refleksion over uddannelsesvalg hos det enkelte individ. Der kan derimod argumenteres for, at de unge har brug for hjælp til deres uddannelsesvalg hjemmefra, fra deres omgangskreds og fra uddannelsesinstitutionen, så hverken uddannelsesvalg eller frafald individualiseres (Ringgaard, 2017). I empirien kommer det til udtryk, at social støtte fra venner, familie, undervisere og studievejledere har haft stor betydning for elevernes vej gennem uddannelsessystemet samt for deres uddannelsesvalg. Dette taler for udviklingen af et karrierelæringsbaseret tiltag, hvor erhvervsskolerne støtter de unge ved at tilbyde uddannelsestræning og hjælp til at skabe refleksion og bevidste uddannelsesvalg gennem det to ugers forforløb, inden de starter på uddannelsen. Dette vil antageligvis give de unge en følelse af støtte i valget, men der er dog samtidig en risiko for, at de vil vælge uddannelsen fra efter at være blevet bevidste om uddannelsens indhold og krav. Der kan dog stilles spørgsmålstejn ved, hvorvidt karrierelæring og det at skabe øget refleksion hos unge er svaret på at reducere frafald og skabe bevidste uddannelsesvalg. Ifølge karrierelæringsteorien af Law (2001) og Deweys teori om erfaringslæring (1938/1974) lærer individet gennem refleksiv tænkning og gennem egne erfaringer. Dewey mener netop, at erfaring fører til erkendelse, og at individet først har gennemført en erfaringsproces, når individet erfarer konsekvenserne af tidligere handlinger (Dewey if. Beck, Kaspersen & Paulsen, 2014). Vi oplevede netop, at mange af eleverne gennem praksiserfaring og erfaring fra tidligere uddannelser var blevet mere bevidste om deres uddannelsesvalg med tiden og dermed havde lært af disse tidligere erfaringer. Vi mener på baggrund af

dette, at refleksiv tænkning ikke kan stå alene, når unge skal tage bevidste uddannelsesvalg, og at den aktuelle opfordring til unge om at tænke sig bedre om før de vælger, ikke er den eneste måde, hvorpå der kan skabes bevidste uddannelsesvalg. Kritikerne af kampagnen mener heller ikke, at årsagen til frafald udelukkende skyldes, at eleverne ikke har været refleksive eller bevidste omkring deres uddannelsesvalg, men at frafald bør ses i sammenhæng med, hvordan de unge tackler udfordringer, de møder i uddannelsen. De argumenterer for, at mange dropper ud, fordi uddannelsen ikke lever op til de forventninger, eleverne havde, før de startede (Ringgaard, 2017), hvilket var en årsag til tidligere frafald, som vi så hos nogle elever. Vi oplevede netop, at flere af eleverne mente, at den nuværende uddannelse ikke lever op til deres forventninger på det faglige niveau. Dette betyder, at disse elever reelt kunne være i risiko for frafald, men de var dog motiverede for uddannelsen, fordi de identificerede sig med faget og havde klare fremtidige mål. Dette er dog vigtigt at være opmærksom på, idet elevernes følelse af at være fagligt og socialt integreret er essentiel for fastholdelse i uddannelsen (ibid.). Det er vigtigt, at ansvaret for faglig og social integration i uddannelsen ikke individualiseres, så frafald udelukkende anses som en individuel fiasko, hvilket nogle af eleverne oplevede. Uddannelsesinstitutionerne har tilmed et ansvar i at ændre de strukturelle barrierer, som vi oplevede gjorde sig gældende for elevernes faglige og sociale integrationsproces. Måden hvorpå uddannelsesinstitutionerne kan arbejde med de faglige og sociale barrierer, som eleverne mødte i uddannelsen, vil derfor uddybes i de følgende diskussioner. Vi mener dog i den forbindelse, at eleverne tilmed har et ansvar i at tage bevidste uddannelsesvalg, så deres forventninger så vidt muligt stemmer overens med den uddannelse, de møder. Dette kræver, at eleverne allerede i folkeskolen præsenteres for uddannelsesmuligheder i praksis gennem brobygning mellem uddannelsesinstitutionerne, hvilket kan understøtte bevidste uddannelsesvalg. Vi oplevede netop, at dette havde været essentielt for uddannelsesvalget hos drengene på tømreruddannelsen. Derudover bør uddannelsesinstitutionerne være opmærksomme på, hvordan de markedsfører sig, så denne markedsføring giver eleverne et så retvisende billede som muligt af uddannelsen. Dette vil medføre en øget bevidsthed hos eleverne om, hvad de går ind til (ibid.). Markedsføring skaber refleksion hos eleverne, men giver dog kun et indtryk af, hvad de går ind til, hvorfor dette ikke synes at være fyldestgørende for elevernes uddannelsesvalg sammenlignet med erfaring i praksis. Vi mener, at ovenstående diskussion taler for udviklingen af et karrielæringsbaseret forløb, idet dette ikke udelukkende

fokuserer på, at eleverne individuelt bør forberede sig bedre på uddannelsen. De får derimod støtte fra institutionerne til at reflektere over valget samt mulighed for at møde uddannelsen i praksis, inden de starter. Det kan dog ikke underkendes, at praksiserfaring med elevernes fremtidige erhverv havde stor betydning for deres uddannelsesvalg. Dette er derfor en udfordring, som erhvervsskoler står over for i forhold til at sikre bevidste uddannelsesvalg. Derudover er det ikke mindst en samfundsmæssig udfordring i forhold til at opnå målet om at få unge hurtigt og direkte gennem uddannelsessystemet. Et karrierelæringsbaseret forforløb kan dog være medvirkende til at bygge bro mellem det, eleverne kommer fra og det, de går ind til, hvilket kan relateres til Law (2001), som argumenterer for, at karrierelæring sker i en proces, hvor individet bliver i stand til at se sig selv som resultatet af, hvad der er sket i fortiden samt til at lære at se sig selv og sin indsats som årsagen til næste dags resultater. Law (2001) mener dog, at individet skaber karriereudviklende færdigheder op gennem udviklingen. Derfor bør individets muligheder for at gennemføre en uddannelse ses i sammenhæng med den enkeltes øvrige liv (Jørgensen, 2011b), hvor der som nævnt kan forekomme store personlige udfordringer, som er nødvendige at overkomme, før der kan skabes motivation og fokus på karrierelæring. Det er disse elever, som er i risiko for permanent frafald fra uddannelsessystemet, hvorfor det er relevant, at målgruppen for karrierelæringsprojektet og forforløbet, der skal ruste eleverne til en erhvervsuddannelse, er de elever, som er i størst risiko for frafald. Det er dog interessant, hvordan disse elever kan identificeres, idet det var de elever, som beskrev tidligere store personlige udfordringer, som nu var motiveret for at undgå en yderligere fiasko i form af frafald, mens de elever, som beskrev frafald som uproblematisk, antageligvis er i større risiko. Der kan dog stilles spørgsmålstegn ved, om de anså tidligere frafald som uproblematisk grundet den herskende diskurs om, at frafald er en fiasko, som de ikke ønsker at identificere sig med. Uanset om dette er tilfældet, er vi ikke tvivl om, at elevernes mange erfaringer har skabt en karrierelæringsproces, hvor de er kommet tættere på et mål for fremtiden. Dette har medført, at de i højere grad er motiveret for den nystartede uddannelse end for tidligere uddannelser. Dermed vil elevernes behov for praksiserfaring stadig stå som en udfordring for erhvervsskolernes mål om bevidste uddannelsesvalg fra start. Dette kan relateres til Dewey (1938/1974), som netop mener, at en af de største udfordringer for uddannelsessystemet er at skabe situationer, som muliggør erfaringsdannelse.

5.2 Hvordan kan erhvervsuddannelserne rumme elevernes forskellige forudsætninger og erfaringer?

Eleverne havde meget forskellige forventninger til erhvervsuddannelsen og forudsætninger for at indgå i uddannelsen på baggrund af deres tidligere erfaringer, hvilket skaber et dilemma i forhold til at rumme alle elever i erhvervsuddannelserne. Hvis erhvervsskolerne skal tilpasses hver enkelt elev, giver det en udfordring i forhold til at leve op til de faglige og undervisningsmæssige krav, de er underlagt, og der er samtidig risiko for, at de fagligt stærke elever ikke udfordres optimalt. Der er derimod risiko for, at de taber nogle af de uddannelsessvage elever, for hvem erhvervsuddannelsen er den eneste uddannelsesmæssige mulighed, hvis de stiller for høje faglige krav. Dette skaber et dilemma i forhold til, om erhvervsskolerne skal have et individuelt eller kollektivt fokus. Et individuelt fokus kan bidrage til at mindske følelsen af at være deltager i et praksisfællesskab, hvor eleverne er fælles om det faglige, hvilket er essentielt for følelsen af tilhørsforhold til erhvervsuddannelsen. På baggrund af vores videnskabsteoretiske grundlag, hvor individet og dets omverden anses som to elementer, som gensidigt påvirker hinanden (Dewey, 1938/1974), påvirker erhvervsskolerne og individet gensidigt hinanden, når individet bliver en del af erhvervsuddannelsessystemet. Dette kan være medvirkende til at skabe en udfordring i forhold til at udvikle et system, som kan rumme alle de individuelle forudsætninger, der gensidigt påvirker systemet, idet systemet hele tiden ændrer sig efter de elever, som går på uddannelsen. Det vil derfor være vanskeligt at tilpasse systemet efter hver enkelt elevs individuelle erfaringer og forudsætninger, når disse netop er individuelle og vil blive ved med at ændre sig for hver ny elev, der bliver en del af systemet. Vi vil nu i det følgende belyse nogle af de udfordringer, som følger af elevernes forskellige forudsætninger. Eleverne havde meget forskellige forudsætninger i forhold til praksis- og uddannelseserfaring, idet nogle kom direkte fra grundskolen, mens andre både havde taget andre uddannelser og været i arbejde. Dette kom til udtryk ved en stor aldersdifferentiering, hvor den yngste kom direkte fra grundskolen, mens de ældste havde været ude af uddannelsessystemet i mange år og derfor kom fra mange år på arbejdsmarkedet. Grundet elevernes forskellige aldre og erfaringsgrundlag oplevede de mængden af information på erhvervsskolerne forskelligt. Nogle af eleverne, som havde været uden for uddannelsessystemet, havde brug for mere informati-

