

Unge fællesskaber og identitetsdannelse på erhvervsuddannelserne

*En kvalitativ undersøgelse af bager- og kokkeelevers oplevelser
med fællesskaber på erhvervsskolen og dannelse af en
fagidentitet gennem deltagelse i praksisfællesskaber på
erhvervsskolen og deres lærepladser*



Speciale i sociologi

Nanna Møller Jeppesen

Vejleder: Morten Kyed

Anslag: 167.740

Abstract

The following study is concerned with the phenomenon *young people's identity formation and communities in vocational education*. Especially how young people in vocational education experiences the communities at the technical college and how their professional identity is formed through participation in communities of practice at the technical college and their internship workplace.

In recent years, reforms in the field of vocational education have attempted to increase the focus on technical colleges as an arena for youth environment, communities and identity formation. As a result, the government hopes to make vocational education more attractive for young people to choose and accomplish. The literature review outlines that communities are important in relation to young people's education, including motivation, inclusion, interest and investment of time and energy. However, the structure of vocational educations whereas the students alternate between school and internship courses creates some difficult conditions for the communities at the technical college. The communities often need to be redefined and is characterised by a great fluctuation in students. Furthermore, existing studies point out, that there seem to be a professional rather than a social orientation in the formation of communities at the school. Regarding the student's formation of a professional identity, existing research indicate, that a professional identity contributes to the creation of a coherence in young people's spheres of life and is important for the students' conception of future and sense of belonging. Therefore, the recent reforms wants to strengthen the students in vocational educations formation of a professional identity and their experiences with communities.

The study has its accession in a phenomenologist frame, which is illustrated by the use of a first-person perspective, whereas the phenomenon is investigated through the students' subjective experiences and world of cognition. The study is an inductive case study that is based on a cooperation with an anonymous technical college. The phenomenon has been investigated through eight qualitative semi-structured interviews, where the participants consists of seven young students who is either

training to be a chef or a baker and one student counsellor from the technical college. The analysis of the study has a theoretical framework mainly based on theories from Étienne Wenger about practical communities including his perspective on the formation of identity and learning. Furthermore, the analysis is discussed with a theory of Jean Lave and Étienne Wenger about legitimate peripheral participants and Lene Tanggaards perspective on apprenticeship, where she includes perspectives from several theorists. Throughout the analysis, the results of the study will be seen in relation to existing research. The main conclusions of the study are discussed in the following part:

The qualitative data shows that the interviewed students have formed a community that is based on their common interest in their occupation. This joint interest connects the students across various ages and lives situations and helps create a good youth environment at the technical college. Moreover, the data shows, that the students who stays at the school home during the school courses, spend a lot of their spare time together and gain access to social events, which creates a strong friendship and social community between the students. As another surprising element, the interviewed students like the great variety in students at the school courses, because it helps them to gain access to new techniques and knowledge within the field.

Regarding the student's professional identity, the results indicate, that the identity is dependent on participation in communities of practice and is linked to the experiences of membership within these communities. Therefore, the students form their professional identity with regard for how participants within the community of practice recognize them as members. But the students also define themselves in relation to practices in which they are not involved, like the practices the other students participate in at their internship workplace. Furthermore, their professional identity is formed slowly as they are included in the mastery of the occupation and its techniques. Therefore, learning and identity is linked and cannot be seen as separate from communities and practice.

Indholdsfortegnelse

ABSTRACT	1
1. INDLEDNING	5
1.1. ELEV FÆLLESSKABER.....	5
1.2. UNGDOMSUDDANNELSESMILJØ.....	6
1.3. FAGLIGE- OG SOCIALE FÆLLESSKABER	9
1.4. SPECIALETS BIDRAG	10
2. PROBLEMFÖRMULERING	12
2.1. AFGRÆNSNING	12
3. VIDENSKABSTEORI.....	13
4. METODE.....	15
4.1. FORSKNINGSDESIGN	15
4.1.1. Induktion.....	16
4.2. ERHVERVSUDDANNELSERNE SOM GENSTANDSFELT	17
4.2.1. Adgang til felten.....	19
4.3. SEMISTRUKTUREREDE INTERVIEWS	20
4.3.1. Strukturering af Interviewguides.....	20
4.3.2. Gennemførelse af interviews.....	22
4.4. ETISKE OVERVEJELSER.....	24
4.5. TRANSSKRIFTION.....	25
4.6. KODNING OG ANALYSESTRATEGI	26
5. TEORI	28
5.1. PRAKSISFÆLLESSKABER	28
5.2. IDENTITET	30
5.2.1. Identifikation og negotiabilitet.....	31
5.2.2. Læring og uddannelse.....	32
5.3. TEORIENS ROLLE I SPECIALET.....	33
6. ANALYSE.....	35
6.1. VALGET AF EN ERHVERVSUDDANNELSE	35
6.2. UNGDOMSUDDANNELSESMILJØET PÅ ERHVERVSSKOLEN.....	38
6.2.1. Interessecællesskabet.....	39
6.2.2. Sociale cællesskaber.....	41
6.2.3. Omskiftelige cællesskaber	45
6.3. PRAKSISFÆLLESSKABET I PRAKTIKVIRKSOMHEDEN.....	50
6.3.1. Indblik i et hårdt miljø.....	50
6.3.2. Legitime perifere deltagere.....	54
6.3.3. Frafald på erhvervsuddannelserne.....	58
6.4. ERHVERVSFAGLIG IDENTITETSDANNELSE.....	59
6.4.1. Identifikation med faget.....	60

6.4.2. At kunne noget med hænderne.....	65
7. KVALITETSKRITERIER	71
8. KONKLUSION	75
9. LITTERATURLISTE.....	79
10. BILAG	83
BILAG 1	83
BILAG 2	83
BILAG 3	83
BILAG 4	83

1. Indledning

Fællesskaber udvikles og dannes i alle livets sammenhænge og deltagelse i positive fællesskaber er afgørende for trivsel. De fleste unge har brug for fællesskaber, hvor de føler sig betydningsfulde og set. Fællesskaber som stiller forventninger og hvor de oplever at få den støtte, de har brug for. For at gøre erhvervsuddannelserne mere attraktive at vælge og gennemføre, har der de senere år været et øget politisk fokus på at forbedre miljøet på erhvervsuddannelserne. Erhvervsskolerne har her en vigtig opgave i at skabe attraktive ungemiljøer, et godt uddannelsesmiljø og trykke fællesskaber, der giver eleverne identitet og følelsen af at høre til (Hummelmose et al. (A) 2018: 6). Formålet med dette speciale, er derfor at belyse erhvervsskoleelevernes oplevelse af fællesskaber på erhvervsskolen og undersøge, hvordan deltagelse i praksisfællesskaber har betydning for eleverne faglige identitetsdannelse. I den følgende litteraturgennemgang udfoldes erhvervsuddannelsernes udfordringer og emnets aktualitet nærmere:

1.1. Elevfællesskaber

Skolen er ikke blot en lærings- og undervisningsarena, men i lige så høj grad en social arena for ungdomsmiljø (Hutters et al. 2013: 90). Ungdomsforskere har vist, at fællesskaber har stor betydning for en række skolerelaterede faktorer. For mange elever er et godt klassemiljø og stærke sociale relationer en forudsætning for at præstere og deltage i undervisningen. Positive relationer på uddannelsesstedet bevirker at eleverne investerer mere tid og energi i skolen og det øger elevernes interesse for at lære. Elevfællesskabet er desuden afgørende for, hvilke elever der føler sig inkluderet på uddannelsen og hvilke der ikke gør. Elevernes oplevelse af at være en del af et fællesskab, har derfor stor betydning for deres motivation for at møde op. Det er således ikke udelukkende faglig interesse eller ambition, der får unge til at gennemføre en ungdomsuddannelse. På mange uddannelsessteder er både de sociale- og faglige fællesskaber midlertidigt overladt til eleverne selv. På nogle uddannelser er det muligt at sidde for sig selv bag en computer i lange perioder af skoletiden, uden at være i kontakt med hverken de andre elever eller underviserne (Ibid.:178; Hummelmosé et al. (B) 2018: 6-7). Dette er et problem, da der findes en sammenhæng mellem det at indgå i

et fællesskab og kunne få hjælp og støtte fra de andre elever. Det betyder, at elever som ikke føler sig som en del af fællesskabet er særlig udsat i forhold til fravær og frafald. En undersøgelse af Dansk Center for Undervisningsmiljø, DCUM, viser, at hver tiende elev på erhvervsuddannelserne ikke føler sig som en del af fællesskabet og ca. hver tiende oplever ikke at kunne få tilstrækkelig hjælp og støtte af andre elever. Det er derfor vigtigt at have øje for de unge der står uden for fællesskabet, hvis man ønsker at øge gennemførelsesprocenten på erhvervsuddannelserne (Ibid.: 6-7).

I samme undersøgelse understreger DCUM, hvordan strukturen på erhvervsuddannelserne sætter nogle særlige rammer for fællesskabet og relationerne mellem eleverne. Uddannelserne er præget af en vekslen mellem henholdsvis skoleundervisning og praktikforløb. Eleverne tilbringer typisk mellem 2 og 20 uger på skolen ad gangen og de oplever derfor en stor omskiftelighed i deres uddannelsesforløb. Det har betydning for det fællesskab, de har med de andre elever, da de ofte møder nye elever og lærer når de kommer tilbage til skolen efter et praktikforløb og som resultat heraf, skal elevfællesskabet ofte redefineres. På den ene side medfører uddannelsesstrukturen, at der er mindre tid til at investere i fællesskabet og at elevfællesskabet prioriteres lavere end andre fællesskaber udenfor skolen. Samtidigt stiller den omskiftelige struktur særlige krav til elevernes evne til netop at indgå i elevfællesskaber. Der er meget på spil i de omskiftelige fællesskaber. For eleverne handler det både om, hvem der kender hinanden i forvejen, hvem der grupperer sig med hinanden og hvordan der bliver taget hånd om nye, der kommer til. Det stiller krav til elevernes åbenhed overfor nye elever og elevfællesskaber, hvilket får betydning for elevernes trivsel og motivation i relation til skoleforløbene (Hummelmose et al. (A) 2018: 14) (Hummelmose et al. (B) 2018: 6). Der er derfor mange ting på spil, når erhvervsskoleelever indgår i fællesskaber på erhvervsuddannelserne.

1.2. Ungdomsuddannelsesmiljø

Danmark har i mere end 100 år haft tradition for gode erhvervsuddannelser. I en vekslen mellem skoleundervisning og oplæring i virksomhederne uddanner erhvervsskolerne, i samarbejde med arbejdsmarkedets parter, kvalificerede faglærte til industri, byggeri, handel og service. Sådan skriver aftaleparterne i EUD-reformen fra

2014: *Aftale om Bedre og mere Attraktive Erhvervsuddannelser*. Men til trods for denne stolte tradition problematiseres det, at der over en årrække ikke været tilstrækkeligt fokus på erhvervsuddannelsernes betydning, hvilket har medført tre store udfordringer: 1) søgningen direkte fra 9. og 10. klasse er faldet fra 30 procent til 19 procent, 2) næsten halvdelen af dem som påbegynder en erhvervsuddannelse falder fra undervejs og 3) elevernes differentierede alder, herunder en stor andel voksne elever, udfordrer erhvervsuddannelsernes karakter af en ungdomsuddannelse. Dette søger reformen fra 2014 at gøre op med. Selvom problematikkerne omkring tiltrækning, fastholdelse og karakteren af ungdomsmiljø må anses for at være forbundet, ønsker dette speciale primært at fokusere på ambitionen om at skabe et mere attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø på erhvervsuddannelserne (Regeringen et al. 2014: 2). Aftaleparterne skriver følgende om betydningen af erhvervsuddannelsernes ungdomsmiljø:

“Aftalepartierne er enige om, at unge under 25 år skal møde et fagligt og socialt inspirerende ungdomsuddannelsesmiljø, når de begynder på en erhvervsuddannelse. Det skal øge erhvervsuddannelsernes attraktivitet for de unge og være med til at fastholde eleverne” (Ibid.: 5).

Et erhvervsrettet ungdomsuddannelsesmiljø i kombination med et sammenhængende og målrettet grundforløb skal, ifølge aftalepartierne, gøre eleverne kvalificerede, motiverede og afklarede til at fortsætte på et hovedforløb og dermed gennemføre en erhvervsuddannelse. Derudover er argumentet, at behovet for et stærkt fællesskab er særligt vigtigt, for de unge der kommer direkte efter 9. eller 10 klasse. Antagelserne bygger de på en undersøgelse gennemført af Danmarks Evalueringsinstitut, EVA, der viser, at eleverne i grundskolen fravælger erhvervsuddannelserne, da de oplever at være for unge til det voksenmiljø som erhvervsuddannelserne, i deres optik, tilbyder. Denne forestilling om et fravær af ungdomsmiljø gør, at de unge har svært ved at se sig på en erhvervsuddannelse, da de frygter ikke at ville passe ind. Erhvervsskolerne understreger i deres arbejde med undervisningsmiljø, at tiltag for at styrke ungdomsuddannelsesmiljøet styrker fastholdelsen af de unge i uddannelse. Lærerens rolle og det sociale fællesskab har en stor betydning for elevernes indlæring og trivsel - særligt for de unge elever (Ibid.:5-6).