on, mens andre ikke følte, at de havde behov for så meget information grundet praksiserfaring og ønskede i stedet mere ansvar for egen læring. Etnicitet spiller tilmed en rolle, idet eleverne med anden etnisk baggrund oplevede sproglige udfordringer, hvorfor de havde andre forudsætninger for deltagelse i erhvervsuddannelsen. Erhvervsuddannelserne står dermed over for en stor udfordring i form af inklusion og uddannelse af elever med forskellige baggrunde (Larsen, 2012, p. 32). Elevernes forskellige forudsætninger kom tilmed til udtryk gennem deres faglige niveau, hvilket vi oplevede som værende meget forskelligt hos eleverne. Pigerne med anden etnisk baggrund samt nogle af de ældre elever, der havde været ude af uddannelsessystemet i flere år, var udfordret af det faglige niveau, mens mange af pigerne fra SOSU oplevede niveauet som demotiverende lavt. Eleverne havde tilmed forskellige forventninger til erhvervsuddannelsen, idet nogle forventede og så frem til at lære noget, mens andre ville have uddannelsen overstået for at kunne komme ud i arbejde, idet de ellers ville have svært ved at få arbejde som ufaglært. Dette belyser, at nogle er indremotiverede, mens andre tager uddannelsen grundet et pres fra samfundet om at skulle tage en uddannelse for at bidrage til samfundets vækst. Grundet elevernes forskellige forudsætninger, kan der være et potentielt dilemma i at kunne rumme både de fagligt stærke og svage elever, så de alle får det bedste udbytte af uddannelsen, mens der samtidig sikres en høj faglig kvalitet. I den forbindelse er det interessant, at erhvervsuddannelser ifølge undervisningsministeriet skal sikre forsyning af højt kvalificeret faglig uddannet arbejdskraft, med henblik på at sikre dansk økonomi i et globalt perspektiv, mens alle unge samtidig skal kunne gennemføre en uddannelse som følge af 95-procent-målsætningen (Koudal, 2011, p. 118). Vi oplevede, at der var elever, som brænder for faget og gav udtryk for at være indremotiverede, hvilket giver potentiale for en villighed til at yde sit bedste på uddannelsen og til dermed at kunne bidrage til højt kvalificeret faglig arbejdskraft. Dog oplevede vi også elever, som tager uddannelsen, fordi de “skulle vælge noget” og derfor bare skal have uddannelsen overstået, hvilket kan anses som en konsekvens af 95-procent-målsætningen. Dette belyser det dilemma, der ligger i målsætningen om at få så mange unge i uddannelse som muligt og samtidig sikre kvaliteten af den faglighed, uddannelsen producerer. Der er i forlængelse af 95-procent-målsætningen et stort politisk pres på erhvervsskolerne om at løfte opgaven om uddannelse af alle unge, hvilket har betydet, at erhvervsuddannelserne gennem de sidste mange år har skullet uddanne en langt mere social og fagligt differentieret målgruppe end tidligere, hvor

særligt unge med psykiske og sociale problemer udgør en stor udfordring (Larsen, 2012, p. 31). Vi mødte netop elever med en baggrund præget af mange personlige udfordringer samt negative erfaringer med uddannelsessystemet. Hvis sådanne problemer skal tilgodeses, vil det have betydning for den måde underviserne på erhvervsuddannelser skal varetage deres funktioner. Målsætningerne, om at erhvervsuddannelser skal rumme alle, skaber dermed nye forventninger til underviserens rolle, som vil række ind i det socialpædagogiske felt (Tanggaard, 2011, p. 96). Vi mener, at det er en udfordring for erhvervsuddannelserne, at de skal varetage andre opgaver end deres kerneopgave, som er uddannelse af faglært arbejdskraft, hvorfor det kan diskuteres, hvad det kan betyde, når to vidt forskellige funktionssystemer som uddannelse og socialt arbejde møder hinanden (Larsen, 2012, p. 31). Fagunderviserens viden og kompetencer er primært tilknyttet det faglige aspekt og ikke til rollen som socialpædagog, hvormed der kan opstå nogle udfordrende modsætningsfyldte dimensioner i deres arbejde (Koudahl, 2011, p. 119; Lippke, 2011, p. 111). Skolen og undervisere vil tilsyneladende opleve modsætningsfyldte krav om både at skulle imødekomme elevernes behov og samtidig kvalificere dem til arbejde i virksomheder, som stiller stadig højere krav til effektivitet, kvalitet og kompetencer (Jørgensen, 2011b, p. 19). Vi mener, at undervisere står over for en udfordring i forhold til at skulle fastholde eleverne ved at være rummelige over for deres vanskeligheder og samtidig garantere et højt fagligt niveau, så eleverne kan bidrage med en højt kvalificeret arbejdskraft. Det er tilmed en udfordring, at underviserne skal bidrage til at etablere et trygt og inkluderende fællesskab eleverne imellem samt spotte elevernes særlige behov og ressourcer. Underviserens krævende opgave på erhvervsskolerne er derfor i højere grad end tidligere at tænke det faglige, sociale, følelsesmæssige samt menneskelige ind i undervisningen (Ebbensgaard & Murning, 2011, p. 151). Udover udfordringen i at rumme elevernes individuelle vanskeligheder, er der tilmed en udfordring i at rumme elevernes forskellige faglige niveau. Som nævnt følte nogle af eleverne sig ikke optimalt udfordret, mens andre oplevede det faglige niveau som meget udfordrende. Dette gjaldt især eleverne med anden etnisk baggrund, hvorfor disse i særlig grad bør støttes. I den forbindelse er der foreslået tiltag som lektiecaféer og mentorordninger samt støtte til praktikpladssøgninger, hvilket formodentligt vil støtte disse elever samt andre elever, som føler sig særligt udfordret af det faglige niveau (Sareen, 2006, p. 12). For flere af de udfordrede elever kan det faglige niveau have betydning for deres mulighed for praktikplads og dermed fastholdelse i uddan-

nelsen. Idet der er mangel på praktikpladser, er eleverne i hård konkurrence mod hinanden om pladserne, og eftersom nogle elever ikke har de fornødne kompetencer og forudsætninger for at kunne indgå i denne konkurrence, kan de på forhånd have tabt kampen (Larsen, 2012, p. 34). Specielt uddannelsessvage elever er derfor udsat for et dobbeltpres fra henholdsvis uddannelsespolitikken og arbejdsmarkedets krav (Knudsen, 2004, p. 98f; Jørgensen, 2011b, p. 18f). Ovenstående belyser, at det er en udfordring at rumme elevers forskellige faglige niveau, hvorfor det i den forbindelse kunne være en mulighed at etablere klasser med en inddeling efter niveau, hvor undervisningen er tilpasset derefter. Dette kan dog skabe selektion i erhvervsskolerne, som yderligere vil forstærke aktuelle udfordringer for nogle elever. Vi oplevede netop, at eleverne lærte meget af hinandens viden, kompetencer og erfaringsgrundlag, hvorfor de differentierede klasser opleves som positivt samt bidrager til en udvikling af mesterlære eleverne imellem. Derudover adskiller eleverne sig på andre områder end det faglige, hvorfor det vil være udfordrende at inddele eleverne efter niveau. Det kan tilmed overvejes, hvorvidt eleverne selv har en del af ansvaret for deres faglige integration i erhvervsuddannelsessystemet. Flere af eleverne nævnte netop, at de er gamle nok til at tage ansvar for egen læring på en erhvervsuddannelse. Vi mener i den forbindelse, at eleverne selv kan gøre noget for at fremme deres faglige integration som at møde konsekvent op til undervisningen, deltage aktivt i undervisningen samt forsøge at bidrage med en positiv holdning til uddannelsen. Dette er dog lettere, hvis eleverne er indremotiverede, idet de i så fald i højere grad har tendens til at gøre ovenstående grundet et ønske om at lære faget (Ågård, 2016). Denne indre motivation fremmes netop gennem bevidste uddannelsesvalg samt oplevelsen af erhvervsuddannelsen som et motiverende praksisfællesskab.

Ovenstående diskussion samt elevernes historier understreger, at der er mange modsætningsfyldte elementer til stede i elevernes forventninger, faglighed og erfaringsgrundlag, som gør det vanskeligt at tilpasse erhvervsuddannelserne til alle elevers forskellige forudsætninger. Dette er dog forsøgt gennem den tidligere erhvervsskole-reform, *Reform 2000*, som fokuserede på at tilpasse uddannelsen til elevernes individuelle behov og ønsker (Juul & Aarkrog, 2001, p. 10). Det er dog stadig en udfordring at rumme alle erhvervsskoleelever, idet eleverne havde meget forskellige oplevelser af, hvorvidt erhvervsskolerne levede op til deres forventninger og erfaringer. Eleverne havde vidt forskellige erfaringer med sig, både i form af uddannelses- og praksiserfaring samt tidligere udfordringer, hvilket har betydning for deres forudsæt-

ninger for at blive fuldgældige medlemmer af erhvervsuddannelsessystemet som praksisfællesskab. I den forbindelse kan det karrierelæringsbaserede forløb være en mulig måde at rumme de forskellige forudsætninger ved at støtte uddannelsessvage elever ved uddannelsesstart og dermed øge sandsynligheden for at fastholde dem i erhvervsuddannelsessystemet. Der vil dog stadig være en udfordring i at skabe et motiverende praksisfællesskab for alle elever.