For at erhvervsuddannelserne skal være et attraktivt alternativ til de øvrige ungdomsuddannelser, skal de unge under 25 have en erhvervsuddannelse, som foregår i et ungdomsuddannelsesmiljø. I forsøget på at imødekomme denne ambition, er strukturen på grundforløbet blevet ændret, så undervisningen på grundforløbets første del tilrettelægges på hold alene bestående af unge, som kommer direkte fra grundskolen. Den mindre aldersspredning skal give et større følelse af ungdomsmiljø, da elevernes referencerammer samt livsvilkår økonomisk og familiemæssigt vil være relativt ens. Derudover forankres undervisningen i holdfællesskaber, som bidrager til, at de unge bedre kan udvikle et fagligt og socialt fællesskab (Ibid.: 5-6).

I November 2018 blev en ny reformen: *Fra Folkeskole til Faglært- Erhvervsuddannelser til fremtiden*, underskrevet. Reformen konkluderer, at ændringerne i reformen fra 2014 har haft en positiv effekt på søgningen og frafaldet, men at der stadig er langt til målene om, at 30 procent af en årgang i 2025 skal vælge en erhvervsuddannelse og at op mod 67 procent skal gennemføre (Regeringen et. al 2018: 3). I forhold til ungdomsuddannelsesmiljøet viser en vurdering af eleverne, at blot 40 procent af dem som kommer direkte efter 9. og 10. klasse og kun 23 procent af de øvrige elever under 25, er helt enige i, at der er et godt ungdomsuddannelsesmiljø på erhvervsskolen. Problematikkerne omkring ungdomsmiljøet på erhvervsuddannelserne er derfor stadigvæk ikke løst. Ydermere viser reformen, at mellem 42 og 57 procent af erhvervsskolerne har igangsat nye tiltag, der er rettet mod elevernes udvikling af erhvervsfaglig identitet. Aftaleparterne skriver om deres ambition for fremtidens erhvervsuddannelser:

“Eleverne skal sikres mere sammenhængende forløb fra start til slut og et attraktivt undervisningsmiljø for unge og ældre elever med øget elevinddragelse, stærk identitetsskabelse og fællesskab” (Ibid.: 17).

For at leve op til ambitionerne om et bedre ungdomsuddannelsesmiljø på fremtidens erhvervsuddannelser har aftaleparterne igangsat en indsats for at udbrede en ny praksis om undervisningsmiljøer, herunder den gode modtagelse og afslutning. Med indsatsen skal der være fokus på at tiltrække flere piger og kvinder til traditionelle mandefag og omvendt. Derudover afsættes der midler til ritualer og traditioner for afslutning, hvilket inkluderer øget anvendelse af medaljer. Slutteligt indføres der krav

om øget elevinddragelse i opfølgningen på trivselsmålingerne. Dette skal medføre øget fokus på eleverne og inddragelse af deres perspektiv (Ibid.: 17).

1.3. Faglige- og sociale fællesskaber

Fællesskaber i uddannelsessystemet udvikles i både faglige og sociale sammenhænge, men på erhvervsuddannelserne er det faglige i centrum. Ungdomsforskere peger på, at der er en faglig frem for social orientering i fællesskabsdannelsen på erhvervsuddannelserne, hvor elever i høj grad samles om deres fælles faglighed. Eleverne har et interessefællesskab indenfor det fag de uddanner sig i og oplever et mere tydeligt og ensartet mål med at gå på uddannelsen - sammenlignet med elever på gymnasierne (Hummelmose et al. 2018: 15-16). Dette kan skyldes, at erhvervsuddannelserne er rettet mod velkendte positioner i samfundets arbejdsdeling, der giver adgang til arbejdsfællesskaber med voksne og mulighed for udvikling af stærke fagidentiteter. Fagidentiteten giver et grundlag for de unges fremtidsforestillinger, for deres erfaringsdannelse og for oplevelsen af socialt tilhørsforhold. Fagidentiteten kan skabe sammenhæng på tværs i de ofte fragmenterede livssfærer i de unges liv herunder uddannelse, arbejde, ungdomsliv, familieliv og fritidsliv (Jørgensen et al. 2012: 4). Også på erhvervsskolen bliver elevernes fælles faglighed en stærk identitetsmarkør, der knytter dem sammen i et elevfællesskab, hvor forskelligheder og eventuelle konflikter nedtones, når deres faglighed bliver et fælles tredje. De udvikler et fælles netværk, et fagligt "VI" på erhvervsuddannelsen, som de ser stor værdi i at kunne trække på i fremtiden på arbejdsmarkedet (Hummelmose et al. 2018: 15-16). I forlængelse heraf problematiserer et projektet fra Roskilde Universitet, at de traditionelle erhvervsfag er udsat for statustab, hvilket indebærer tab af værdi som identitetsfigurer for de unge. Hertil er håndværksfagene blevet pålagt et større grad af boglig og abstrakt viden der sammen med opbygningen og individualisering svækker fagernes klare profiler. Dele af forskningen understreger, at erhvervsfagene stadig har stor betydning for de unges valg og gennemførelsen af uddannelsen, mens andre peger på, at de unge navigerer i kaos uden klare mål (Jørgensen et al. 2012: 4).

En af forklaringerne, på erhvervsuddannelsernes fravær af sociale fællesskaber, kan findes i en artikel af psyke og logos om unges perspektiver på fællesskaber på tekniske

skoler. De argumenterer for, at traditionen for at etablere basis for sociale fællesskaber efter skoletid, ikke er nær så stærk på erhvervsskolerne som på gymnasierne. Her henvises der til afholdelse af fester, fredagscaféer, musikaftener, politiske debatter med mere (Ingholt et al. 2010: 107-108). En anden forklaring fra et projekt på Roskilde Universitet går på, at de gymnasiale ungdomsuddannelser og erhvervsuddannelserne grundlæggende tilbyder hver deres skolemiljø, et akademisk-studieforberedende miljø overfor et praktisk-erhvervsrettet miljø (Jørgensen et al. 2012: 3), hvilket ligeledes taler for de faglige fællesskabers dominans på erhvervsuddannelserne. Center for ungdomsforskning har fundet, at særligt de unge savner det sociale fællesskab på erhvervsskolerne. Der er derfor flere af de yngre elever, som efterspørger hjælp til at lære de andre elever at kende (Brown et al. 2011: 69). De forklarer aldersforskellen med, at elever over 25 i højere grad ønsker at få adgang til et specifikt fag og arbejdsfællesskab gennem uddannelsen, end de ønsker at få adgang til et bestemt ungdomsfællesskab. Der argumenterer ellers for, at erhvervsuddannelserne har den fordel, sammenlignet med de øvrige ungdomsuddannelser, at der er god plads til det sociale i den mere praktiske undervisning. Eleverne har rig mulighed for at tale sammen i værkstederne, køkkenet blandt andre og der er god tradition for at hjælpe hinanden, hvis noget er svært. Desværre betyder det ikke altid, at de sociale fællesskab opstår af sig selv, selvom eleverne bruger hinanden fagligt (Ibid.: 74-75).

1.4. Specialets bidrag

Formålet med dette speciale er at belyse fællesskaber, ungdomsmiljø og identitetsdannelse på erhvervsuddannelserne, set ud fra et elevperspektiv. Betydningen af erhvervsuddannelserne er over en årrække blevet negligeret, hvilket har medført, at de unge i stigende grad fravælger en erhvervsuddannelse til fordel for en gymnasial uddannelse (Bentsen et al. 2018: 1). Dette har erhvervsskolereformerne fra 2014 og 2018 forsøgt at råde bod på. Et øget fokus på erhvervsskolerne som arena for ungdomsmiljø, fællesskaber, tilhørsforhold og identitetsdannelse, skal medvirke til, at mindst 30 procent vælger en erhvervsuddannelse direkte efter grundskolen og op mod 67% gennemfører en erhvervsuddannelse i 2025 (Regeringen 2018: 3). Men hvordan står det så til her i 2020 med erhvervsuddannelsernes karakter af ungdomsuddannelsesmiljø og fællesskaber hvis man spørger eleverne selv?

Litteraturgennemgangen skitserer, at fællesskaber er vigtige for mange parametre i relation til unges uddannelsesforløb, herunder motivation, inklusion, interesse og investering af tid og energi i uddannelsen. Udfordringen for erhvervsuddannelserne er, at strukturen stiller nogle særlige krav til elevernes evne til at indgå i fællesskaber, da fællesskaberne er præget af omskiftelighed og derfor ofte skal redefineres. Dette vilkår findes interessant at undersøge nærmere og blive klogere på, hvordan eleverne navigerer i de omskiftelige fællesskaber på erhvervsskolen. Selvom meget tyder på, at fællesskabsdannelsen på erhvervsuddannelserne har en særlig faglig orientering, er der fortsat meget om elevfællesskaber på erhvervsuddannelserne, som man ikke ved (Hummelmose et al. (A) 2018: 8). Et element som endnu ikke er løst og undersøgt tilstrækkeligt, er erhvervsuddannelsernes karakter af ungdomsuddannelsesmiljø og hvordan den store aldersspredning påvirker ungdomsmiljøet og fællesskaberne. Eleverne er i gennemsnit 21,5 år, når de påbegynder en erhvervsuddannelse og der er relativt få elever mellem 15 og 19, hvilket gør Danmark til et af de OECD lande, hvor eleverne er ældst (Bentsen et al. 2018: 3-5). Jeg ønsker derfor at bidrage med ny viden, som kan være med til at skabe et bedre ungdomsmiljø på erhvervsuddannelserne og stærke fællesskaber, hvilket i sidste ende kan gøre erhvervsuddannelserne mere attraktive at vælge og gennemføre.

Det andet delelement som dette speciale ønsker at bidrage med ny viden omkring, handler om elevernes dannelse af en erhvervsfaglig identitet. Litteraturgennemgangen peger på, at fagidentiteten er med til at skabe sammenhæng i de unges livssfærer og er vigtigt for elevernes fremtidsforestillinger, erfaringsdannelse og følelse af tilhørsforhold. Men valget af en specifik erhvervsuddannelse er også et valg af identitet. Et valg, som mange unge ikke føler sig ikke parate til allerede som 15-16 årig (Ibid.: 3). Reformerne ønsker derfor at styrke elevernes opbyggelse af en faglig identitet, men hvordan arbejder erhvervsskolen med det i praksis? Forskningen henviser til, at fagidentiteten og læring på erhvervsskolen er med til at knytte eleverne sammen i et elevfællesskab (Hummelmose et al. (A) 2018: 16). Men undersøgelsen ser ikke på, hvordan deltagelse i fællesskabet omvendt har betydning for, at eleverne danner en faglige identitet. Derfor ønsker dette speciale at se nærmere på den betydning, som deltagelse i praksisfællesskabet på skolen og i praktikvirksomheden har for elevernes

faglige identitetsdannelse. Således har ovenstående fokusområder ledt mig til følgende problemformulering:

2. Problemformulering

“Hvordan oplever erhvervsskoleelever fællesskaber på erhvervsskolen og hvordan dannes deres faglige identitet gennem deltagelse i praksisfællesskaber på erhvervsskolen og deres lærepladser”¹

2.1. Afgrænsning

I specialet er der valgt at afgrænse til to EUD-uddannelser: bageruddannelsen og kokkeuddannelsen. Uddannelserne er begge fødevareruddannelser, hvilket synes at styrke sammenligningsgrundlaget af elevernes undervisningsmiljø og dermed kvaliteten af undersøgelsen. Derudover er der taget et valg om, at de adspurgte elever er tilknyttet hovedforløbet. Dette er valgt, da elever fra hovedforløbet har erfaringer med den vekselvirkning, der er mellem skole- og praktikforløb og dermed indsigt i, hvad den struktur gør for fællesskaberne på uddannelsen. Derudover formodes det, at elever på hovedforløbet har en større identifikation med faget, hvilket er vigtigt for at kunne få et indblik i elevernes fagidentitet. Ydermere har hovedforløbselever en længere referenceramme at tale fællesskaber og ungdomsuddannelsesmiljø på skolen ud fra, end grundforløbselever har. Det er her vigtigt at nævne, at selvom der i problemformuleringen kun står fællesskaber, anses karakteren af elevernes ungdomsuddannelsesmiljø som en forudsætning for deres oplevelse af fællesskaber og er derfor ligeledes genstand for undersøgelse. En sidste afgrænsning handler om elevernes alder, da specialet søger indsigt i de unge elevers erfaringer, gerne dem som kommer direkte fra grundskolen. Dette skyldes, at det er de unge elever under 25, som reformerne forsøger at tiltrække gennem et mere attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø på erhvervsuddannelserne. Derudover er det de unge som i større grad efterspørger et socialt fællesskab på uddannelsen. Slutteligt er det vigtigt at nævne, at specialet tager udgangspunkt i elevernes perspektiv og i deres individuelle oplevelser af fællesskaber og identitetsdannelse.

¹ Betegnelsen læreplads anvende synonymt med praktikvirksomhed i undersøgelsen

3. Videnskabsteori

Specialet undersøger erhvervsskoleelevers oplevelser af ungdomsuddannelsesmiljø og fællesskaber på erhvervsskolen og hvordan deres faglige identitet dannes gennem deltagelse i praksisfællesskaber på skolen og deres lærepladser. Her synes en fænomenologi videnskabsteori anvendeligt, da fænomenologien tager udgangspunkt i førstepersonsperspektivet og hvordan mennesker skaber deres sociale verden intersubjektivt gennem social samhandlen i hverdagen (Juul 2012: 65). Dermed har fænomenologien et socialt element, hvor subjektivitet ikke er noget der realiseres på egen hånd, men noget der skabes gennem interaktioner med andre (Ibid.: 76). Dette skaber grundlag for at kunne undersøge, hvordan elevernes faglige identitet dannes gennem interaktioner med andre i et fællesskab orienteret mod samme praksis.

Fænomenologien er en beskrivende lære om verdens fænomener og erfaringer hermed. Den lægger derfor både vægt på det som viser sig og læren herom (Ibid.: 65). Fænomenologien afviser tesen om en "toverdens-lære", hvor der skelnes mellem verden, som den fremtræder for os og en objektiv virkelighed, som det er videnskabens opgave at blotlægge: *"Virkeligheden er det, der viser sig for erfaringen, og den kan derfor ikke forklares uafhængigt af de erfarende subjekter, som den viser sig for"* (Ibid.: 65). Der findes derfor ikke nogen objektiv viden om mennesket og det sociale afkoblet fra individets følelser eller erfaringer. Den verden som fremtræder for os, er den eneste virkelige verden ifølge fænomenologien (Ibid.: 66-68). På samme vis er fællesskabet og ungdomsmiljøet på skolen identisk med de erfaringer, som eleverne har med det. Vejen til at undersøge og forstå fænomener som fællesskaberne på skolen og elevernes fagidentitet går gennem elevernes subjektive oplevelser og erkendelsesverden. Kun gennem deres erfaringer og refleksioner kan jeg få indsigt i min problemstilling og elevernes livsverden, som er den verden vi lever i sammen med andre.

Den moderne fænomenologis grundlægger Edmund Husserl anvender betegnelsen epoché, som er en fænomenologisk reduktion og handler om at sætte sine fordomme i parentes. For at sikre at erkendelsen opbygges på et sikkert grundlag, skal fænomenologien se bort fra alle forudgivne forestillinger og stillingtagen til nogen som helst form for eksistens (Ibid.: 70). Epoché er i dag debatteret og mange fænomenologer mener ikke, at man kan gå til sagen selv uden nogen form for forforståelse (Ibid.: 73-74). Alligevel kan det være hensigtsmæssigt at forsøge, da det kan være med til at sikre,

at mine forhåndsantagelser på baggrund af eksisterende forskning og teorier ikke skygger for elevernes perspektiv. Jeg har derfor valgt en induktiv tilgang til undersøgelsen, hvor jeg ikke på forhånd har taget teorier og begreber med mig ud i felten (jf. 4.1.1. Induktion). Den indsigt jeg får i elevernes erkendelsesverden vil i analysen blive fortolket og dermed danne udgangspunkt for nye erkendelser ved her at inddrage teori. Formålet er således ikke blot at beskrive elevernes livsverden og erfaringer med fællesskaber og identitetsdannelse, men at betragte og udlægge det der findes i deres oplevelser (Ibid.: 71).

4. Metode

Følgende afsnit rummer specialets metodiske overvejelser. Indledningsvist præsenteres specialets forskningsdesign og induktive tilgang. Herefter skitseres strukturen på erhvervsuddannelserne for en bedre forståelse af elevernes uddannelsesforløb. Dernæst følger en beskrivelse af det semistrukturerede interview som metode herunder adgangen til felten, strukturering af interviewguides, gennemførelse af interviews samt etiske overvejelser. Afslutningsvist præsenteres overvejelserne omkring transskription, kodning og analysestrategi.

4.1. Forskningsdesign

Med casestudiet som forskningsdesign er det muligt at sætte fokus på særlige kendetegn og interessante fænomener ved organiseringen af det sociale liv. Casemetoden er et studie af en eller flere særlige cases, hvori det sociale livs udfoldelse bliver genstand for sociologisk analyse (Antoft & Salomonsen 2007: 29). I dette speciale betragtes de interviewede elever på kokke- og bageruddannelsen som en selvstændig case. Indeværende speciale ønsker at forstå og forklare, hvordan bager- og kokkeeleverne oplever fællesskaber på erhvervsskolen og hvordan praksisfællesskaber på skolen og lærepladsen har betydning for elevernes dannelse af en erhvervsfaglig identitet. Det betyder, at der i overvejende grad anlægges et nedefra perspektiv, hvor elevernes identitetsdannelse, egne oplevelser, erfaringer og refleksioner er i centrum og danner udgangspunkt for analysen. Som det ofte gør sig gældende for casestudier foregår empiriindsamlingen i den sammenhæng, hvor fænomenet udspiller sig, i dette tilfælde, på erhvervsskolen (Ramian 2010: 25). Erhvervsskolerne varierer på en række parametre såsom geografisk placering, størrelse og udbydelse af uddannelser, mens erhvervsuddannelserne ligeledes varierer i forhold til uddannelsesforløb, praktikforhold, elevernes alderssammensætning og kønsfordeling. Derfor anskues erhvervsskoleområdet som et komplekst puslespil, hvor indeværende speciale blot belyser et hjørne af den empiriske virkelighed. Trods casens unikke karakter, formodes den alligevel at repræsenterer en mere generel sammenhæng og en større population (Antoft & Salomonsen 2007: 31-32).

Antoft og Salomonsen skelner idealtypisk mellem fire typer af casestudier, hvor dette speciale har en teorifortolkende tilgang. I denne type casestudier tager den videnskabelige fortolkning afsæt i etablerede teorier med det formål, at generere ny empirisk viden. Specialets teoretiske udgangspunkt, har således ikke haft betydning for valget af selve casen, men er med til at afgrænse den og i analysen bidrager specialets teorivalg til at strukturere det empiriske materiale og identificere generelle og unikke mønstre i erhvervsskoleelevernes udtalelser. I diskussionen af casen, i forhold til den valgte teori, kan eksisterende teorier nyfortolkes i lyset af casens empiriske fund. Teorifortolkende casestudier giver desuden mulighed for analytisk generaliserbarhed, hvor generaliseringerne diskuteres ud fra analytiske overvejelser om casens karakter set i lyset af den teoretiske ramme (Ibid.: 39). Fokus er på, i hvilken grad dimensioner og sammenhænge fra den studerede case kan genfindes i lignende cases. Det forudsætter en tæt kobling mellem empiri og teori og det skal være muligt at udpege empiriske observationer, hvor teorien har forklaringspotentiale, men også hvor den ikke fungerer som fortolkningsramme. Derudover handler det om at sætte casen på spidsen og udfordre det forudsigelige, derved bliver det studerede fænomen så konkret som muligt (Ibid.: 49-51).

4.1.1. Induktion

I forlængelse af casestudiet som forskningsdesign, er undersøgelsen designet ud fra en induktiv tilgang. Ifølge Kvale og Brinkmann handler induktion om at lade den empiriske verden afgøre, hvilke spørgsmål der er værd at søge svar på, uden at have for mange forudfattede idéer at teste og søge svar på. Den induktive tilgang indrammer min praksis, da jeg har været nysgerrig på feltet og ønsket at lade elevernes perspektiv tale for sig selv, uden på forhånd at være farvet af en bestemt teori- eller begrebsramme. Dette er valgt i forlængelse af den teorifortolkende tilgang, hvor teorien først inddrages i analysen, med det formål, at generere ny empirisk viden. Men også i relation til fænomenologiens betegnelse *epoché*, hvor det er lettere at sætte parentes om min forhåndsantagelser, når de ikke på forhånd er farvet af specialets teorivalg. Nogle forskere taler om analytisk induktion som referer til udvikling af begreber, idéer og teorier gennem en systematisk undersøgelse af ligheder i og på tværs af materialet (Kvale & Brinkmann: 259). Ifølge de Vaus tager analytisk induktion udgangspunkt i individuelle cases, som i dette tilfælde, er de adspurgte erhvervsskoleelever, for derefter

at identificere, hvad de har tilfælles. Analytisk induktion er en strategi som søger generaliseringer, der gælder for alle cases. Dermed er målet at opnå universelle generaliseringer (De vaus 263). Mit speciale afviger fra den analytiske induktion, som De Vaus beskriver den, da jeg ønsker at se på generelle, men også unikke, tendenser i det empiriske materiale. Formålet er således ikke at opnå universelle generaliseringer (jf. 7. Kvalitetskriterier).

4.2. Erhvervsuddannelserne som genstandsfelt

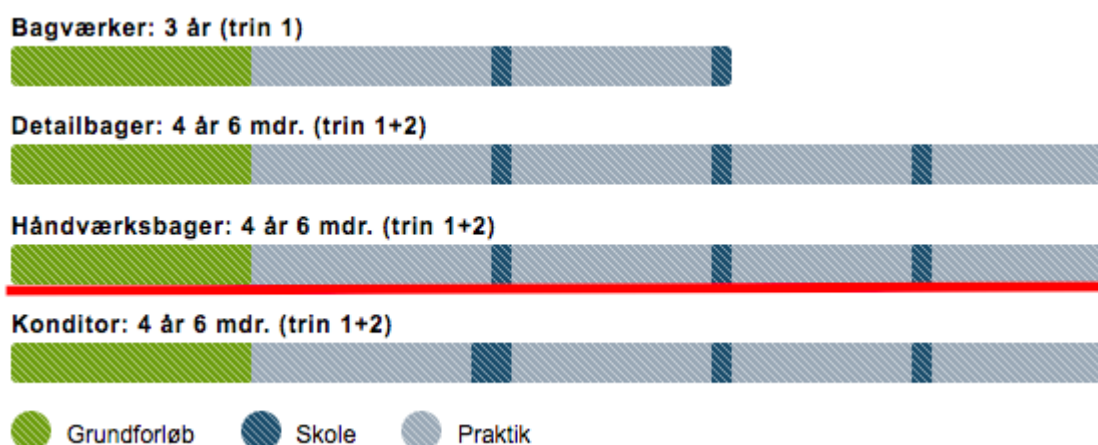
Mit genstandsfelt for specialet er som bekendt erhvervsuddannelserne, nærmere bestemt de to EUD-uddannelser: kokkeuddannelsen og bageruddannelsen. Uddannelserne består af et grundforløb, som foregår på en erhvervsskole og et hovedforløb, der veksler mellem praktikperioder og skoleforløb.

Grundforløbet er delt op i grundforløb 1 (GF1) og grundforløb 2 (GF2) som hver varer et halvt skoleår. GF1 er for de elever, som påbegynder en erhvervsuddannelse op til to år efter afslutningen af 9. eller 10. klasse. På GF1 kan eleverne prøve kræfter med forskellige fag inden for en af fire fagretninger: 1) omsorg, sundhed og pædagogik, 2) kontor, handel og forretningsservice, 3) fødevarer, jordbrug og oplevelser og 4) teknologi, byggeri og transport. Eleverne skal først lægge sig fast på en specifik uddannelse ved udgangen af forløbet (UddannelsesGuiden (a); UddannelsesGuiden (b)). Herefter overgår de til GF2, hvor elever som har afsluttet grundskolen for mere end to år siden eller har indgået en uddannelsesaftale med en arbejdsgiver, påbegynder deres uddannelse. På grundforløbets anden del begynder eleverne at tilegne sig den særlige viden og kompetencer, som deres fag kræver og gøres klar til grundforløbsprøven, som giver adgang til hovedforløbet. Derudover kræver det en aftale med en praktikplads, for at for at kunne starte på hovedforløbet (UddannelsesGuiden (a); UddannelsesGuiden (c)). På erhvervsuddannelsernes hovedforløb får eleverne teoretisk undervisning i de fag, der matcher uddannelsen og det erhverv uddannelsen sigter mod. Hovedforløbet varierer i længde efter uddannelse, men varer typisk ikke mere end 3,5 år. Undervisningen foregår i en eller flere praktikvirksomheder, men består også af skoleperioder, som foregår på erhvervsskolen. Antallet af skoleperioder afhænger af uddannelsen, men både kokke- og bageruddannelsen har 3 skoleforløb inden uddannelsen afsluttes med en svendeprøve (UddannelsesGuiden (a)).

Som alternativ til ovenstående uddannelsesforløb, kan grundforløbet erstattes af oplæring hos en mester eller i en virksomhed også betegnet *ny mesterlære*. Her foregår det første år af uddannelsen som praktisk arbejde hos en mester, kun afbrudt af kortere skoleforløb i forbindelse med eventuelle certifikater. Uddannelsens hovedforløb er uændret (UddannelsesGuiden (d)).

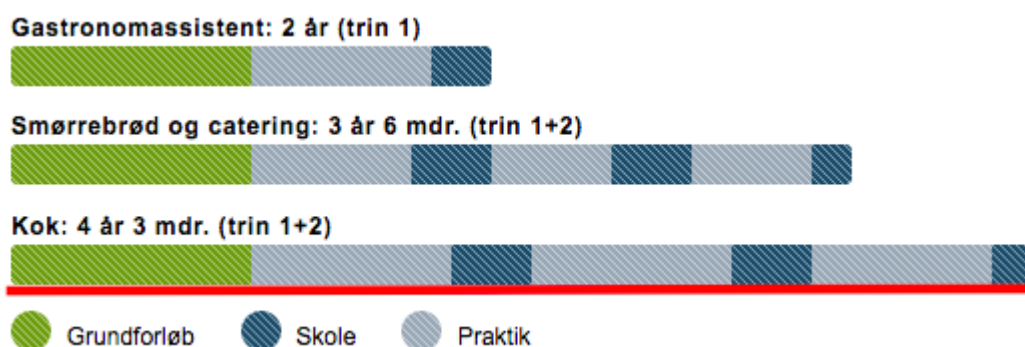
I figur 1 og figur 2 ses det traditionelle uddannelsesforløb for de interviewede elever på henholdsvis håndværksbager og kokkeuddannelsen, hvor grundforløbet er markeret med grøn, skoleforløb på hovedforløbet er markeret med blå, mens praktik på hovedforløbet er markeret med grå.