5.3 Hvordan kan erhvervsuddannelserne gøres mere attraktive?

Der er grundet en negativt herskende diskurs om erhvervsuddannelser fokus på at gøre disse mere attraktive med det formål at få flere unge til at tage en erhvervsuddannelse samt fastholde eleverne. Der er dog et dilemma i forhold til, hvor fokus skal ligge for at opnå dette mål. Vi oplevede i interviewene, at eleverne i høj grad var bevidste om de herskende diskurser omkring erhvervsuddannelser. De lagde især vægt på diskursen om, at erhvervsuddannelsen er en nem uddannelse, som alle kan tage, mens gymnasiet er for de kloge. Denne diskus understøttes af de fremtrædende fordomme om unge, der tager en erhvervsuddannelse. Diskursen om, at erhvervsuddannelsen er nem, og at man intet har mellem ørerne, hvis man er håndværker, oplever debatredaktør på *Information*, Susan Knorrenborg, også på sin kærestes vegne. Hun mener, at diskursen, om at gymnasiet er for de kloge og erhvervsskolerne for de knap så kloge, kun understøttes af, at regeringen vil indføre nye adgangskrav til gymnasiet fra 2019, hvor elever skal have et gennemsnit på 5,0 for at blive vurderet uddannelsesparate (Knorrenborg, 2014; Ritzau, 2016). Diskursen om, at gymnasiet er for de mest intelligente unge mennesker tager ikke højde for, at der er unge, som tager en erhvervsuddannelse, fordi det er deres drøm, og ikke fordi de ikke kan klare en gymnasial uddannelse. Vi mener, denne negative diskurs kan hæmme intelligente unge mennesker med en drøm om en erhvervsuddannelse i at følge denne drøm, så de i stedet vælger en gymnasial uddannelse grundet presset om at skulle følge normen om en gymnasial uddannelse, når man har evnerne. Vores analyse peger omvendt på, at nogle af eleverne fra erhvervsuddannelsen fravalgte gymnasiet grundet diskursen om, at det er en svær uddannelse. Vi mener, det kan være en udfordring at vende erhvervsuddannelsernes omdømme fra lav status til høj status og dermed få flere unge til at tage en erhvervsuddannelse. I 2012 blev 900 unge spurgt, hvilken

status de forbinder med erhvervsuddannelserne, hvor 29 procent forbandt dem med lav status og kun fire procent med høj status. Det omvendte billede gjorde sig gældende ved spørgsmålet om, hvilken status de forbandt med en gymnasial uddannelse, hvor kun tre procent forbandt den med lav status (Lange, 2012). Dette er et udtryk for, at der er en stor ulighed mellem ungdomsuddannelserne. Ifølge et debatindlæg i *Altinget* af Nikolaj Sørensen, som er ledig på arbejdsmarkedet, er problemet, at der hersker en diskurs om, at man kan blive lige, hvad man vil, hvis man blot er akademiker. Han mener tilmed, at problematikken bunder i, at arbejdsmarkedet ikke anser erhvervsuddannelserne som kompetencegivende inden for andre områder end lige netop dét, der står på svendebrevet. Har man derimod en akademisk uddannelse, er der langt flere muligheder. Han mener ikke, at tilegnelsen af kompetencer bør negligeres, hvis man ikke har taget en universitetsuddannelse. Denne holdning bør derfor ændres, før påstanden, om at alle uddannelser er lige, kan blive sand. Erhvervsuddannelser har i dag svært ved at fremstå som et ligeværdigt tilbud til unge. Tidligere repræsenterede erhvervsuddannelserne et uddannelsesmæssigt alternativ til at være ufaglært. I dag anses de i stedet i høj grad som en mulighed for de elever, som ikke vurderes egnede til en gymnasial uddannelse. Erhvervsuddannelsernes omdømme, prestige og ligeværdighed er derfor til tider italesat problematisk (Juul, 2012, p. 15). Det er i den forbindelse interessant at diskutere, hvorvidt erhvervsuddannelserne kan fremstå som et ligeværdigt tilbud med gymnasier, så flere derfor vil vælge en erhvervsuddannelse. I kampen om studerende forsøger uddannelsesinstitutioner at anvende forskellige branding-strategier med henblik på, at eleverne skal identificere sig med institutionens implicite og eksplicite værdier. Eleverne bedømmer uddannelsesinstitutioner ud fra, hvad de har hørt, hvilke identitetsmarkører man får som elev på den pågældende uddannelse, hvilke elever der går der samt omgivelsernes vurdering (Ebbensgaard & Murning, 2011, p. 137f). Vi oplevede, at identitetsmarkørerne i høj grad var vigtige for eleverne, hvorfor der var nogen, der ikke var påvirket af de negative diskurser, idet disse elever anså identitetsmarkørerne eller den tildelte titel som attraktiv eller forbandt den med en stolthed. Andre nævnte, at uddannelsen er nem, og at alle kan tage den, eller at de tager den, fordi det er deres eneste mulighed, hvilket stemmer overens med herskende diskurser. Den seneste erhvervsskolereform har et mål om at styrke tilliden til og trivslen på erhvervsskolerne, hvilket skal gøre erhvervsuddannelserne mere attraktive (Regeringen et al., 2014, p. 4). Dette mål samt de andre mål med erhvervsskolereformen skal opnås på baggrund af en række

initiativer, hvor det første af disse er at gøre erhvervsuddannelserne til et attraktivt ungdomsmiljø. Ifølge aftalepartierne skal unge under 25 år møde et fagligt og socialt inspirerende ungdomsuddannelsesmiljø, når de begynder på en erhvervsuddannelse. Dette skal gøre erhvervsuddannelserne attraktive for de unge samt medvirke til at fastholde eleverne i uddannelsen (Regeringen et al., 2014, p. 5). Der er dog en række udfordringer i forbindelse med indfrielsen af dette mål. En af de mest centrale problematikker for erhvervsuddannelser er som belyst manglen på praktikpladser. I den forbindelse mener vi, at det vil skabe mere tillid til erhvervsuddannelsessystemet, hvis der var bedre muligheder for praktikpladser. Tal fra Undervisningsministeriet viser, at 12.440 elever i 2017 manglede en praktikplads (Olesen, 2017), hvilket netop belyser problematikken omkring manglende praktikpladser. Vores analyse peger netop på, at dette kan være medvirkende til, at unge falder fra, idet det har stor betydning for eleverne at være sikret en praktikplads, og flere af dem var tidligere faldet fra uddannelser grundet manglende praktikplads. Vi mener i den forbindelse, at det offentlige bør påtage en større andel af både det uddannelsesmæssige og finansielle ansvar, der ligger i at give praktikpladsgaranti (Nielsen, 2005, p. 78; Bregendal & Broch, 1994, p. 25). Det offentlige påtager sig dog en del af ansvaret i problematikken om praktikpladser, idet der i 2016 blev indgået en trepartsaftale mellem regeringen, arbejdsgivere og fagbevægelsen. Målet med denne aftale er blandt andet, at flere unge fremover skal tage en erhvervsuddannelse. Ifølge statsminister Lars Løkke Rasmussen vil aftalen blandt andet føre til flere praktikpladser. Løkke Rasmussen udtalte i 2016, at det er vigtigt, at der er flere unge, der tager en erhvervsuddannelse, hvis Danmark fortsat skal være et rigt land. Helt konkret forpligter trepartsaftalen aftalepartierne til, at der i 2025 skal tilvejebringes 8.000-10.000 flere praktikpladser. Aftalen indebærer tilmed en række økonomiske incitamenter, som skal sikre, at arbejdsgivere i højere grad vil opretholde praktikpladser (Redder, 2016). Vi oplevede som nævnt, at en bekymring omkring manglen på praktikpladser gør sig gældende for eleverne, hvilket kan være et udtryk for, at problematikken endnu ikke er løst. Dog skal målet om flere praktikpladser først være opfyldt i 2025. Vi mener i den forbindelse, at eleverne også selv kan tage del i ansvaret om at få en praktikplads ved selv at gøre en indsats for at finde en. Flere af eleverne nævnte, at de droppede ud af en tidligere uddannelse, idet institutionerne ikke overholdt deres løfte om en praktikplads til dem, hvilket kan være et udtryk for, at de ikke selv tager del i ansvaret. Dog oplevede vi også, at særligt eleverne på tømreruddannelsen selv tog en stor del af