Figur 1: Uddannelsesforløb håndværksbager



(Uddannelsesguiden (e))

Figur 2: Uddannelsesforløb kok



(Uddannelsesguiden (f))

4.2.1. Adgang til felten

Rekrutteringsprocessen begyndte i midten af februar, da jeg ringede til direktøren for uddannelsesinstitutionen og fortalte om mit specialeemne. Jeg spurgte direktøren, om de på erhvervsskolen kunne være behjælpelige med at finde 6-8 elever under 25, med ligelig kønsfordeling, fra hovedforløbet. Reaktionen var positiv og hun bekræftede hurtigt, at de gerne ville hjælpe. Vi blev enige om, at det enten skulle være elever fra samme uddannelse eller komparativt, så eleverne var tilknyttet to forskellige uddannelser. Herefter bad hun mig sende hende en mail, hvori jeg beskrev emnet nærmere og hvilke elever jeg var interesseret i at tale med (jf. 10. Bilag 3). Direktøren sendte herefter opgaven videre til en studievejleder fra fødevareuddannelserne som, uden min viden, stod for den efterfølgende rekruttering. Studievejlederen sendte min mail rundt til bager-, gastronom- og ernæringsassistentuddannelsen, hvor hun bad faglærerne finde to elever hver til interview. Efter bageruddannelsen vendte tilbage med to elever, kontaktede studievejlederen mig og bad mig følge op på aftalerne med eleverne. Jeg ringede herefter til eleverne og fik aftalerne i hus. Da det er vigtigt for mig også at få skolens perspektiv på emnet, spurgte jeg studievejlederen, om hun kunne være interesseret i at stille op til interview. Jeg foretrak at tale med studievejlederen frem for direktøren, da jeg formodede, at hun qua hendes stilling er tættere på eleverne og dermed har større føling med elevernes undervisningsmiljø. Studievejlederen indvilligede og interviewet blev planlagt som det første, så jeg fik en større forståelse for rammerne inden interviewene med eleverne. Efter gennemførelsen af interviewet med studievejledere talte vi videre omkring rekrutteringen af flere elever og blev enige om, at gå ud forbi undervisningen og kontakte faglærerne personligt. Først gik vi over til bageruddannelsen og talte med faglæren, som udpegede yderligere to elever. Eleverne afbrød kort deres undervisning i bageriet, så jeg kunne fortælle dem om interviewet. Begge elever indvilligede til at stille op til interview, hvorefter jeg fik deres telefonnumre, så vi kunne aftale et tidspunkt ugen efter. Herefter gik vi over til kokkeuddannelsen, hvor jeg forklarede faglæren omkring mit speciale. Vi blev enige om, at hvis jeg mødte op to dage senere, skulle han nok have tre elever klar til interview. Jeg valgte herefter at afslutte rekrutteringen grundet en afvejning af tid og ressourcer i forbindelse med forberedelse og analyse af interviewene (Kvale & Brinkmann 2015: 167). Derudover skulle yderligere informanter komme fra en helt tredje og mindre

sammenlignelig uddannelse, hvilket jeg ikke ønskede. Således endte det med i alt 8 interview, et med studievejlederen for fødevareruddannelserne, fire med elever fra bageruddannelsen og tre med elever fra kokkeuddannelsen. De sidste to interviews blev gennemført den dag, hvor regeringen om aftenen valgte at lukke Danmark ned, som følge af den danske strategi mod coronavirus. Nedlukningen har derfor ikke haft en påvirkning på rekrutteringen eller empiriindsamlingen i dette speciale.

4.3. Semistrukturerede interviews

For at få en dybdegående indsigt i, hvordan det er at være erhvervsskoleelev, har jeg valgt at strukturere dataindsamlingen omkring kvalitativ empiri. Da jeg ønsker at undersøge de unge elevers oplevelser af fællesskaber og opbygning af en erhvervsfaglig identitet, synes det semistrukturerede interview anvendeligt i denne sammenhæng. Det semistrukturerede interview er karakteriseret ved, at det befinder sig et sted mellem en hverdags samtale og et spørgeskema. Det er således hverken stramt struktureret med lukkede spørgsmål eller helt åbent (Kvale & Brinkmann 2015: 49). Formålet er derimod, at få nuancerede beskrivelser af specifikke aspekter af de interviewedes livsverden. Det er således informanternes egne fortolkninger og opfattelser af virkeligheden, som jeg ønsker skal danne grundlag for empiriindsamlingen.

4.3.1. Strukturering af Interviewguides

Forud for gennemførelsen af interviewene er der udarbejdet to interviewguides; en til eleverne og en til studievejlederen. De to Interviewguides er først struktureret ud fra nogle temaer, som er funderet i eksisterende forskning. Det har dog været et vigtigt fokuspunkt i specialet at forholde mig åben overfor nye og uventede fænomener, som informanterne måtte bringe op under interviewet (Ibid.: 51-52). Jeg har derfor nysgerrigt fulgt interviewpersonen ud af deres spor, selvom de er afvejet fra interviewguiden.

I udarbejdelsen af elevernes interviewguide opstillede jeg først nogle temaer, jeg ønskede at få indsigt i eksempelvis "ungdomsuddannelsesmiljø", "fællesskaber" og "fagidentitet". Derefter formulerede jeg nogle forskningsspørgsmål, som tager udgangspunkt i en operationalisering af eksisterende forskning inklusiv de erhvervsskolereformer, som blev præsenteret i litteraturgennemgangen Men da et

begrebsmæssigt og tematisk godt forskningsspørgsmål ikke nødvendigvis er et dynamisk interviewspørgsmål, udformede jeg herefter interviewspørgsmål i elevernes hverdagsprog. Jeg forsøgte at holde formuleringen af spørgsmålene korte, præcise og letforståelige, men så de stadigvæk lagde op til en åben dialog frem for et lukket svar (Ibid.: 185-187). Interviewet blev indledt med en række åbne spørgsmål vedrørende elevernes uddannelse og person. Spørgsmålene bidrog til at etablere et godt miljø for samtalen ved at omhandle det fag, som eleverne er passionerede omkring og agerer som eksperter på. Herefter følger en række spørgsmål omkring valg og forestillinger omkring uddannelsen inden påbegyndelsen, hvilket både har til formål at undersøge den personlig motivation, men også om erhvervsuddannelsernes har et image problem blandt de unge. Her er det vigtigt at være opmærksom på, at spørgsmålene er retrospektive og derfor spørger ind til noget, som ligger tilbage i tilbage i tiden. I den forbindelse kan hukommelsen glemme nogle aspekter og romantisere andre. Operationaliseringen af de efterfølgende spørgsmål kan ses i interviewguiden i bilag (jf. 10. Bilag 1), hvor både tema, forskningsspørgsmål og interviewspørgsmål præsenteres. Rækkefølgen på spørgsmålene var i interviewsituationen langt mere flydende, end de står opstillet i interviewguiden. For at mindske karakteren af en spørgsmål-svar udlevering og nærme mig stemningen fra en hverdags samtale, blev spørgsmålene stillet når det fandtes naturligt i samtalen og med udgangspunkt i informantens fortællinger. Denne tilgang gav samtidig plads til at følge op på de svar og retninger, som eleverne tog interviewet i og dykke ned i relaterede emner, som ikke i forvejen var en integreret del af interviewguiden. Temaer som forholdene i praktikvirksomheden og fællesskaber på skolehjemmet var noget størstedelen af informanterne bragte op og som jeg nysgerrigt spurgte nærmere ind til. Alligevel valgte jeg at holde fast i den oprindelige interviewguide til alle interviewene, så udgangspunktet for samtalen var den samme.

I interviewguiden til studievejlederen opstillede jeg ligeledes nogle temaer ud fra eksisterende forskning. Det handlede blandt andet om "fusionen af ungdomsuddannelser", og "valg og gennemførelse af en erhvervsuddannelse". Spørgsmålene blev her mere af strukturel karakter, hvor jeg ønskede at få et indblik i den enkeltes erhvervsskoles udfordringer og hvordan de arbejder med at tiltrække elever samt styrke elevernes ungdomsuddannelsesmiljø (jf. 10. Bilag 2). Det var vigtigt for mig, at interviewguiden gav plads til, at studievejlederen kunne komme ind på de tendenser eller problematikker hun møder i hendes daglige arbejde med de unge. Dette

gav en god snak om det pres mange unge i dag mærker, når de skal vælge deres uddannelse og hvad der er særligt ved valget af en erhvervsuddannelse.

Et emne som Kvale og Brinkmann sætter fokus på, er kunsten at stille opfølgende spørgsmål og lytte aktivt til det informanten fortæller i interviewsituationen (Ibid.: 193). I forlængelse af dette er jeg bevidst om en af ulemperne ved at gennemføre en interviewundersøgelse alene, nemlig evnen til at følge op på alle dele af informanternes svar. Jeg oplevede det somme tider udfordrende at lytte aktivt, holde øjenkontakt, bevare overblikket over interviewguiden og samtidig stille opfølgende spørgsmål til alle de spor, som eleverne åbnede op for med deres svar. Dette gjorde sig også gældende ved studievejlederen, da hun i nogle af hendes svar kom omkring flere forskellige aspekter, jeg havde lyst til at dykke dybere ned i, men som var svære at huske undervejs i interviewet. Dette kan i nogle tilfælde få betydning for hvor dybdegående og uddybende informanternes besvarelser er eller at dele af elevernes livsfortælling, som var relevant i forhold til emnet, er gået tabt. Jeg ønskede dog ikke, at gå på kompromis med det nærvær som øjenkontakten og anerkendende kropssprog gav til interviewsituationen og skrev derfor ikke de opfølgende spørgsmål ned i en notesbog under interviewet, som en observatør kunne have gjort det. Omvendt skabte jeg en bedre kontakt til interviewpersonen undervejs ved kun at være en forsker til stede. Hvor det kan opleves som mere intimiderende at blive mødt af to interviewere.

4.3.2 Gennemførelse af interviews

Alle elevinterviews blev foretaget på erhvervsskolen i forbindelse med et skoleforløb, mens interviewet med studievejlederen blev foretaget på hendes kontor. Alle syv elever blev interviewet ved et bord på gangen i nærheden af deres undervisningslokale, hvilket medførte mindre private omgivelser med sporadisk larm og folk der gik forbi. Lokationen kan antages at have betydning for elevernes svar, hvor de måske har undladt at dele private oplevelser eller kritiske holdninger til uddannelsen eller skolen. Selvom en af elever nævner at døren står åben ind til undervisningslokalet, synes lokationen ikke ellers at have påvirket fortroligheden i interviewene. Dette kan skyldes, at elevernes mere personlige og kritiske fortællinger vedrører forholdene i praktikvirksomheden og ikke på skolen. Beslutningen om at interviewe eleverne i skoletiden bunder i et ønske om, at gøre det så attraktivt og belejligt for eleverne at

deltage som muligt. Det var desuden et ønske fra de første to elever, jeg var i dialog med og derfor anskues det som positivt for undersøgelsen, at skolen også var samarbejdsvillig i forhold til dette punkt. De fire elever fra bageruddannelsen blev interviewet, mens de havde undervisning i bageriet, over forskellige dage, til et tidspunkt de selv havde ønsket. De tre kokkeelever blev alle interviewet den samme dag, hvor jeg først sad med i teorilokalet til faglærens gennemgang af undervisningen for den kommende uge. Derefter blev eleverne udpeget af faglæren på dagen, ud fra kriterierne om, at de havde påbegyndt uddannelsen direkte efter grundskolen. Man kan for både kokkeeleverne og bagereleverne stille sig kritisk over for niveauet af frivillig deltagelse, da eleverne ikke selv har henvendt sig til mig, men er udpeget af deres respektive faglærere. For samtlige af de interviewede kokkeelever og for to af bagereleverne var jeg til stede, mens de blev spurgt om de ville deltage, hvilket kan have gjort det svært for dem, at sige fra. Grundet specialets emne vurderes det dog ikke som værende nær så problematisk, som hvis spørgsmålenes karakter havde været mere personfølsomme. Det vurderes derfor ikke, at have medført nogle u hensigtsmæssige konsekvenser for interviewene, da eleverne generelt virkede åbne og interesserede i at deltage. Flere af eleverne delte blandt andet personlige informationer om stress, ordblindhed og ADHD samt fortællinger om hårde vilkår i praktikvirksomheden.

Interviewene blev indledt med en briefing omkring, hvem jeg er, formålet med interviewet og hvad interviewet kom til at handle om (Kvale & Brinkmann 2015: 183). Jeg gjorde det klart for eleverne, at jeg interesserede mig for, hvordan det er at være erhvervsskoleelev, hvorfor de har valgt uddannelsen og var nysgerrig på, hvordan de oplevede det sociale miljø på skolen. Derudover gjorde jeg det klart, at alt de sagde var anonymt, samt spurgte om tilladelse til at optage interviewet, så jeg bedre kunne huske deres gode pointer og erfaringer. Da emnet ikke på overfladen virker følsomt, var det tydeligt, at eleverne hverken var nervøse i forhold til anonymitet eller omkring betydningen af båndoptageren. Ved aflutningen af interviewet, gav jeg informanten mulighed for at uddybe sine svar eller fortælle om aspekter ved emnet, som de fandt relevante. Dette valgte to af eleverne at gøre, hvilket kan være en indikation på, at de slappede af i samtalen og nød at kunne tale med en opmærksom tilhører. Forud for interviewene var jeg meget bevidst om min position som universitetsstuderende overfor elevernes position som erhvervsskoleelev. Jeg forsøgte derfor at nedtone

magtbalancen ved at italesætte interviewet som en samtale, hvor de var eksperterne og specialet som min sidste opgave, inden jeg blev færdig. Derudover overvejede jeg min påklædning for at nedtone kontrasten til deres arbejdsuniform eller civile påklædning og var derfor ikke iført skjorte eller andet som man kunne associere med en akademiker.

Interviewene varede mellem 30 og 60 min, hvor de fleste tog omkring 45 min. Kvale og Brinkmann skriver, hvordan nogle interviewpersoner kan synes bedre end andre. Interviewet som blot varede 30 minutter, var karakteriseret af meget få længere sammenhængende besvarelser. Vedkommende var hverken umotiveret, mindre samarbejdsvillig eller selvmodsigende, som mindre gode interviewpersoner kan være (Ibid.: 223), men var knap så reflektiv og havde ikke gjort sig mange tanker omkring emnet på forhånd. Dette satte mine interview tekniske evner på prøve, hvor jeg forsøgte at opmuntre og motivere samtalen (Ibid.: 224). Alligevel er det begrænset, hvor meget viden dette interview har bidraget med. De resterende seks interviews havde et anderledes flow og gav et spændende indblik i elevernes livsverden samt oplevelser og erfaringer med fællesskaber, ungdomsuddannelsesmiljø og forhold i praktikvirksomheden. Det kan tænkes at have en positiv betydning, at faglærerne har udpeget informanterne på baggrund af deres kendskab til eleverne. Det er min klare opfattelse, at faglærerne har spurgt nogle elever som de ved er tilstrækkeligt snakkesalige, refleksive eller har noget på hjerte og at udvælgelsen derfor ikke har været helt tilfældig.

4.4. Ethiske overvejelser

Undervejs i processen har jeg været bevidst omkring mit vidensetiske ansvar, hvilket kommer til udtryk på flere måder. Ved dataindsamlingen har jeg forsøgt at minimere forstyrrelserne i elevernes hverdag, ved at interviewet foregik på skolen på et belejligt tidspunkt. Derudover har jeg fokuseret på informeret samtykke, ved at forsøge at balancere den information, som eleverne fik ved interviewets begyndelse (Kvale & Brinkmann: 2015: 116). I den forbindelse introducerede jeg mig selv og fortalte eleverne det overordnede formål og design med undersøgelsen. Ligeledes blev informanterne informeret om, at de havde ret til at trække sig eller tie, hvis der var noget, de ikke ønskede at svare på. Jeg talte desuden med eleverne om fortroligheden af

materialet, som vedrører brugen af forskningsmaterialet, der som oftest indeholder genkendeligt data (Ibid.: 117). I den forbindelse var det vigtigt for mig at understrege, at kun jeg har adgang til optagelsen af interviewet samt at materialet anonymiseres, således det ikke er muligt at identificere de enkelte elever. Da der ikke foreligger nogen aftale om, at erhvervsskolen skal have del i specialets resultater og derfor har udtrykt et ønske om, at de gerne vil krediteres for deres hjælp og deltagelse, er skolen ligeledes blevet anonymiseret. Dette er valgt, da studievejlederen og enkelte elever ellers kan genkendes i materialet. Derudover kan skolens perspektiv på emnet også fremstå følsomt, da interviewet også handler om erhvervsskolens udfordringer herunder frafald, søgning fra grundskolen og dele af arbejdet med elevernes ungdomsmiljø, som de ikke lykkes med. Den præcise anonymisering af eleverne og studievejlederens transskriptioner er beskrevet i det kommende afsnit (jf. 4.5. Transskription).

4.5. Transskription

Interviewsamtalet er i transskriptionen omdannet fra tale til skreven tekst, i form af udskrifter, der er tilgængelig for kodning og efterfølgende analyse. Omdannelsen indebærer ofte et tab af det sociale samspil mellem forsker og informant, hvor tempoet, tonefaldet og kropsudtrykket bliver utilgængeligt. Transskriptionen er derfor en fortolkningsproces, hvor forskellene mellem talesprog og skriftsproget kommer særligt til udtryk (Kvale & Brinkmann 2015: 235-236). I transskriptionen er interviewerens sætninger markeret med "I" og informanternes er markeret med forbogstavet af deres pseudonym "A" til "H". For at man bedre kan orientere sig i transskriptionen, er tiden markeret med fed hvert 5. min og interviewerens spørgsmål er markeret med kursiv. Interviewene er transskriberet ordret med undtagelse af gentagelser, "hmm", "øh", bandeord og lydeffekter. Tænkepauser er angivet ved (...) mens "..." indikerer at informanten afbryder sig selv og starter på en ny sætning. Samme angivelse ved slutningen af informantens tale indikerer, at informanten afbrydes af interviewerens, hvor angivelsen i slutningen af interviewerens sætning angiver, at interviewerens afbrydes af informanten. Hvis informanten citerer sig selv eller andre angives det i citationstegn " ". Utydelig tale eller tvivl om ord er markeret med (?) i transskriptionerne. Interviewerens anerkendelse under informanternes tale i form af udsagn som "ja" "mmh" er udeladt, for at informanternes fortællinger ikke forekommer usammenhængende eller fragmenteret

i transskriptionen. Transskriptionerne er anonymiseret, så navne på andre elever, bynavne, unikke navne på praktiksteder og skolens navn er tilkendegivet med et "X" efterfulgt af en parentes () der indikerer, hvad der er tale om. Derudover er alle informanterne tildelt et pseudonym, som begynder med de første 8 bogstaver i alfabetet A-H. Pseudonymet anvendes både i transskriptionerne og i selve analysen. Transskriptionerne kan findes et et samlet dokument i bilag (jf. 10. Bilag 4).

4.6. Kodning og analysestrategi

Interviewmaterialet er kodet i programmet Nvivo, hvor de semistrukturerede interviews gennemlæses og der kodes efter relevante passager. Ifølge Kvale og Brinkmann indebærer kodning, at der knyttes et eller flere nøgleord til et tekststykke for bedre at kunne identificere en udtalelse. Begrebet henviser af den grund til analyse, undersøgelse, sammenligning, begrebsliggørelse og kategorisering af data (Kvale & Brinkmann 2015: 262-263). Der er anvendt en begrebsstyret kodning, hvor koderne er udvalgt på forhånd med udgangspunkt i eksisterende forskning. Koderne vil derfor indeholde mange af de samme tematikker, som de to interviewguides også er bygget op efter, men under transskriberingerne er koderne tilpasset efter generelle tendenser i interviewene. I overensstemmelse med den teorifortolkende tilgang og specialets induktive tilgang er der ikke kodet efter teori. I stedet er informanternes udtalelser centrum for analysen, hvor teorien efterfølgende er udvalgt fordi den tjener som forklaringskraft og er med til at identificere generelle og unikke mønstre i elevernes udtalelser. I analysen er der derfor fokus på indholdet af interviewene og dermed hvad der bliver sagt. Denne tilgang anskues som ideel fordi eleverne italesatte nye perspektiver på emnet, end dem som jeg på forhånd havde viden omkring.

De opstillede koder har efterfølgende været udgangspunkt for at danne analysetemaer, som er med til at strukturere analysen. Ud fra de anvendte koder er der identificeret en række temaer, hvor der under hvert tema er tilknyttet en række undertemaer, der relaterer sig hertil. Ud fra datamaterialet og specialets forskningsinteresse benyttes følgende analysetemaer:

Valg af en erhvervsuddannelse: Dette afsnit giver et indblik i, hvad der er på spil når unge skal vælge en ungdomsuddannelse, set ud fra studievejlederens perspektiv. Derudover undersøges det, hvordan valget af en erhvervsuddannelse adskiller sig fra valget af en gymnasial ungdomsuddannelse.

Ungdomsuddannelsesmiljøet på erhvervsskolen: Dette afsnit undersøger, hvordan erhvervsskoleeleverne oplever erhvervsskolens ungdomsuddannelsesmiljø og fællesskaber. I forlængelse heraf analyseres det, hvordan eleverne oplever aldersforskellen, de sociale fællesskaber og sociale arrangementer på erhvervsuddannelserne. Derudover undersøges det, hvordan strukturen på erhvervsuddannelserne skaber nogle særlige betingelser for fællesskaberne. Afsnittet er delt op i tre dele under overskrifterne: *interessefællesskabet, sociale fællesskaber og omskiftelige fællesskaber.*

Praksisfællesskabet i praktikvirksomheden: I dette afsnit analyseres det, hvordan eleverne oplever deres deltagelse praksisfællesskabet i praktikvirksomheden. Afsnittet tager udgangspunkt i elevernes erfaringer, med det miljø som er en del af deres hverdag på lærepladsen. Derudover behandler afsnittet elevernes oplevelser af den læring, som forekommer i praksisfællesskabet i praktikvirksomheden og deres egen position som lærling. Slutteligt relateres afsnittet til erhvervsskolernes problemer med frafald. Afsnittet er delt op i tre dele under overskrifterne: *indblik i et hårdt miljø, legitime perifere deltagere og frafald på erhvervsuddannelserne.*

Erhvervsfaglig identitetsdannelse: I dette afsnit undersøges det, hvordan erhvervsskoleeleverne danner en erhvervsfaglig identitet gennem deltagelse i praksisfællesskaber. Det analyseres blandt andet, hvordan elevernes identifikation med faget skabes ud fra deres oplevelser af deltagelse og ikke-deltagelse. Men også hvordan mestringsen af håndværket kan ses i relation til elevernes dannelse af en fagidentitet. Afsnittet er delt op i to dele under overskrifterne: *Identifikation med faget og at kunne noget med hænderne.*

5. Teori

Følgende afsnit indeholder specialets primære teori af Étienne Wenger, som er fundet relevant som forklaringskraft i en analyse af specialets problemstilling. Afsnittet rummer ikke alle dele af Wengers begrebsdannelse, men fokuserer særligt på praksisfællesskaber og i forlængelse heraf hans forståelse af identitet og uddannelse. Teorien relateres løbende til specialets emne og afslutningsvist diskuteres det, hvordan Wenger og andre teoretikere indgår i specialet.

5.1. Praksisfællesskaber

Étienne Wenger er en schweizisk læringsteoretiker. Wengers læringsteori bygger på den velkendte grundantagelse, at mennesker er sociale væsner og at læring derfor skal anskues som social deltagelse. Deltagelse skal her forstås som mere end blot engagement i bestemte aktiviteter med bestemte mennesker. Det referer til en proces, som består i at være aktive deltagere i sociale fællesskabers *praksisser* og konstruere *identiteter* i relation til disse fællesskaber. Wengers sociale teori om *læring* integrerer derfor komponenterne: *mening*, *praksis*, *fællesskab* og *identitet*, som anses nødvendige for at karakterisere social deltagelse som en lærings- og erkendelsesproces.

Figur 3: *Komponenterne i en social teori om læring*



(Wenger 2004: 15)

Alle fem elementer er tæt forbundne og gensidigt definerende - således kan enhver af de fire komponenter erstatte læring og placeres i midten. Begrebet praksisfællesskab integrerer alle disse elementer og anvendes i dette speciale som analytisk begrebsramme (Wenger 2004: 14-16). Praksisfællesskaber er en integreret del af vores daglige liv hjemme, på arbejdet, i skolen eller i forbindelse med hobbyer og vi hører på et givet tidspunkt til mange forskellige praksisfællesskaber (Ibid.: 16-17). Men ifølge Wenger, er alle fællesskaber ikke praksisfællesskaber. Dette skyldes, at alle fællesskaber ikke er defineret ved en praksis, ligesom at alt det nogen vil karakterisere for en praksis, ikke kan knyttes til et specifikt fællesskab. Men sammenkædningen af praksis og fællesskab gør det muligt at skelne praksis fra udtryk som kultur, virksomhed eller struktur og definerer et særligt slags fællesskab - et praksisfællesskab. Wenger beskriver tre dimensioner af praksisfællesskabet: *gensidigt engagement*, *fælles virksomhed* og *fælles repertoire*. *Gensidigt engagement* handler om, at mennesker er engageret i handlinger, hvis mening de forhandler indbyrdes. Gensidigt engagement er det der definerer fællesskabet, ikke eksempelvis social kategori, netværk eller geografi. Når det vedligeholdes forbinder det deltagerne på måder, som går dybere end disse mere abstrakte ligheder. Medlemskabet i praksisfællesskabet opretholdes af tætte relationer af gensidigt engagement organiseret omkring samme praksis (Ibid.: 89-92). Forhandlingen af en *fælles virksomhed* holder praksisfællesskabet sammen. Den forudsætter gensidigt engagement og defineres af deltagerne i forbindelse med udøvelsen af det fælles virke. Virksomheden er ikke fælles, fordi alle mener det samme, men ved at den er forhandlet i et fællesskab. At kokke eller bagere deler arbejdsbetingelser og har fælles dilemmaer gør ikke, at de deler virksomhed. Men deres reaktioner på deres betingelser er indbyrdes forbundne, fordi de sammen er engageret i et praksisfællesskab der består i, at gøre faget virkeligt og udholdeligt. Det er *deres* reaktion på betingelser, ressourcer og krav, som er uden for medlemmernes kontrol og derfor *deres* virksomhed. Den magt som institutioner måtte have over fællesskabet, former kun praksis, således som det er forhandlet i fællesskabet. Ydre kræfter har ingen direkte magt over fællesskabets produktionen af praksis (Ibid.: 95-98). *Fælles repertoire* handler om de elementer, specifikke aktiviteter, symboler eller artefakter der hører til praksis i et fællesskab, der udøver en virksomhed. Det omfatter rutiner, ord, værktøjer, måder at gøre ting på, historier, gestus, symboler, genrer, handlinger eller begreber, som er blevet en del af fællesskabets repertoire og praksis i løbet af sin

eksistens. Det omfatter den diskurs, hvorigennem medlemmerne danner meninger om verdenen såvel som den stil, hvormed de udtrykker medlemskab og identitet (Ibid.: 100-102). Alle tre dimensioner skal således være til stede, før der er tale om et praksisfællesskab.