ansvaret i at finde en praktikplads, hvorfor det dermed heller ikke var en aktuell problematik for dem. De kunne tilmed få hjælp til at finde en, hvis de ikke selv havde formået at skaffe en. Udover at styrke tilliden til erhvervsskolerne kan der argumenteres for, at trivslen bør styrkes for at gøre erhvervsuddannelser mere attraktive, både for nye og eksisterende elever. Eftersom ét af initiativerne er at gøre erhvervsskolerne til et socialt inspirerende ungdomsuddannelsesmiljø, kan det diskuteres, om det er essentielt at have fokus på de sociale fællesskaber på erhvervsskolerne, når man taler om fastholdelse, idet personlige relationer med jævnaldrende medfører engagement og motivation for uddannelsen (Ryan, 2000, p. 110; Ingholt et al., 2015, p. 2). På erhvervsskoler er der ikke på samme måde tradition for arrangementer, som styrker relationerne mellem elever, som det er tilfældet på gymnasier, hvilket begrundes med, at elevernes tid på skolen er så kort. Ved at facilitere sådanne arrangementer kan der argumenteres for, at der kan opstå social ansvarlighed, hvor eleverne involverer sig i hinanden, fremfor den nuværende tendens til social ligegyldighed. Vi oplevede under interviewene, at det store frafald medfører så stor en udskiftning, at det knap bemærkes, når en elev stopper. Denne tendens skal mindskes for, at frafaldet ikke bliver selvforstærkende (Grønborg, 2011, p. 49f). Analyser peger på tilhørsforhold som et centralt, men overset begreb i frafaldslitteraturen. Det kan antages, at det vil minimere lysten til at forlade fællesskabet, hvis der udvikles en oplevelse af tilhørsforhold og sammenhold, idet dette anses som essentielt for fastholdelse af unge i erhvervsuddannelserne (Szulevicz, 2010 if. Tanggaard, 2011, p. 96; Jørgensen, 2001 if. Ingholt et al., 2015, p. 2). Det kan dog diskuteres, om fokus overhovedet skal ligge på at forbedre det sociale miljø på erhvervsuddannelser, idet vi oplevede, at eleverne ikke lagde stor vægt på fællesskabet. Flere af eleverne er voksne og har været ude af uddannelsessystemet i mange år, hvorfor de måske ikke er interesserede i et socialt fællesskab. På den ene side er der de nævnte årsager til, at fællesskabet i form af tilhørsforhold bør have væsentlig betydning for fastholdelse af eleverne, men på den anden side er der alder, pauser fra skolen i perioder med praktik samt andre årsager til, at fællesskabet ikke synes at være vigtigt for eleverne. Der er tilmed en række udfordringer ved det sociale fællesskab, som vi oplevede gjorde sig gældende for eleverne. Dette gælder eksempelvis sprogbarrieren, som flere af eleverne med anden etnisk baggrund gav udtryk for spillede en rolle. Grundet disse barrierer kan det diskuteres, om det overhovedet er muligt at skabe et betydningsfuldt fællesskab for eleverne? Der synes allerede at være iværksat mange tiltag for at styrke det sociale fæl-

lesskab, men vi oplevede i vores empiri, at det har større betydning, at eleverne er en del af samme erhverv, hvorfor sociale fællesskaber eller fællesskabet i klassen ikke har samme betydning. Dette kan skabe en udfordring for erhvervsskolerne i forhold til at fremme et socialt inspirerende ungdomsmiljø, men det belyser dog, at fokus bør være på det fælles faglige element i opbygningen af fællesskaber. Et andet forsøg på at gøre erhvervsuddannelser attraktive, udover at fremme tillid og trivsel, er gennem et politisk forslag om en økonomisk gevinst til unge, der vælger at gennemføre en såkaldt fordelsuddannelse, som er uddannelser inden for fag, hvor arbejdsgiverne forventer et særligt stort behov for arbejdskraft i fremtiden. I år rummer listen over fordelsuddannelser 33 erhvervsuddannelser, hvor der netop forudsiges et særligt behov for arbejdskraft, og flere prognoser peger på, at Danmark inden for den nærmeste fremtid vil mangle 70.000 erhvervsuddannede. Idet der er for få unge, der i dag vælger en erhvervsfaglig uddannelse, og Danmark i fremtiden derfor vil tabe vækst og velstand, foreslår Socialdemokraternes formand Mette Frederiksen, at unge skal have en økonomisk belønning på 50.000 kr, hvis de gennemfører en fordelsuddannelse (Mansø & Jensen, 2018a). Det kan i den forbindelse diskuteres, hvorvidt en økonomisk belønning er den rette løsning på at få flere til at gennemføre en erhvervsuddannelse. På den ene side kan der argumenteres for, at ydre motivation fremmes ved en økonomisk belønning, men på den anden side mener vi, at uddannelsesvalget tilmed bør være grundet en indre motivation og dermed vedkommendes egen lyst og ønske om at lære og uddanne sig inden for netop dette fag. De blå partier er tilmed uenige i Frederiksens forslag, idet de mener, at forslaget kan medføre, at unge vælger en erhvervsuddannelse på det forkerte grundlag, netop grundet den økonomiske belønning og ikke grundet en indre motivation og interesse for det pågældende fag. Det Konservative Folkepartis erhvervsordfører Anders Johansson er tilmed modstander af forslaget, idet han giver udtryk for, at unge i dag i forvejen er privilegerede i form af gratis uddannelse og SU, hvorfor der ikke bør være yderligere belønning for at tage en fordelsuddannelse. Venstres politiske ordfører Jakob Ellemann-Jensen mener derimod, at en måde at gøre erhvervsuddannelser mere attraktive på er gennem flere praktikpladser, så de unge er sikret i deres uddannelse og kan se jobmuligheder (ibid.). Endeligt mener formand for Erhvervsskolernes Elevorganisation Helene Glundholt, at konsekvensen af forslaget kan være, at unge vælger uddannelsen grundet de 50.000 kr og ikke interessen for faget, hvorfor de måske ender med ikke at arbejde med faget efter uddannelsen. Idet uddannelsen ikke er valgt

grundet en indre motivation hos eleven, kan det formodes, at eleverne efter gennemførelsen og den økonomiske belønning ender med at tage en ny uddannelse, hvilket kan anses som en endnu større samfundsmæssig udfordring (Mansø, 2018). Der kan altså argumenteres for, at de negative herskende diskurser omkring erhvervsuddannelser er medvirkende til problematikken om en uligevægt mellem erhvervsuddannelser og gymnasiale uddannelser, hvor sidstnævnte fremstilles som det ideelle og ønskværdige valg. Det er derfor værd at overveje, hvordan erhvervsuddannelser kan gøres mere attraktive, hvorfor der bør fokuseres på at styrke tilliden til og trivslen på erhvervsuddannelser. Dette har dog vist sig at være en udfordring trods allerede iværksatte sociale tiltag samt tiltag for at overkomme manglen på praktikpladser i form af trepartsaftalen. Nogle af disse tiltag er væsentlige, idet manglen på praktikpladser er et reelt problem i forhold til at fastholde elever i erhvervsuddannelserne. Vi oplevede, at eleverne på trods af disse tiltag oplevede usikkerhed omkring praktikpladser. De sociale tiltag synes mindre væsentlige, idet det sociale aspekt i uddannelsen havde mindre betydning for eleverne end det faglige fællesskab, hvilket kan skyldes de sociale barrierer i uddannelsen som alder og etnicitet. Vi mener, at det mest essentielle er at fremme elevernes lyst til at lære og dermed skabe en indre motivation og ikke udelukkende ydre motivation i form af resultater og gevinster som den foreslåede økonomiske belønning, der opnås ved uddannelsen. Det synes dog at være udfordrende at skabe et motiverende praksisfællesskab, som bærer præg af tillid og trivsel, for alle elever grundet deres forskellige erfaringer og forudsætninger. Her er det igen relevant at inddrage det karrierelæringsbaserede tiltag, da det at blive sat grundigt ind i uddannelsens indhold og krav gennem forforløbet antageligvis vil styrke elevernes tillid til erhvervsuddannelsessystemet, idet der tages ansvar samt vises interesse for eleven fra uddannelsens side. Derudover kan forforløbet antages at bidrage til elevernes oplevelse af at blive en del af et praksisfællesskab, idet viden omkring uddannelsen og identificering med denne allerede begynder her, hvis eleverne er motiverede for uddannelsen. De elever, som ikke er indremotiverede, vil derimod antageligvis allerede sorteres fra gennem dette forforløb, i stedet for på grundforløbet, som vi oplevede en generel tendens til. Det hæmmer motivationen hos de indremotiverede elever, at en stor andel af eleverne består af elever, som har valgt uddannelsen blot for at vælge noget, hvilket forforløbet kan medvirke til at afhjælpe. Der bør altså være fokus på at gøre erhvervsuddannelsen attraktiv gennem en kombi-

nation af indre og ydre motivation, hvor eleven brænder for faget og identificerer sig med dette, hvilket blandt andet sikres gennem bevidste uddannelsesvalg.

6. Konklusion

Formålet med specialet var at undersøge, hvordan eleverne oplever mødet med erhvervsuddannelsen, og hvilken betydning dette samt tidligere erfaringer og fremtidige mål har for elevernes motivation for at gennemføre den nystartede erhvervsuddannelse. Formålet var tilmed at give nogle svar på, hvordan erhvervsuddannelser på baggrund af dette kan fremme et motiverende praksisfællesskab på trods af uddannelsespolitiske krav om effektivisering. Det viste sig, at dette spørgsmål ikke kan besvares entydigt, og vi præciserede derfor den oprindelige problemformulering, så den nu adresserer dilemmaer. Dette vil vi belyse yderligere i perspektiveringen. Gennem specialets analytiske bearbejdning fandt vi, at elevernes vej gennem uddannelsessystemet har påvirket deres motivation for den nystartede erhvervsuddannelse. Eleverne har forskellige baggrunde og erfaringsgrundlag, hvilket i høj grad har påvirket deres uddannelsesvalg. Mange elever har en historie præget af uddannelsesmæssige og personlige nederlag, som har givet dem motivationen for nu at gennemføre en uddannelse og dermed undgå yderligere fiasko. Andre elever har en historie præget af forskellige oplevelser og erfaringer fra tidligere uddannelser samt praksis, som for nogle har været en inspiration og for andre en erfaring, som kunne afkræfte andre uddannelsesvalg. For disse elever synes deres tidligere erfaringer at have været en del af en læreproces, som har ført til dette uddannelsesvalg. Mange af eleverne lagde derudover vægt på den væsentlige betydning støttepersoner har haft for deres motivation for at vælge uddannelsen og ikke mindst deres tro på egne evner til at gennemføre denne. Generelt har de sociale kontekster, eleverne har indgået i, haft stor betydning for deres selvforståelse. I mødet med erhvervsuddannelsen har flere aspekter indflydelse på elevernes motivation for at gennemføre uddannelsen. Det der særligt kendetegner erhvervsuddannelser som vekslende undervisning mellem teori og praksis, et grundforløb som introduktion samt muligheden for at lære faget i praksis gennem praktik, motiverer i høj grad eleverne. Det er motiverende for eleverne, hvis undervisningen stemmer overens med den virkelighed, de skal opleve i praksis, hvilket særligt kendetegner mesterlære som undervisningsform. I den forbindelse spiller undervisernes engagement og faglighed en vigtig rolle. Differentieret under-