5.2. Identitet

Identitet kan ikke adskilles fra spørgsmål om praksis, fællesskab og mening, når det kommer til social læringsteori. Wenger forklarer, at fokus på identitet i denne kontekst indsnævrer fokus til personen, men ud fra et socialt perspektiv. Den udvider fokus udover praksisfællesskaber og henleder opmærksomheden på bredere identifikationsprocesser og sociale strukturer. Wenger beskriver identitet således: *“Opbygningen af en identitet består i at forhandle meninger i forbindelse med vores oplevelse af medlemskab i sociale fællesskaber”* (Wenger 2004: 167). Identitet skal her ses som en akse mellem det sociale og det individuelle. Perspektivet er både individualistisk, men også institutionelt og samfundsmæssigt, da Wenger betragter definitionen på individualitet, som noget der er en del af specifikke fællesskabers praksisser. Interessen for identitet i dette speciale bygger på en social identitetsdannelse. Det handler om, hvordan bager- og kokkeleverne forstår og fortolker deres egen position i forhold til deltagelse i praksisfællesskaber. Identitet anskues som noget der forhandles i udøvelsen af faget og i samspil med andre. Det skabes ved at tilhøre et fællesskab og beror på engagement i praksis - men med en unik identitet og unikke oplevelser (Ibid.: 169-170).

Medlemskab i et praksisfællesskab er også en forhandling af identiteter. Men for Wenger er det vigtigt at understrege, at oplevelsen af identitet i praksis blot er en måde at være i verden på. Vores selvbillede, kategorier og selvnarrativer er konstituerende for identiteten. Ligeledes er den mening andre har om os, men man kan ikke sætte lighedstegn mellem identitet og disse tingslignelser. Hvem vi er, ligger i den måde vi lever vores daglige liv og ikke kun i den måde vi taler om os selv på. Konstruktionen af identitet og dermed oplevelse af vores liv, sker gennem en vedvarende forhandlingsproces mellem tingslignelser og deltagelsesoplevelser i specifikke fællesskaber. Specialet søger derfor indsigt i, hvordan narrativer, sociale kategorier,

roller og positioner har betydning for elevernes oplevelse af deltagelse i et specifikt fagfællesskab og for skabelsen af en erhvervsfaglig identitet (Ibid.: 175-177).

Selvom vi kun kan skabe vores identitet gennem de praksisser, vi engagerer os i, definerer vi også os selv gennem praksisser, som vi ikke engagerer os i. Identitet er således både konstrueret af, hvad vi er og hvad vi ikke er. Kontakt med andre fagfolk eller indsigt i andres praksisser giver os en fornemmelse af, hvad vi ville ønske vi var og hvad vi ikke kunne drømme om at være. Ikke-deltagelse er derfor en kilde til identitet, i lige så høj grad som deltagelse er det. Da erhvervsskoleeleverne endnu kun er perifere deltagere i et praksisfællesskab indenfor deres fag, er deres deltagelse ikke fuldgyldig og derfor også præget af ikke-deltagelse i en hårdt defineret skillelinje. Den blanding af deltagelse og ikke-deltagelse i praksisser, hvorigennem vi definerer vores identitet, afslører vores magt til at skabe og definere vores relationer, både som individ og gruppe. Positionen som kokkeelev og bageelev på arbejdspladsen er således defineret ved en perifere position og et modsætningsforhold til de andres position i fællesskabet (Ibid.: 192-195).

5.2.1 Identifikation og negotiabilitet

Ifølge Wenger er identitetsdannelse en dobbelt proces mellem to identitetskomponenter: identifikation og negotiabilitet. Ved *identifikation* henvises til den proces, hvor forskellige måder at høre til på bliver bestemmende for vores identitet. På den ene side handler identifikation om, at identificere sig som eller blive identificeret som noget eller nogen, en kategori, en beskrivelse eller en rolle, eksempelvis bager eller kok. På den anden side handler det om, at identificere sig med nogen eller noget, udvikle en forbindelse, som har betydning for, hvem vi er. Dette kan referere til medlemskab i praksisfællesskabet eller faget i sig selv. Identifikation er både noget, vi gør mod os selv og noget vi gør mod hinanden. Deltagerne i praksisfællesskabet identificerer sig med praksisfællesskabet og udvikler deres identitet i relation til deres anerkendelse som værende medlemmer af praksisfællesskabet. Vi anvender etiketter om os selv: mand, udadvendt, bager og etiketteres af andre som en dårlig elev eller en original. Identifikation kan således både være positiv og negativ og handle om deltagelse og ikke-deltagelse, da vi identificerer os med situationen i begge tilfælde. Identifikation skal forstås som en dynamisk proces og ikke blot en statisk relation. Identifikation er en

socialt organiseret og ikke kun en subjektiv oplevelse (Wenger 2004: 220-222). Identifikationsprocesser definerer, hvilke meninger der betyder noget for os, men bestemmer ikke vores evne til at forhandle disse meninger. Derfor er spørgsmålet om *negotiabilitet* et andet vigtigt aspekt af identitet. Nogle gange er der overensstemmelse mellem identifikation og *negotiabilitet* og andre gange er der ikke. *Negotiabilitet* henviser til "*evnen, muligheden og retten til at bidrage til, påtage sig ansvar for og forme de meninger, der har betydning i en social konfiguration*" (Ibid.: 227). *Negotiabilitet* gør os i stand til at anvende meninger, forstå begivenheder og forsvare vores medlemskab. Hvor identifikation defineres i fællesskabet og dets former for medlemskab, er *negotiabilitet* defineret med hensyn til sociale konfigurationer og vores position heri. *Negotiabilitet* skabes blandt individer og mellem fællesskaber af strukturelle relationer (Ibid.: 227). Wenger argumenterer for, at relationen mellem identifikation og *negotiabilitet* er kompleks. Men at vi er tilbøjelige til at identificere os med de fællesskaber, hvor vi kan udvikle den største grad af meningsejerskab (Ibid.: 237-238).

5.2.2 Læring og uddannelse

Wenger sætter læring i relation til identitet, da han argumenterer for, at læring forandrer, hvem vi er og vores evner til, hvad vi kan gøre. Læring vedrører ikke blot tilegnelsen af færdigheder og information, men er i lige så høj grad en tilblivelsesproces og derfor en oplevelse af identitet. Det er i dannelsen af identitet, at læring kan blive en kilde til meningsfuldhed. Et lærende fællesskabs praksis, som på erhvervsskolen eller lærepladsen, er en ideel kontekst for udviklingen af en deltagelsesidentitet. Det kræver, at det lærende fællesskab åbner op for en deltagelsesbane som integrerer fortid og fremtid. Fællesskabet skal lade medlemmernes fortid; det de har været, har foretaget sig og det de allerede ved, bidrage til konstitueringen af praksis og derudover, engagere medlemmerne i dets praksis i relation til en ønsket fremtid (Wenger 2004: 246-247). På erhvervsskolen og lærepladsen skal praksisfællesskaberne lade erhvervsskoleelevernes erfaringer fra grundskolen, andre uddannelser eller andre erhverv spille en aktiv rolle, ligesom erhvervsuddannelsen skal åbne op for en påskønnet fremtid. Wenger sætter læring i relation til identifikation og *negotiabilitet*. Hvis læring fører til evnen til at forhandle nye meninger og blive en ny person, tilbyder den også nye identifikations- og *negotiabilitets*relationer i form af medlemskab og meningsejerskab (Ibid.: 250). Læring og uddannelse er ikke kun dannende - den er omdannende. Wenger formål, er derfor

primært at behandle uddannelsesspørgsmål i forhold til identitet og måder at høre til på og kun sekundært i forhold til færdigheder og information. Uddannelse er ikke kun en socialiseringsproces, men nogle rammer, hvori fællesskaber og individer fornyer sig selv. Denne gensidige udviklingsproces mellem fællesskaber og individer, rækker ud over socialisering alene og handler også om dannelse af nye identiteter (Ibid.: 299).

5.3. Teoriens rolle i specialet

Étienne Wengers teori om praksisfællesskaber, anvendes i dette speciale som hovedteori. Hans begreber omkring identitet, mening og læring i relation til praksisfællesskaber, findes her særlig anvendeligt i en besvarelse af specialets problemstilling. Det skyldes blandt andet at Wengers læringsteori bygger på den grundantagelse at læring, identitet og mening skabes mellem mennesker i specifikke kontekster. Derudover anskuer Wenger komponenterne i hans sociale læringsteori, som dynamiske størrelser, frem for et færdigt fundament indeni det enkelte individ (Wenger 2004: 14). Dette giver et godt udgangspunkt for at analysere elevernes oplevelse af fællesskaber og hvordan elevernes deltagelse i specifikke fællesskabers praksisser, kan medvirke til en faglig identitetsdannelse.

Ovenstående er dog ikke ensbetydende med, at Wengers teori kan eller skal anvendes som forklaringskraft på alt det empiriske materiale, da hans teori kun bidrager med en måde at betragte og udlægge elevernes erfaringer og oplevelser på. Derfor vil der løbende i analysen introduceres andre teorier og begreber, som hjælper med at forstå elevernes livsverden nærmere. Til at supplere Wengers teori introduceres Jean Lave og Etienne Wengers begreb om *legitim perifer deltagelse*, som er med til styrke Wengers beskrivelse af perifer deltagelse, som han fremlægges det i hans teori om *praksisfællesskaber*. Derudover benyttes Lene Tanggaards forståelse af mesterlære og håndværket som identitetsdannende, hvor hun trækker på perspektiver fra Steinar Kvale, Svend Brinkmann og Richard Sennett. Ovenstående teorier er valgt, fordi de sammen med Wengers teori om praksisfællesskaber er anvendeligt til at identificere generelle og unikke mønstre i erhvervsskoleelevernes perspektiver på fællesskaber og dannelse af en erhvervsfaglig identitet. Noget af den supplerende teori af Kvale, Brinkmann og Sennett vil således ikke stamme fra primærtekster, men anvendes som

det præsenteres af Tanggaard. Grunden hertil er, at adgangen til primærlitteratur blev stærkt begrænset efter bibliotekerne lukkede ned som følge af regeringens strategi som coronavirus. Efter lang tids søgen lykkedes det mig derfor ikke, at få adgang til de bøger, som kunne give mig en mere dybdegående indsigt i teorierne. Alligevel synes det at styrke analysen, at introducere ovenstående teoretiske perspektiver undervejs i analysen, som de præsenteres i sekundært materiale.

6. Analyse

Det følgende afsnit rummer analysen af specialets empiri. Analysen indledes med et afsnit omkring unge grundskoleelevers valg af en erhvervsuddannelse, set ud fra studievejlederens perspektiv. Herefter struktureres analysen ud fra følgende temaer: ungdomsuddannelsesmiljøet på erhvervsskolen, praksisfællesskabet i praktikvirksomheden og erhvervsfaglig identitetsdannelse, som samlet bidrager til en besvarelse af specialets problemstilling. Alle referencer til transskriberingerne kan findes i bilag (jf. 10. Bilag 4).

6.1. Valget af en erhvervsuddannelse

For bedre at kunne forstå elevernes oplevelse af ungdomsuddannelsesmiljø og fællesskaber på skolen og praksisfællesskabets betydning for elevernes faglige identitetsdannelse er det vigtigt først at blive klogere på, hvad valget af en erhvervsuddannelse indebærer. Jeg bad derfor studievejlederen Alice om at sætte nogle ord på, hvad der gør valget af en erhvervsuddannelse til noget særligt og hvordan det adskiller sig fra valget af en gymnasial ungdomsuddannelse. Alices udgangspunkt for at sammenligne ungdomsuddannelserne er, at denne erhvervsskolens EUD- og EUX-uddannelser er fusioneret med byens HHX og HTX i et samlet uddannelsescenter. Således arbejder ressourcepersonerne fra de forskellige uddannelsesinstitutioner sammen og kan trække på hinanden, hvilket også letter processen for elever, som ønsker uddannelsesskifte. Alice er dog til dagligt tilknyttet EUD- og EUX uddannelserne og beskriver valget af en erhvervsuddannelse således:

“Det er sådan, at når eleverne træder ind af døren her ved os, så er de gået i gang med en erhvervskarriere. Ikke først når man får studenterhuen på og får fjollet et par sabbatår og så finder man ud af det derfra. Det starter altså her og det gør man allerede som 15 eller 16 årig. Du får den der karriere uniform på. Vi gør rigtig meget for at gøre dem klar på erhvervslivet(…)” (Alice, studievejleder: 5).