visning med gruppearbejde, hvor eleverne gennem deltagelse i en social praksis lærer af hinandens forskellige erfaringsgrundlag, er tilmed motiverende. Det er vigtigt for elevernes motivation, at det faglige niveau i undervisningen stemmer overens med elevernes forudsætninger, og at de dermed udfordres optimalt. Generelt er der for eleverne mange ydre motivationsfaktorer i form af løn, mulighed for videreuddannelse samt jobmuligheder. Dog er indre motivation ideel for gennemførelsen af uddannelsen, idet denne opstår grundet elevernes egen lyst til at lære faget, hvilket gør, at de kan identificere sig med faget og fremtidig praksis. Eleverne har ikke altid identificeret sig med uddannelsessystemet, men vi oplevede, at mange af eleverne gennem en øget identificering med undervisningsformen og den faglige identitet på erhvervsskolerne er motiveret for den nystartede uddannelse. De elever, som ikke har taget et bevidst valg og ikke har fremtidige mål, er ikke på samme måde motiverede for uddannelsen. De fleste af eleverne har dog klare mål og forventninger til fremtiden, som giver dem motivation for at gennemføre uddannelsen. Nogle er motiverede grundet sikkerheden i at have en uddannelse, mens andre er motiverede grundet den videreuddannelse, erhvervsuddannelsen giver adgang til. Ved at belyse elevernes narrativer tages der hensyn til den enkelte elev, uden at ansvaret for fastholdelse i uddannelsessystemet udelukkende anses som den enkelte elevs. Det er essentielt, at uddannelsesinstitutionerne tilmed har en del af ansvaret for fastholdelse af elever, hvor fokus bør være at ændre strukturelle barrierer for elevernes faglige og sociale integrationsproces og dermed skabe et motiverende praksisfællesskab. Dette synes dog at være en udfordring, idet der allerede er iværksat sociale, faglige og sundhedsmæssige tiltag i erhvervsuddannelserne. På baggrund af den analytiske bearbejdning af elevernes historier er der i diskussionen opstillet nogle fremtrædende dilemmaer i erhvervsuddannelsessystemet i forhold til at fremme et motiveret praksisfællesskab trods uddannelsespolitiske krav om effektivisering. Disse dilemmaer kan anses som vilkår for iværksættelsen af tiltag for at gøre erhvervsuddannelsen til et motiverende praksisfællesskab at indgå i for alle elever. Elevernes mange forskellige individuelle forudsætninger og erfaringer medfører, at alle elever ikke kan tilgodeses i de beslutninger, der træffes om tiltag. Vores analyse peger på et dilemma om, hvorvidt frafald bør anses som en fiasko, som er en herskende diskurs i samfundet, eller en læreproces, hvor erhvervsuddannelserne bør tage hensyn til, at eleverne har brug for praksiserfaring for at kunne tage et bevidst uddannelsesvalg. For mange af eleverne har deres tidligere erfaringer med uddannelse eller praksis betydning for, at

de nu har kunnet tage et bevidst uddannelsesvalg, som de er indremotiverede for. De elever, som har valgt uddannelsen grundet et samfundsmæssigt ydre pres, har ikke samme indre motivation for uddannelsen, hvorfor det er sværere for disse elever at føle sig integreret i erhvervsuddannelsessystemet som praksisfællesskab. Elevernes behov for praksiserfaring for at kunne tage et bevidst uddannelsesvalg er en udfordring for erhvervsuddannelser, idet det ikke stemmer overens med samfundsmæssige mål om effektivisering af uddannelsessystemet ved at få unge så hurtigt igennem som muligt. Der er ikke en enkel løsning på denne udfordring, men en måde at støtte elevernes behov for mødet med praksis samt social støtte i uddannelsesvalget, er gennem det tougers karrierelæringsbaserede forforløb, hvor elever med en svag uddannelsesmæssig baggrund opnår øget viden om den uddannelse, de påbegynder. Vi fandt, at eleverne differentierede sig på flere områder end det faglige, både i forhold til alder, erfaringsgrundlag og etnicitet. Denne store faglige og sociale differentiering kan skyldes 95-procent-målsætningen. Analysen peger på, at erhvervsuddannelser står over for et dilemma i forhold til at skulle tage hensyn til alle elevers individuelle forudsætninger, mens de samtidig skal leve op til de faglige og undervisningsmæssige krav, de er underlagt. Dette gør det udfordrende for alle elever at være motiveret for at blive en del af erhvervsuddannelsen som praksisfællesskab. I den forbindelse kan det karrierelæringsbaserede forforløb være en mulig måde at rumme de forskellige forudsætninger ved at støtte uddannelsessvage elever og dermed øge sandsynligheden for fastholdelse i erhvervsuddannelsessystemet. Elevernes individuelle forudsætninger gør det vanskeligt at afgøre, hvor fokus skal ligge i forhold til at fremme et motiverende praksisfællesskab, som tilmed kan medvirke til at gøre erhvervsuddannelser mere attraktive. Vi mener dog, at der i den forbindelse bør fokuseres på vigtigheden af at fremme indre motivation hos eleverne, så de ikke blot tager uddannelsen grundet ydre motivationsfaktorer. Udviklingen af indre motivation synes essentiel for oplevelsen af at blive et fuldgældigt medlem af erhvervsuddannelsen gennem større identificering med faget. Specialet har altså belyst, at eleverne har mange forskellige forudsætninger og erfaringer med sig, inden de starter på en erhvervsuddannelse, hvilket i høj grad påvirker deres møde med uddannelsen samt deres motivation for at blive en del af erhvervsuddannelsen som praksisfællesskab og gennemføre denne.

7. Perspektivering

Specialets empiriske bidrag er udledt på baggrund af metodevalg samt valg af teoretiske perspektiver. Der er dog teoretiske og metodiske begrænsninger, som gør det interessant at overveje, hvad andre perspektiver kunne bidrage med. Specialets pragmatiske perspektiv kan kritiseres for at have for stort fokus på den sociale kontekst, hvilket vi har forsøgt at overkomme ved at interessere os for de enkeltes historier, selvom vores empiri blev skabt i en social kontekst i fokusgruppeinterviews. Vores empiri giver indblik i elevernes narrative fortællinger om deres vej gennem uddannelsessystemet, som giver viden om de forskellige individuelle forudsætninger, eleverne har med sig. Vi har omvendt været opmærksomme på ikke at individualisere motivation og ansvaret for fastholdelse i uddannelsessystemet. Vi mener, at vores teoretiske grundlag, med inddragelse af motivationsbegrebet, bidrager med en ny måde at anse fastholdelse i uddannelsessystemet, som vi mener opnås gennem indre motivation og ved at skabe et motiverende praksisfællesskab, eleven har en oplevelse af at være en del af. At inddrage motivation som et nyt aspekt i det situerede læringsperspektiv, mener vi, bidrager med et relevant aspekt for dette læringssyn. Udover at læring og identificering med praksisfællesskabet er essentielt for at blive en del af dette, oplevede vi tilmed, at elevernes indre motivation for at blive deltagere havde stor betydning. Derudover er situeret læring et relevant teoretisk bidrag til studier af frafald og fastholdelse i erhvervsuddannelsessystemet for at undgå, at ansvaret individualiseres. Denne teori belyser netop, at den sociale kontekst i form af erhvervsuddannelsen som praksisfællesskab har betydning for elevernes læring og deltagelse heri. Den klassiske mesterlære er dog kritiseret for at være et autoritært system, som resulterer i en reproducerende og imitativ form for læring, der ikke indebærer selvstændig kritisk refleksion hos lærlingen (Nielsen & Kvale, 1999, p. 20f). Vi kombinerer dog i specialets teoretiske perspektiv på læring mesterlære og situeret læring med Bill Laws karrierelæringsteori, som argumenterer for, at læring forekommer når individet er refleksivt omkring tidligere handlingers indflydelse og konsekvenser samt de konsekvenser, nye handlinger har (Law, 2001, p. 12). Specialets videnskabs-teoretiske grundlag bidrager til en belysning af, at læring forekommer gennem erfaring i praksis i sammenhæng med refleksiv tænkning, hvormed vi mener, at specialet overkommer denne kritik. Ovenstående belyser, at sammensætningen af specialets teoretiske grundlag har bidraget til nye teoretiske perspektiver, som har skabt ny vi-