Alice fortæller i citatet, at erhvervsskoleeleverne påbegynder en erhvervskarriere, så snart de træder ind af døren på erhvervsskolen, hvilken hun positionerer op imod en

gymnasieelev, som kan udsætte beslutningen yderligere tre år. Det er interessant at Alice bruger formuleringen “at få en karriere uniform på”, om valget af en erhvervsuddannelse, hvilket henleder tankerne på de let genkendelige arbejdsuniformer, som mange erhvervsfag anvender i deres arbejde. Karriere uniformen henviser derfor samtidigt til en mere fast beslutning om et specifikt erhverv, hvortil der knytter sig et krav om nogle bestemte færdigheder. Orienteringen mod arbejdsmarkedet starter derfor allerede fra eleverne vælger en erhvervsuddannelse som 15-16 årig, hvilket står i kontrast til valget af en gymnasial uddannelse, hvortil Alice siger: *“Det er slet ikke for at lyde negativ, det er bare lidt nemmere at gå på gymnasiet og blive fredet i tre år end at træffe det her valg allerede”* (Alice: 9). Alice giver her udtryk for, at presset er ekstra stort på de unge fra erhvervsuddannelserne, som skal vælge et erhverv i en tidlig alder. I forlængelse heraf peger eksisterende undersøgelser på, at valget af en ungdomsuddannelse også er et valg af identitet. Mange unge valgudskyder derfor ved at tage 10. klasse eller vælger gymnasiet, fordi de ikke føler sig klar til at vælge en meget specifik identitet, som eksempelvis bager eller kok (Bentsen et al. 2018: 3). Det tidlige valg af et specifikt erhverv og identitet stresser de unge fra 9. og 10. klasse, der ikke er parat til at tage et sådan valg allerede efter grundskolen. Derfor fortæller Alice, at de i studievejledningen arbejder med at tale uddannelsesvalget ned, ved at italesætte det som nysgerrighed, frem for en beslutning der skal gælde resten af livet. Alice fortæller hvordan i nedenstående citat:

“Så det er der vi prøver at nedtone kravene, men kravene er optonet fra samfundet, fra lærerne, fra forældrene og fra dem selv. For de ved det godt, de diskuterer det rigtig meget indbyrdes, de presser hinanden og det er der vi som voksne omkring dem, skal prøve at nedtone det. Ikke at det ikke er vigtigt, for det er det, men det er ikke altafgørende. Dit liv skal helst ikke gå i skudderudder fordi du skal træffe det her valg. Men de føler et ydre pres, det gør de og det bliver til et indre pres, for det kommer fra dem selv” (Alice, studievejleder: 9).

Alice fortæller, at de unge elever er stressede i forbindelse med deres uddannelsesvalg og føler et pres for at tage det rigtige valg. Et pres som kommer alle steder fra, ikke mindst fra dem selv. Alice siger senere i interviewet, at hun bebrejder tidligere regeringer, da hun mener de mange stressede elever, er et resultat af en politisk

retning de seneste 10-12 år (Alice: 6-8). I artiklen *Håndværket som identitetsøase i videnssamfundet?* af Lene Tanggaard fremhæver hun psykolog Steinar Kvaless tese om, at vi er ved at lære unge i dag at blive uddannelsesforbrugere, der "frit" kan vælge blandt varerne på uddannelseshylderne. I den forbindelse risikerer de unge at få oplevelsen af, at der er få holdepunkter udover dem selv og de valg de måtte træffe. De bliver identitetsusikre og får en følelse af, kun at kunne bebrejde dem selv, hvis de får valgt "forkert" på hylden. Kvaless tese kan ses som et udtryk for det pres som Alice fortæller, at eleverne føler, når de skal vælge deres fremtidige erhvervsuddannelse og identitet. Et valg af identitet som paradoksalt nok kræver en slags selvindsigt, som Kvale argumenterer for de unge ikke besidder. Ligesom Alice bebrejder Kvale reformer på skoleområdet, som han mener truer fordybelsen og identiteten i skolesystemet. Han fremhæver mesterlæren som en modpol til denne tendens, dog uden at forklare hvordan dette præcis gør sig gældende (Tanggaard 2008: 5). Tanggaard kommer dog med nogle perspektiver herpå af Sennett og Brinkmann, hvilket diskuteres i et senere analyseafsnit (Jf. 6.4 Erhvervsfaglig identitetsdannelse). At eleverne fremstår identitetsusikre i forbindelse med deres valg af erhvervsuddannelse, bliver tydeligt igen senere i interviewet med Alice. Her fortæller hun, at eleverne på grundforløbet presser sig selv med en forventning om, at kun karakteren 10 eller 12 er godt nok til at gå videre på hovedforløbet.

"Så kommer hele den der perfektionistiske kultur op i dem: "jeg skal også bare være helt vildt godt" og sådan noget. "Ja, men det er sådan, at når nu du i din grundforløbsprøve har fået 4, så er det faktisk rigtig fint, du har bestået og du er klar til at gå i lære". "Jamen jeg fik jo ikke 10 eller 12". "Nej, men du er faktisk dygtig. Du kan faktisk det du skal" og det kan være rigtig svært at få dem til at forstå". (Alice, studievejleder: 9).

Det udledes af citatet, at eleverne på grundforløbet bruger karaktersystemet, som en bekræftelse af deres uddannelsesvalg. Alice fortæller, at fokuset på karakterer er et udtryk for, at eleverne er vokset op med en konstant tilbagemelding i skolesystemet (Alice: 10). Karaktererne ses derfor som en form for anerkendelse af, at eleverne er dygtige nok og lever op til de krav og færdigheder, der knyttes til faget. En anerkendelse eleverne er vant til at få og søge i skolesystemet. Men karaktererne kan i lyset af Kvaless

tese også ses som et udtryk for, at eleverne er identitetsusikre, hvor karaktererne bliver et holdepunkt, der rækker udover dem selv. Citatet kan ligeledes forstås ud fra Wenger, som primært betragter uddannelses spørgsmålet i forhold til identitet og måder at høre til på og kun sekundært i forhold til tilegnelsen af færdigheder og information. Uddannelse anskues derfor som nogle rammer, hvori eleverne kan forny sig selv og danne nye identiteter (Wenger 2004: 299). Elevernes fokus på bekræftelse gennem karakterer kan således være et udtryk for, at fagidentiteten er skrøbelig ved uddannelsens begyndelse. Fagidentiteten er derfor ikke en fast ting, som eleverne kan tilegne sig ved uddannelsens begyndelse, men identifikationen med faget dannes og styrkes undervejs i uddannelsen. Karaktererne kan her være med til, at opbygge en faglig selvtillid og skabe et tilhørsforhold til faget. Dermed er karaktererne med til at bekræfte elevernes valg af en erhvervsfaglig identitet.

Samtalen med studievejlederen Alice er med til at give et indblik i, hvor meget der er på spil for eleverne, når de vælger en erhvervsuddannelse. Jeg har fået en stor respekt for, at erhvervsskoleelever allerede efter grundskolen påbegynder en erhvervskarriere. Valget af en erhvervsuddannelse stiller således nogle betingelse om, at eleverne er klar til at vælge deres fremtidige karrierevej og identitet selvom eleverne efter grundskolen kun er 15-17 år. Et valg som presser mange af de unge, der har svært ved at vælge en specifik identitet i så ung en alder. På grundforløbet søger eleverne derfor bekræftelse i deres valg af uddannelse og identitet gennem karakterer og tilbagemeldinger fra skolen.

6.2. Ungdomsuddannelsesmiljøet på erhvervsskolen

I erhvervsuddannelsesreformen fra 2014 er argumentationen, at elever fra grundskolen fravælger erhvervsuddannelserne, fordi de har et indtryk af, at erhvervsskolen tilbyder et voksenmiljø frem for et ungdomsmiljø. Reformen understreger desuden at tiltag rettet mod at styrke ungdomsuddannelsesmiljøet styrker fællesskabet og fastholdelsen af de unge i uddannelse (Regeringen et al. 2014:5-6). Reformen fra 2018 viser dog, at arbejdet med ungdomsuddannelsesmiljøet langt fra er færdigt, da 40 procent af dem som kommer direkte fra grundskolen, og kun 23 procent af de øvrige elever under 25, er helt enige i, at ungdomsuddannelsesmiljøet er godt (Regeringen et al. 2018: 17). Derfor er der fra politisk side igangsat nye tiltag til at udvikle og forbedre

ungdomsuddannelsesmiljøet herunder den gode modtagelse og afslutning. Men hvad siger de unge erhvervsskoleelever selv? Jeg har spurgt dem, hvordan de vil karakterisere ungdomsmiljøet på skolen, hvad deres oplevelse er af sociale arrangementer og hvilken rolle deres omskiftelige uddannelsesstruktur har for fællesskabet.

6.2.1. Interesfefællesskabet

Reformerne problematiserer, at elevernes meget forskellige aldre herunder andelen af voksne elever udfordrer erhvervsuddannelsernes karakter af ungdomsuddannelse. Hensigten er, at elever under 25 skal tilbydes en erhvervsuddannelse, som foregår i et attraktivt ungdomsmiljø, som kan konkurrere med de andre ungdomsuddannelser. Det tænkes en lille aldersmæssig spredning at bidrage til, da elevernes referenceramme samt livsvilkår vil være nogenlunde ens (Regeringen et al. 2014: 5-6). Jeg spurgte derfor bager- og kokkeeleverne, hvad de synes om det ungdomsuddannelsesmiljø de møder på erhvervsskolen og hvilken rolle alder spiller herfor. Det viser sig, at ingen af de syv elever italesætter den differentierede alder mellem eleverne som problematisk og størstedelen svarer, at aldersforskellen ikke er noget de mærker til (Beate: 20; Carl: 41; David: 61; Emil 79; Frede: 92; Gry: 104; Hugo: 123). Kun David på 18 år fortæller, at han tænker over, om der mon er nogen på hans alder, inden han møder ind på skoleforløbene (David: 62). Nedenstående citat af Hugo viser dog den generelle tendens i materialet, da jeg spurgte eleverne, hvilken rolle alder spiller for ungdomsmiljøet på skolen:

“Jeg ser det som at alder ikke betyder noget. Der er selvfølgelig de her generationsskift, når der er forskellige generationer. Men når man går op og ned af hinanden 8 timer, man laver det samme og har de samme interesser, så snakker man også sammen. Så lærer man hurtigt hinanden at kende. Der er nogle i min klasse som er 30 og har børn og nogle i min klasse som er midt 20’ere. Jeg er 20 og vi kan stadigvæk sammen. Man kan jo stadigvæk have samme interesser, selvom man ikke har samme alder” (Hugo, bagerelev: 123)

Hugo fortæller, at der på bageruddannelsen er et stort aldersspænd og bekræfter argumentet fra erhvervsskolereformen om, at man med forskellig alder naturligvis har

vidt forskellig livssituation. Dette nævner Gry på 25 også, da hun fortæller, at de yngre elever, i modsætning til hende, går meget i byen under skoleforløbene (Gry: 104). Her kan Grys perspektiv anskues som repræsentant for nogle af de ældre erhvervsskoleelever, hvis livssituation og interesser adskiller sig fra de yngre elever. Gry giver dermed udtryk for, at hun ikke ønsker adgang til et bestemt ungdomsfællesskab gennem uddannelsen, som de yngre elever, men nærmere til et specifikt fag og arbejdsfællesskab. Men selvom Hugo og Gry fremhæver disse aldersforskelle, fortæller Hugo også, hvorfor eleverne generelt ikke oplever forskellen i alder og referenceramme som værende af negativ betydning for deres ungdomsuddannelsesmiljø. Han forklarer, at eleverne deler en fælles interesse og understreger i forlængelse heraf, at interesse ikke forudsættes af en bestemt alder. Samme pointe går igen i interviewet med studievejlederen Alice som, sammen med eleverne, kan siges at sætte spørgsmålstegn ved erhvervsskolereformens problematisering af aldersdifferencen på erhvervsuddannelserne:

“(...)det betyder også, at når de kommer på grundforløb 2, så er de sammen på kryds og på tværs. Så er der nogle der har været ude og arbejde og der er andre, som ikke har. Det giver et rigtig godt miljø. De har det mægtig godt sammen og de kan trække på hinandens stærke og svage sider. Men det er klart, at hende på 44 gider ikke at gå på diskotek med hende på 18. Så danner de nogle fællesskaber på nogle andre måder. De har fagfællesskabet nede i bageriet eller nede i køkkenet(...)” (Alice, studievejleder: 5).

Alice forklarer, at selvom aldersforskellen kan være en hindring for et socialt fællesskab og ungdomsmiljø med fester, har eleverne stadigvæk et fællesskab i køkkenet eller bageriet. Så selvom elevernes alder gør, at de har forskellig referenceramme og er vidt forskellige steder i livet, har de i faget som binder dem sammen i et fællesskab. Det kan ud fra Hugos og Alices citat udledes, at elevernes fælles interesse i faget bliver et fælles tredje, der binder dem sammen i et interessefællesskab og tilbyder eleverne en anden fælles referenceramme end alder. Denne pointe fra interviewene går igen i eksisterende forskning præsenteret i litteraturgennemgangen. Ungdomsforskere argumenterer for, at elever på erhvervsuddannelserne har en fælles faglighed der knytter dem sammen i et elevfællesskab, hvor forskelligheder nedtones, når deres faglighed bliver et fælles

tredje (Hummelmose et al. 2018: 15-16). Eksisterende undersøgelser peger derfor på, at elevernes alder kommer til at stå i baggrunden, fordi faget bliver et fælles tredje, som eleverne er sammen om. Eleverne udvikler et fagligt "VI", et interessefællesskab, som gør erhvervsuddannelserne unikke sammenlignet med de studieforberevende ungdomsuddannelser.