den. Derudover kan der argumenteres for, at der mangler teori om frafald som en læreproces og ikke udelukkende som en fiasko, idet mange frafaldsteorier belyser frafald som en problematik, der skal overkommes. Vi oplevede gennem specialets empiriske bidrag, at det er essentielt, at frafald tilmed belyses ud fra individets perspektiv, hvor det i manges tilfælde opleves som en læringsproces. Det er tilmed interessant at overveje, hvad et andet valg af metode kunne bidrage med til specialet. I den forbindelse kan det overvejes, hvad observation som metode ville give af værdifuld viden. I et fokusgruppeinterview påvirkes eleverne af den sociale diskursive praksis, hvori interviewet foregår, hvilket kan formodes at påvirke elevernes udtalelser, hvorimod man med observation ville kunne observere eleverne i deres naturlige omgivelser. Vi mener dog, at individet altid påvirkes af de sociale kontekster, hvori det indgår. Observationer foretages ofte for at observere, hvordan individer handler i forskellige sammenhænge, hvilket giver en forståelse for interaktioner og handlinger (Raudaskoski, 2010, pp. 82, 95). Selvom det er relevant, hvordan eleverne handler og interagerer i erhvervsuddannelsen, kan der dog argumenteres for, at det er mere relevant for besvarelsen af specialets problemformulering med en forståelse for elevernes individuelle oplevelser og erfaringer gennem deres historier i uddannelsessystemet, hvilket kan opnås gennem fokusgruppeinterviews. Der er tilmed ingen neutrale observationer, hvilket betyder, at der er risiko for, at empirien bliver subjektiv ved observation som metode, idet der er risiko for, at vores interesse som forskere styrer det, der fokuseres på, hvis vi ikke formår at forholde os fordomsfrit til det undersøgte (Raudaskoski, 2010, p. 95). Dette er netop muligt gennem fokusgruppeinterviews, idet moderatoren skal lade diskussionen flyde naturligt uden at bryde ind, medmindre det er nødvendigt, hvilket understreger moderatorens neutrale og objektive rolle. Idet vi gennem fokusgruppeinterviewene hørte elevernes historier direkte fra dem selv, kan der argumenteres for, at der er mindre risiko for, at empirien bliver subjektiv. Vi er dog delvist subjektive i bearbejdningen af empirien. Vi havde tilmed mulighed for at få en fornemmelse af det sociale samspil gennem fokusgruppeinterviews som metode, hvorfor vi mener, at denne er den optimale metode. Fokusgruppeinterview gav tilmed den fordel, at eleverne kunne anvende denne sociale kontekst til at reflektere over deres uddannelsesvalg, samt hvordan fortid, nutid og fremtid påvirker hinanden, hvormed dette tilmed blev en del af deres karrierelæring. Vi mener netop, at det er kombinationen af vores metodiske og teoretiske overvejelser og valg, som har bidraget til den opnåede viden. Det er dog interessant at overveje, hvorvidt disse har bi-

draget til at opnå den viden, som vi havde en forventning om at opnå. Vi specificerede i indledningen vores personlige forventninger til forskningen samt vores antagelser, hvilket er et kvalitetskriterium for kvalitativ forskning (Tanggaard & Brinkmann, 2010, p. 492). Gennem vores forforståelse beskrev vi nogle motivationsfaktorer, som vi havde en forventning om ville gøre sig gældende i mødet med erhvervsuddannelsen, idet disse var faktorer, vi selv oplevede som motiverende i mødet med universitetet. Dette gjaldt ansvar, selvbestemmelse, gruppearbejde og differentierede læringsformer, hvilket netop var faktorer, eleverne oplevede som motiverende. Elevernes oplevelse af uddannelsessystemet stemte dermed overens med vores forforståelse og de antagelser, vi beskrev indledende. Elevernes oplevelse af uddannelsessystemet synes dog mere kompleks, end vi havde forudset, idet de havde mange forskellige erfaringer samt faglige og sociale forudsætninger. Dette betød, at det var en langt mere kompleks opgave end først antaget at belyse, hvordan erhvervsuddannelserne kan fremme et motiverende praksisfællesskab. Der viste sig at være udfordringer forbundet med at komme med entydige løsninger på dette, hvorfor vi i stedet valgte at pege på dilemmaer, som gjorde sig gældende grundet de mange modsætningsfyldte aspekter i empirien. Vi havde tilmed en forventning om, at vores forskning kunne bidrage med et nyt perspektiv på frafaldsproblematikken, som tog den enkeltes perspektiv i betragtning, hvilket vi synes at have opnået gennem belysningen af elevernes historier. Det kan anses som et kvalitetskriterium, at specialet indeholder komplekse narrativer om elevernes udvikling, hvori følelser repræsenteres. Vi mener, at dette er med til at gøre undersøgelsen meningsfuld, brugbar, indsigtsgivende og bevægende, hvilket udover validitet, reliabilitet og generaliserbarhed, kan anses som kvalitetskriterier (Bochner, 2002, p. 259 if. Tanggaard & Brinkmann, 2010, p. 495).

Bilag

Bilag 1 - Spørgeguide

Formelle rammer:

- Præsentation af os som interviewere - Specialestuderende fra Psykologi AAU.
- Præsentation af emnet:
 - Projektet, som vi er en del af og skal skrive speciale på baggrund af, hedder karrierelæring på GF2. Vi skal lave seks interviews på tre erhvervsskoler med elever, som ligesom jer har været ude af uddannelse og som nu er startet på GF2.
 - Formålet er at høre jeres refleksioner om jeres forventninger til uddannelsen, læring, arbejdsliv og karriere for dermed at få en forståelse for bl.a. jeres motivation og viden ift. uddannelsen. Med denne viden kan man forhåbentlig reducere og forebygge frafald i fremtiden.
- Tid:
 - Interviewet vil tage ca. 1,5 time - vi afbryder kun for at holde tiden.
- Diktafon:
 - Interviewet vil blive optaget, så empirien senere kan analyseres.
- Fortrolighed:
 - I er anonyme og intet I siger kommer uden for dette lokale.
- Struktur:
 - Hold fast i jeres eget synspunkt - der er ingen rigtige eller forkerte svar.
 - Tal én ad gangen og tal gerne frit - I må meget gerne "bygge" videre på det de andre siger, hvis I får nogle associationer. Ha' respekt for hinanden.
 - Husk at vi er her for at høre jeres historier.
 - Erindringerne skal være betydningsfulde for jer og så bestemmer I selv graden/alvoren af jeres historier - det vigtigste er, at I føler jer trygge.
- Præsentation af deltagere - fornavn, alder, hvad I laver?
- Vi sidder med en interviewguide, som er til vores egen hjælp. Derudover tager vi måske nogle notater undervejs som fx kan være for at huske nogle vigtige pointer eller spørgsmål.

A. Vejen hertil:

- Vi starter med at spørge ind til tiden før, I startede på erhvervsuddannelse. Derefter vil vi gerne høre om jeres møde med erhvervsuddannelsen og til sidst jeres drømme om fremtiden.

-
- Første ting vi gerne vil have jer til at fortælle noget om, er en vigtig historie fra jeres folkeskoletid. Det skal bare være en historie, der har betydning for jer uanset om den er god eller dårlig.
 - Fortæl en vigtig historie fra tiden mellem folkeskolen og erhvervsskolen.
 - Kan I fortælle, hvordan tidligere skolegang har påvirket jeres selvforståelse?
 - Fortæl om jeres beslutning om at søge ind på erhvervsuddannelsen - hvad der har haft indflydelse eller inspireret jer til jeres uddannelsesvalg?
 - Kan I huske en konkret oplevelse, som kan uddybe jeres valg af uddannelse?
 - Kan I fortælle, om der var nogle særlige personer, som I så som forbillede i forhold til valg af uddannelse? (Forældre, venner?)
 - Kan I fortælle om hvad motivationen for jeres uddannelsesvalg var?
 - Og motivationen for at tage en uddannelse generelt?
 - Kan I fortælle om, hvilke ambitioner der er forbundet med jeres uddannelsesvalg?

B. Mødet med erhvervsuddannelsen:

- Fortæl en historie om hvad I særligt har hæftet jer ved i mødet med uddannelsen.
- Fortæl om den uddannelse, I er gået i gang med - Vidste I noget om uddannelsens struktur, indhold eller krav, da I startede?
 - Er der nogle bestemte informationer, I særligt husker?
 - Fortæl om den kultur som gør sig gældende her på uddannelsen.
 - Normer, holdninger, fællesskab.
- Fortæl om dem, I har mødt – lærerne, holdkammeraterne.
- Kan I fortælle om, hvilke forventninger I har oplevet?
- Kan I fortælle om starten på uddannelsen havde nogen påvirkning på selvforståelsen?

C. Drømme om fremtiden:

- Fortæl om hvad I gerne vil lave, når I er færdige med GF2.
- Kunne I finde på at bruge uddannelsen til at fortsætte på en videregående uddannelse?
- Fortæl om jeres fremtidige ønskejob? Hvad er jeres ultimative karrieredrøm?
 - Hvilke muligheder og begrænsninger tænker I, at uddannelsen giver jer?

D. Afslutning:

- Har I nogle spørgsmål eller bemærkninger?
- Er alle okay med, hvad der er sagt herinde i dag?

-
- Det er vigtigt, at pointere at alt hvad der er sagt herinde i dag er fortroligt, så I skal være opmærksomme på, at I ikke skal snakke videre om, hvad der er sagt herinde medmindre I aftaler at snakke videre om det privat indbyrdes.
 - Tusind tak for deltagelsen!

Støttespørgsmål:

- Hvem var du sammen med? Hvad skete der så? Kan du give et eksempel?

Bilag 2-8

Bilag 2-8, som indeholder projektbeskrivelsen og de seks transskriberede fokusgruppeinterviews, er vedlagt på USB, som vi grundet etiske årsager ønsker returneret efter eksamen.

Referenceliste

- Aarhus Kommune. (2018). *Uddannelsespålæg*. Aarhus Kommune. Tilgået d. 30.01.18, fra:
https://www.aarhus.dk/sitecore/content/Subsites/JobcenterAarhus/Home/Borge/re/Uddannelseshjaelp/Uddannelsespaalaeg.aspx?sc_lang=da
- Andersen T. Y. & Juhl, O. (2006). *Analyse af frafald på erhvervsuddannelserne og social- og sundhedsuddannelserne - undervisningsmiljøet som underliggende fokus*. Randers: Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM). (45 sider)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215. (25 sider)
- Beck, S., Kaspersen, P. & Paulsen, M. (2014). *Klassisk og moderne læringsteori* (pp. 17-38, 397-422). København: Hans Reitzels Forlag. (48 sider)
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2002). *Focus Groups in Social Research*. London: SAGE Publications. (110 sider)
- Bradley, C. L. & Renzulli, L. A. (2011). The Complexity of Non-Completion: Being Pushed or Pulled to Drop Out of High School. *Oxford Journals: Oxford University Press*, 90 (2), 521-545. doi:130.225.53.20 (25 sider)
- Bregendal, P. (1994). *Frafald - erfaringer og dokumentation. Jagten på Frafald*. København: Undervisningsministeriet, Erhvervsskoleafdelingen. (88 sider)
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). Introduktion. In S. Brinkmann and L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder - En grundbog* (pp. 17-24). København: Hans Reitzels Forlag. (8 sider)
- Buhl, R. (2010). At bygge bro - Samarbejde mellem familie og vejledning. In R. Buhl, M. Haase, R. Skovhus and A. West (Eds.), *At bygge bro i vejledning- Perspektiver på relation, metode og samarbejdes betydning i vejledningssammenhænge* (pp. 96-123). Aarhus: VIA Systime. (28 sider)
- Center for Data og Analyse. (2018). *Frafald på erhvervsuddannelsernes grundforløb 2013-2016*. København V: Undervisningsministeriet: Styrelsen for IT og læring. (14 sider)
- Covington, M. V. (1984). The Self-Worth Theory of Achievement Motivation: Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 85 (1), 4-20. (17 sider)
- Davies, B. & Harré, R. (1999). Positioning theory and Personhood. In R. Harré and L. van Langenhove (Eds.), *Positioning theory* (pp. 32-52). Oxford: Blackwell Publishers. (21 sider)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000a). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78. doi:10.1037//0003-066X.55.1.68 (11 sider)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000b). The "what" and "why" of goal pursuit: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01 (42 sider)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49 (3), 182-185. doi:10.1037/a0012801 (4 sider)
- Dewey, J. (1938/1974). *Erfaring og opdragelse* (Transl.). København K: Christian Ejlers' Forlag. (69 sider)
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., & Janosz, M.

-
- (2015). Stressors and Turning Points in High School and Dropout: A Stress Process, Life Course Framework. *Review of Educational Research*, 85 (4), 591-629. DOI: 10.3102/0034654314559845 (39 sider)
- Ebbensgaard, A. H. B. & Murning, S. (2011). Læringslyst og læringsvilje - når den sociale baggrund bliver en barriere for uddannelse. In C. H. Jørgensen (Ed.), *Frafald i erhvervsuddannelserne* (pp. 135-151). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag. (17 sider)
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L. & Olson, L. S. (2004). Temporary As Compared to Permanent High School Dropout. *Oxford Journals: Oxford University Press*, 82 (3), 1181-1205. doi:10.225.53.20 (25 sider)
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2014). Student's Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses. *International Education Studies*, 7 (1), 21-36. doi:10.5539/ies.v7n1p21 (16 sider)
- Fink, H. (1974). Indledning. In J. Dewey (Ed.), *Erfaring og opdragelse* (pp. 7-32). København K: Christian Ejlers' Forlag. (26 sider)
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59 (2), 117-142. (26 sider)
- Flanagan, J. C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51 (4), 1-33. (33 sider)
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. In S. Brinkmann and L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder - En grundbog* (pp. 463-487). København: Hans Reitzels Forlag. (30 sider)
- Gagne, M. & Deci, E. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362. doi:10.1002/job.322 (32 sider)
- Grønborg, L. (2011). Fastholdelse gennem idræt og sundhed. In C. H. Jørgensen (Ed.), *Frafald i erhvervsuddannelserne* (pp. 49-66). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag. (18 sider)
- Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper* (2. ed). Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur. (122 sider)
- Harré, R. & van Langenhove, L. (1999a). The dynamics of Social Episodes. In R. Harré and L. van Langenhove (Eds.), *Positioning theory* (pp. 1-13). Oxford: Blackwell Publishers. (13 sider)
- Harré, R. & van Langenhove, L. (1999b). Introducing Positioning Theory. In R. Harré and L. van Langenhove (Eds.), *Positioning theory* (pp. 14-31). Oxford: Blackwell Publishers. (18 sider)
- Hess, R. S. & Copeland, E. P. (2001). Students' stress, coping strategies, and school completion: A longitudinal perspective. *School Psychology Quarterly*, 16 (4), 389-405. (17 sider)
- Hetmar, V. (2013). *Unges valg og fravalg i ungdomsuddannelserne - kvalitativt perspektiveret*. Odense: Syddansk Universitetsforlag. (154 sider)
- Illeris, K. (2012). Læringsteoriens elementer - hvordan hænger det hele sammen?. In K. Illeris (Ed.), *49 tekster om læring* (pp. 17-38). Frederiksberg: Samfundslitteratur. (22 sider)
- Ingholt L., Sørensen, B.B., Andersen, S., Zinckernagel, L., Friis-Holmberg, T., Frank, V.A., Stock, C., Tjørnhøj-Thomsen, T., & Rod, M.H., (2015). How can we strengthen students' social relations in order to reduce school dropout? An intervention development study within four Danish vocational schools. *BMC Public Health*, 15 (502), 1-13. doi: 10.1186/s12889-015-1831-1 (13 sider)
- Jensen, A. W. (2011). Frafaldsbekæmpelse på Sosu - mikroniveauets betydning. In
-

-
- C. H. Jørgensen (Ed.), *Frafald i erhvervsuddannelserne* (pp. 33-48). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag. (16 sider)
- Jensen, U. H. & Jørgensen, B. T. (2005). *Det vigtigste i livet er at få en uddannelse – Undersøgelse af etniske minoritetsunges frafald fra erhvervsuddannelserne; Baggrundsrapport I*. København: Tænk tanken om udfordringer for integrationsindsatsen. (289 sider).
- Jonasson, C. (2011). Fravær fra og i timerne - veje mod frafald eller faglig identitet. In C. H. Jørgensen (Ed.), *Frafald i erhvervsuddannelserne* (pp. 67-82). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag. (16 sider)
- Juul, I. (2012). Lige værd mellem ungdomsuddannelserne - realistisk mulighed eller utopi?. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 60 (1), 15-25. (11 sider)
- Juul, I. & Aarkrog, V. (2001). *Tanker om EUD-reformen - En pædagogisk og organisatorisk udfordring*. København K: Undervisningsministeriets Forlag. (124 sider)
- Jørgensen, C. H. (2011a). Forord. In C. H. Jørgensen (Ed.), *Frafald i erhvervsuddannelserne* (pp. 11-12). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag. (2 sider)
- Jørgensen, C. H. (2011b). En historie om hvordan frafald blev et problem. In C. H. Jørgensen (Ed.), *Frafald i erhvervsuddannelserne* (pp. 13-31). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag. (19 sider)
- Jørgensen, C. H. (2011c). Praktikpladsproblemets betydning for elevernes frafald og engagement. In C. H. Jørgensen (Ed.), *Frafald i erhvervsuddannelserne* (pp. 185-203). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag. (19 sider)
- Jørgensen, H., Koudahl, C., Nielsen, P., Pedersen, K. & Tanggaard, L. (2012). *Frafald og engagement*. Aalborg: Aalborg Universitet. (61 sider)
- Knorrenborg, S. (2014). *Hvor dum skal man være for at blive håndværker?*. Information. Tilgået d. 12.05.2018, fra:
<https://www.information.dk/debat/2014/02/dum-vaere-haandvaerker>
- Knudsen, H. J. (2004). De seneste 20 års reformer i erhvervsuddannelserne – Fra reformer til kontinuerlig forandring. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 6 (4), 91-103. (13 sider)
- Koudahl, P. (2011). Erhvervsskolernes dilemma. In C. H. Jørgensen (Ed.), *Frafald i erhvervsuddannelserne* (pp. 117-134). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag. (18 sider)
- Krueger, R. A. (1998). *Analyzing & Reporting Focus Group Results* (pp. 9-18). Los Angeles: SAGE Publications Inc. (10 sider)
- Kvale, S. (2003). Forord til den danske udgave. In J. Lave & E. Wenger (Eds.), *Situeret læring - og andre tekster* (pp. 7-12). København: Hans Reitzels Forlag. (6 sider)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview - Introduktion til et håndværk* (2. ed). København: Hans Reitzels Forlag. (376 sider)
- Lange, K. (2012). *Unge: 'Teknisk Skole er for tabere'*. Avisen. Tilgået d. 13.05.2018, fra:
<https://www.avisen.dk/Pages/Guests/Articles/ShowTemplatedArticle.aspx?ArticleID=161121>
- Larsen, L. (2012). Når uddannelse bliver til socialt arbejde. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 60 (1), 31-38. (8 sider)
- Laursen, D. N., Nielsen, K. & Nygaard, S. E. (2010). *Den gode praktikplads – fuldførelse, fastholdelse og frafald i erhvervsuddannelserne*. København: Undervisningsministeriet. (40 sider)
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, social praksis. In K. Nielsen and S. Kvale
-

-
- (Eds.), *Mesterlære - Læring som social praksis* (pp. 35-53). København: Hans Reitzels Forlag. (19 sider)
- Lave, J. & Wenger, E. (1991/2003a). Legitim perifer deltagelse. In J. Lave & E. Wenger (Eds.), *Situeret Læring - Og Andre Tekster* (Transl.) (pp. 31-43). København: Hans Reitzels Forlag. (13 sider)
- Lave, J. & Wenger, E. (1991/2003b). Ordforklaring. In J. Lave & E. Wenger (Eds.), *Situeret Læring - Og Andre Tekster* (Transl.) (pp. 229-235). København: Hans Reitzels Forlag. (7 sider)
- Law, B. (1992/2010). Building on what we know - Career-Learning Theory - The original article. In A. G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. M. Kidd and R. Hawthorn (Eds.), *Rethinking Careers Education and Guidance - Theory, Policy and Practice* (pp. 1-28). London: Routledge. (28 sider)
- Law, B. (2001). *New Thinking for Connexions and Citizenship*. Cambridge: The Centre for Guidance Studies for The Career-Learning Network Cambridge. (34 sider)
- Lippke, L. (2011). Udfordringer til faglærerens professionelle identitet. In C. H. Jørgensen (Ed.), *Frafald i erhvervsuddannelserne* (pp. 99-116). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag. (18 sider)
- Mansø, R. G. (2018). *Elever banker S-forslag ned: Nej tak til bonus på 50.000 kr.* DR. Tilgået d. 14.05.2018, fra: <https://www.dr.dk/nyheder/politik/elever-banker-s-forslag-ned-nej-tak-til-bonus-paa-50000-kr>
- Mansø, R. G. & Jensen, N. C. (2018a). *S vil give 50.000 kroner til alle der bliver smed, brolægger eller glarmester.* DR. Tilgået d. 14.05.2018, fra: <https://www.dr.dk/nyheder/politik/s-vil-give-50000-kroner-til-alle-der-bliver-smed-brolaegger-eller-glarmester>
- Mansø, R. G. & Jensen, N. C. (2018b). *Blå partier: Unge skal ikke have 50.000 kroner oven i gratis uddannelse og SU.* DR. Tilgået d. 14.05.2018, fra: <https://www.dr.dk/nyheder/politik/blaa-partier-unge-skal-ikke-have-50000-kroner-oven-i-gratis-uddannelse-og-su>
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and Personality* (3.ed., pp. 3-14). Harlow, England: Longman. (12 sider)
- McNeal JR., R. B. (1999). Parent involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78 (1), 117-144. (28 sider)
- Morgan, D. L. (1995). Why Things (Sometimes) Go Wrong in Focus Groups. *Qualitative Health Research*, 5 (4), 516-523. (8 sider)
- Morgan, D. L. (1996). Focus Groups. *Annual Reviews*, 22, 129-152 (24 sider)
- Morgan, D. L. (1997). Focus Groups as Qualitative Research - Planning and research design for focus groups. *SAGE Research Methods*, (4), 32-46. doi:10.4135/9781412984287 (15 sider)
- Morgan, D. L. & Spanish, M. T. (1984). Focus Groups: A New Tool for Qualitative Research. *Human Research Press*, 7 (3), 253-270. (18 sider)
- Nielsen, K. (2005). *Når eleverne selv skal sige det. En undersøgelse af erhvervsskoleelevers læring i praktikken.* Aarhus: Aarhus Universitet, Psykologisk Institut. (168 sider)
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). Mesterlære som aktuel læringsform. In K. Nielsen and S. Kvale (Eds.), *Mesterlære - Læring som social praksis* (pp. 11-32). København: Hans Reitzels Forlag. (22 sider)
- Nielsen, K. & Tanggaard, L. (2015). Dropping out and a crisis of trust. *Nordic Psychology*, 67 (2), 154-167. doi:10.1080/19012276.2015.1028763 (14 sider)
-

-
- Nielsen, K., Jørgensen, C. H., Koudahl, P., Munk, M. P., Jensen, T. P., Pedersen, L. T., Grønborg, L., Hvitved, L., Ingemann, L., Jonasson, C. & Lippke, L. (2013). *Erhvervsskoleelever i det danske erhvervsuddannelsessystem - Til det strategiske forskningsråd*. Aarhus. (25 sider)
- Olesen, H. (2017). *Over 12.000 unge mangler en praktikplads*. Fagbladet 3F. Tilgået d. 13.05.2018, fra: <https://fagbladet3f.dk/artikel/over-12000-unge-mangler-en-praktikplads>
- Raudaskoski, P. (2010). Observationsmetoder (herunder videoobservation). In S. Brinkmann and L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder - En grundbog* (pp. 81-95). København: Hans Reitzels Forlag. (15 sider)
- Ray, N. L. (1992). *Motivation in Education*. Washington D. C.: United States Department of Education. (28 sider)
- Redder, H. (2016). *Trepartsaftale på plads: Tusindvis af nye praktikpladser på vej*. TV2. Tilgået d. 14.05.2018, fra: <http://nyheder.tv2.dk/politik/2016-08-19-trepartsaftale-paa-plads-tusindvis-af-nye-praktikpladser-paa-vej>
- Regeringen, Venstre, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Konservative Folkeparti & Liberal Alliance. (2014). *Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*.
- Ringgaard, A. (2017). *Forskere til Søren Pind: Frafald på uddannelser er ikke unges ansvar*. Videnskab.dk. Tilgået d. 01.03.2018, fra: <https://videnskab.dk/kultur-samfund/forskere-til-soeren-pind-frafald-paa-uddannelser-er-ikke-unges-ansvar>
- Ritzau. (2016). *OVERBLIK: Her er alle de nye krav til gymnasieuddannelser*. TV2. Tilgået d. 18.05.2018, fra: <http://nyheder.tv2.dk/politik/2016-06-04-overblik-her-er-alle-de-nye-krav-til-gymnasieuddannelser>
- Rumberger, R. W. (1987). High School Dropouts: A Review of Issues and Evidence. *Review of Educational Research*, 57 (2), 101-121. (21 sider)
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out - Why students drop out of High School and what can be done about it*. Cambridge: Harvard University Press. (276 sider)
- Rumberger, R. W. & Thomas, S. L. (2000). The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education*, 73 (1), 39-67. (29 sider)
- Ryan, A. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35, 101-111. (11 sider)
- Sareen, M. (2006). *Sådan undgår man frafald A-Z*. Odense: Erhvervsskolernes Forlag. (83 sider)
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). *Skolens Læringsmiljø - Selvopfattelse, motivation og læringsstrategier* (pp. 14-84). København: Akademisk Forlag. (71 sider)
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivation for læring*. København: Dafolo. (90 sider)
- Skinner, B. F. (1975). *Om Behaviorisme* (pp. 41-53). København: Det Schønbergske Forlag. (13 sider)
- Statsministeriet. (2005). *Erhvervsuddannelser i verdensklasse*. Statsministeriet. Tilgået d. 08.03.2018, fra: http://www.stm.dk/_p_6600.html
- Stewart, D. W. & Shamdasani, P. N. (2015). *Focus Groups - Theory and Practice* (3

-
- ed., pp. 17-38, 39-56, 57-76). Los Angeles: SAGE Publications Inc. (60 sider)
- Strom, R. E. & Boster F. J. (2007). Dropping Out of High School: A Meta-Analysis Assessing the Effect of Messages in the Home and in School. *Communication Education*, 56 (4), 433-452. doi:10.1080/03634520701413804 (20 sider)
- Styrelsen for Forskning og Uddannelse (2017). Forsk2025 - Fremtidens løfterige forskningsområder (pp. 180-207). *Uddannelses og Forskningsministeriet samt Styrelsen for Forskning og Uddannelse*. (28 sider)
- Sørensen, N. (2018). *Debat: Ingen vil da råde deres børn til at tage en erhvervsuddannelse*. Altinget. Tilgået d. 12.05.2018, fra:
<https://www.altinget.dk/uddannelse/artikel/debat-ingen-vil-da-raade-deres-boern-til-at-tage-en-erhvervsuddannelse>
- Tanggaard, L. (2007). Learning at trade vocational school and learning at work, boundary crossing in apprentices' everyday life. *Journal of Education and Work*, 20 (5), 453-466. (14 sider)
- Tanggaard, L. (2011). En skoles håndtering af frafaldsproblematikken. In C. H. Jørgensen (Ed.), *Frafald i erhvervsuddannelserne* (pp. 83-98). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag. (16 sider)
- Tanggaard, L. (2013). An exploration of students' own explanations about dropout in vocational education in a Danish context. *Journal of Vocational Education & Training*, 65 (3), 422-439. doi:10.1080/13636820.2013.834956 (18 sider)
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Kvalitet i kvalitative studier. In S. Brinkmann and L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder - En grundbog* (pp. 489-499). København: Hans Reitzels Forlag. (11 sider)
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *American Educational Research Association*, 45 (1), 89-125. (37 sider)
- Tinto, V. (1993). *Leaving College - Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2.ed., pp. 34-83). Chicago: The University of Chicago Press. (50 sider)
- Uddannelsesstatistik. (2018a) *Mål 2: Fuldførelsesprocent på landsplan*. Uddannelsesstatistik. Tilgået d. 26.01.18, fra:
https://www.uddannelsesstatistik.dk/_layouts/15/ReportServer/RSViewerPage.aspx?rv:RelativeReportUrl=/Rapporter/Erhvervsuddannelser/Fuldførelsesprocent/18_Hovedrapport.rdl
- Uddannelsesstatistik. (2018b). *Frafald i overgang mellem grundforløbets 1. og 2. del*. Uddannelsesstatistik. Tilgået d. 26.01.18, fra:
https://www.uddannelsesstatistik.dk/_layouts/15/ReportServer/RSViewerPage.aspx?rv:RelativeReportUrl=/Rapporter/Erhvervsuddannelser/Frafald/9_3_Hovedrapport.rdl
- Uddannelsesstatistik. (2018c). *Frafald, grundforløb*. Uddannelsesstatistik. Tilgået d. 26.01.18, fra:
https://www.uddannelsesstatistik.dk/_layouts/15/ReportServer/RSViewerPage.aspx?rv:RelativeReportUrl=/Rapporter/Erhvervsuddannelser/Frafald/9_1_Hovedrapport.rdl
- Undervisningsministeriet. (2018). *95-procent-målsætning*. Undervisningsministeriet. Tilgået d. 12.03.2018, fra: <http://da.cms.uvm.dk/aktuelt/i-fokus/95-procent-maalsaetning-slettes>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice - Learning, meaning, and identity* (pp. 145-172). Cambridge: Cambridge University Press. (28 sider)
- Wyn, J. & Dwyer, P. (2000). New patterns of youth transition in education. *International Social Science Journal*, 52 (164), 147-159. (13 sider)
-

Ågård, D. (2016). *Motivation*. Frederiksberg: Frydenlund. (85 sider)

Forsidebillede:

Fra Region Midtjylland - Hospitalsenheden Vest - <http://www.vest.rm.dk>