Elevernes interessefællesskab kan forstås nærmere ud fra Wengers teori om praksisfællesskaber. En af de tre dimensioner ved et praksisfællesskab som skal være til stede, handler om fælles repertoire (Wenger: 2004: 100-102). Fælles repertoire kan her forstås som den fælles referenceramme, som eleverne trækker på i deres interessefællesskab. Eleverne er fælles om de samme rutiner, værktøjer, teknikker, genrer og begreber. Det bliver en del af deres fælles repertoire undervejs i uddannelsen, fordi de deler samme praksis i form af deres fag. Så selvom aldersspredningen gør, at elevernes livsvilkår er forskellige, er elevernes referenceramme ikke nødvendigvis så forskellig som først antaget. Dette skyldes, at referencerammen kan tage udgangspunkt i andet end livsvilkår - i dette tilfælde en fælles faglig interesse.

En anden dimension ved praksisfællesskabet er Wengers pointe om gensidigt engagement. Wenger argumenterer for, at det er gensidigt engagement organiseret omkring samme praksis, der er definerende for et fællesskab og ikke sociale kategorier som eksempelvis alder (Wenger 2004: 89-92). Gensidigt engagement kan her forstås som et andet begreb for det fælles tredje. Det kan tolkes, at alder står mere i baggrunden på erhvervsuddannelserne fordi elevernes gensidige engagement i faget forbinder dem på et dybere plan, end mere abstrakte ligheder såsom alder. Den gensidige engagement i faget er således med til at danne et interessefællesskab på erhvervsuddannelserne, som ud fra Wengers begrebsunivers også kan forstås som et praksisfællesskab, da eleverne derudover deler fælles repertoire og virksomhed. Dermed er alle tre dimensioner ved praksisfællesskabet til stede. Hvordan elevernes fælles virksomhed kommer til udtryk i materialet analyseres i et senere analyseafsnit (jf. 6.3 Praksisfællesskabet i praktikvirksomheden).

6.2.2. Sociale fællesskaber

Et andet centralt element når det kommer til et godt ungdomsuddannelsesmiljø, er sociale fællesskaber og socialt samvær eleverne imellem - også uden for undervisningen. Et område hvor erhvervsuddannelserne har det svært, hvis man skal

følge argumentationen i eksisterende undersøgelser (Ingholt et al. 2010: 107-108; Jørgensen et al. 2012: 3). De sociale fællesskaber kan understøttes gennem sociale arrangementer og begivenheder herunder ritualer og traditioner for den gode afslutning, hvilket er et fokusområde i erhvervsskolereformen fra 2018 (Regeringen et al. 2018: 17). Da jeg spørger Alice, hvordan skolen aktivt arbejder med elevernes ungdomsuddannelsesmiljø, fortæller hun, at ungdomsmiljøet er meget forskelligt inden for ungdomsuddannelserne. Mens de på HTX og HHX holder gymnasiefester, er der ikke opbakning til den type af sociale arrangementer på EUD-uddannelserne. Dette skyldes i høj grad elevernes omskiftelige uddannelsesforløb, hvor skoleforløbene på hovedforløbet kun varer mellem 4 og 10 uger. Denne vekselvirkning gør det svært at have gymnasiefester som en del af ungdomsmiljøet, fortæller Alice. I stedet består de sociale arrangementer af aktivitetsdage eller en tapasaften og så sørger skolen for at festliggøre det, hver gang elever gennemfører en del af uddannelsen (Alice: 4). Dette gælder både efter grundforløb 1 & 2 og som afslutning på hovedforløbet, når de modtager deres svendebrev. Alice forklarer, at mange af eleverne aldrig har gennemført noget før og det derfor er vigtigt for skolen at anerkende deres indsats. Dette gøres enten ved at invitere familie og venner til brunch eller middag, hvor eleverne modtager deres bevis, der bliver holdt taler og prisoverrækkelser finder sted (Alice: 12).

Selvom Alice argumenterer for, at sociale begivenheder er svære at holde grundet elevernes uddannelsesstruktur, undrer skolen sig alligevel over, hvorfor det ikke kan lykkes at samle EUD-eleverne til en fest. Jeg spurgte derfor erhvervsskoleeleverne om, hvad de synes om de sociale arrangementer, der er på skolen. Spørgsmålet handlede derfor også om at undersøge, hvorvidt eleverne bakker op omkring arrangementer på skolen. Da informanterne har gået på grundforløb på forskellige skoler, uddannelser eller slet ikke har gået på grundforløb, tog spørgsmålet kun udgangspunkt i hovedforløbet. Her tegnede der sig hurtigt et mønster af, at der ikke bliver afholdt sociale begivenheder, som eleverne på hovedforløbet kan deltage i. Da jeg spurgte Beate, svarede hun følgende:

“Ikke på skolen, men på skolehjemmet. Os der bor på skolehjemmet. Fordi på skolen, er vi kun 3-4 uger af gangen. Så hvis der er arrangementer, det er spild af tid. Vi skal lære noget hele tiden. Vi er her så lidt tid, at det er hele tiden, vi skal lære et eller andet. Der er ikke nogle spildte timer”. (Beate, bagerelev: 22)

Beate forklarer, at skolen ikke afholder sociale arrangementer, da eleverne kun er på skolen kortere perioder af gangen. Dette er et udtryk for en generel tendens i materialet, hvor flere af eleverne omtaler deres omskiftelige uddannelsesforløb som grunden til, at der ikke bliver holdt sociale begivenheder på skolen (Beate: 22, Carl: 44, David: 62, Hugo: 125). I den forbindelse sammenligner nogle af eleverne sig med gymnasiet, hvor de mener, at deres uddannelsesstruktur giver andre muligheder. Carl fortæller om HTX: *"(...)der har de f.eks. galla derovre og det kan de godt have, fordi de er der jo fast og kommer hver dag i 3 år. Så kan de godt have skolearrangementer, det tror jeg ikke, vi kan have på samme måde"* (Carl: 44). Det tolkes her, at indsigten i gymnasieelevernes praksisser, hvor eleverne går på skolen tre år i træk, sætter erhvervsskoleelevernes omskiftelige uddannelsesforløb og muligheder i relief. Eleverne definerer således deres deltagelsesmuligheder ud fra, hvad de er og hvad de ikke er, hvor de er bevidste om forudsætninger ved deres uddannelsesstruktur sammenlignet med HTX (Wenger 2004: 192-195).

I citatet fortæller Beate dog også, at der på skolehjemmet bliver planlagt sociale arrangementer, for dem som overnatter under skoleforløbene. Mens alle tre interviewede kokkeelever bor i nærområdet, bor alle fire bagereleverne på skolehjemmet under skoleforløbene, da bagereleverne bor længere væk end 45 min. kørsel fra skolen. Betydningen af skolehjemmet for bagerelevernes sociale fællesskaber og samvær, er et særligt overraskende element i undersøgelsen. Bagereleverne fortæller, om de forskellige fritidsaktiviteter og sociale arrangementer de kan tage del i på skolehjemmet (Beate: 22; Carl: 43; Gry: 105; Hugo: 125) og hvordan det har betydning for, hvem eleverne danner fællesskaber med på skolen. Hugo fortæller, at opdelingen også får betydning for den praktiske undervisning i bageriet:

"Ja, der er meget sociale forskelle der. Dem der kommer og går hele tiden, de er der jo kun de der 6 timer vi er i bageriet, så går de igen. Vi andre er her jo 24/7. Går op af hinanden. I hvert fald sådan et sted her, har skolehjemmet stor indflydelse på, hvordan du arbejder sammen" (Hugo, bagerelev: 129)

Hugo fortæller, at eleverne fra skolehjemmet søger hinanden mere i den praktiske undervisning, fordi de kender hinanden bedre. Hugo og Beates erfaringer giver således et indblik i, hvordan skolehjemmet er med til at åbne op for et mere socialt fællesskab, som eleverne trækker med ind i undervisningen. Dette skyldes, at eleverne fra skolehjemmet lærer hinanden at kende udenfor den praktiske undervisning og dermed i nogle mere private rammer, hvor de ikke er samlet omkring deres fag som et fælles tredje. Ydermere er der noget der tyder på, at skolehjemmet også spiller en rolle for miljøet på kokkeuddannelsen, da David også nævner skolehjemmet som der, hvor de sociale arrangementer er (David: 62). Han er derfor bevidst om, at nogle af eleverne har noget socialt sammen efter skoletiden, fordi de er tilknyttet skolehjemmet. Davids position i fællesskabet er således også defineret ved hans ikke-deltagelse i det sociale fællesskab på skolehjemmet. Wenger argumenterer for, at blandingen mellem deltagelse og ikke-deltagelse i praksisser hvorigennem vi definerer vores identitet, afslører vores magt til at skabe og definere relationer. Det kan ses ud fra Hugos udtalelser, at eleverne fra skolehjemmet har en større magt, i form af et tættere bånd, som de bringer med ind i den praktiske undervisning. En magt som giver dem mulighed for at definere sociale venskaber og arbejdsfællesskaber på uddannelsen, da elever fra skolehjemmet i forvejen har et "broderskab" og et tættere venskab, som Hugo senere udtrykker det (Hugo: 125).

Grundet de manglende sociale arrangementer på erhvervsskolen kan materialet ikke belyse, hvorfor eleverne ikke bakker op omkring fredagscaféer eller fester på skolen. Men som et andet interessant element, begyndte flere af eleverne i stedet at tale om faglige arrangementer, de havde været en del af på grundforløbet eller forskellige faglige arrangementer som de godt kunne tænke sig, at skolen arrangerede (Beate: 21; David: 62; Emil: 82). Et eksempel på dette kan ses i nedenstående uddrag fra samtalen med Emil:

"Men jeg synes godt man kunne lave, måske, en eller to gange på de 10 uger vi er i skole, hvor "nu tager vi os sgu lige sammen" og så tager vi ud og ser en restaurant eller slagteri. Men det er der ikke. Det synes jeg godt man kunne gøre, for så hygger du dig stadigvæk som hold, men du er stadigvæk ude og se noget, som har med din uddannelse at gøre (...). (...) Ja, det synes jeg godt man kunne gøre, eller komme ud

og spise en frokost sammen på en anden restaurant. Som måske, så kunne man jo godt sige, nu tager vi ud og spiser sammen her, så skal man selvfølgelig bare selv betale, og så når vi kommer hjem igen dagen efter, så kan det være man skulle arbejde med den tallerken man havde fået. På den måde. Det kunne være en meget fed idé (Emil, kokkelev: 81-82).

Emils ønske til flere aktiviteter på skolen handler derfor ikke om sociale arrangementer, men derimod aktiviteter som har et fagligt grundlag. Han understreger dog, at det samtidigt ville have et socialt element, selvom aktiviteten er bygget op omkring det faglige. Noget tyder derfor på, at det ikke kun er elevernes omskiftelige uddannelsesforløb som forhindrer de mere socialt orienterede fællesskaber og arrangementer, men at eleverne ønsker at fastholde det faglige fundament i aktiviteterne på skolen. Det findes interessant i relation til interviewet med Alice, da skolen kæmper med at finde ud af, hvorfor de ikke kan lykkes med en fredagscafe eller en fest (Alice: 12). Her peger interviewene på, at det kan være svært at replikere de sociale arrangementer og det ungdomsuddannelsesmiljø, som fungerer godt på de andre ungdomsuddannelserne, da det ikke er det eleverne efterspørger. I stedet kan det være nødvendigt at fastholde og tænke den faglighed ind, som netop er med til at binde eleverne sammen i et interessefællesskab. Her kan Emils citat være med til at bekræfte pointen fra eksisterende forskning om en overvejende faglig orientering i fællesskabsdannelsen på erhvervsuddannelserne (Hummelmose et al. 2018: 15-16).

6.2.3. Omskiftelige fællesskaber

Et af de særligt interessante aspekter ved erhvervsuddannelserne i relation til fællesskaber og ungdomsuddannelsesmiljø er uddannelsernes vekselvirkning mellem skoleforløb og praktikforløb. Den omskiftelige uddannelsesstruktur giver ikke kun udfordringer i forhold til skolens muligheder for at arrangere sociale begivenheder, men det påvirker også elevernes forudsætninger for at kunne indgå i fællesskaber på skolen. Dette skyldes, at eleverne kun går på skolen i kortere perioder ad gangen, men også at eleverne ikke går i en fast klasse, når de møder ind på skoleforløbene. Det stiller krav til eleverne evne til, at kunne indgå i omskiftelige fællesskaber og lære nye elever at kende. Jeg talte derfor med eleverne om, hvordan de oplever de vilkår, som deres omskiftelige uddannelsesforløb skaber, i forhold til fællesskaber og udeblivelsen af en

fast klasse. I nedenstående citat fortæller Beate, hvorfor det ikke er muligt, at gå på skoleforløb med de samme elever hver gang:

“Det er ikke kun de samme. Man kender som regel en masse, men det er ikke den samme klasse. Det er alt efter, hvordan det passer ude i bagerierne og om mester må udskyde det eller om man er der før, fordi det passer dårligt. F.eks. op til juletid, der mangler de nogle eller til påske eller fastelavn. Alle de der højtider i bagerverdenen, der skal de have hjælp ude i bagerierne og hvis det så lige er der skoleforløbet er, så kan han rykke det. Så man bliver smidt rundt frem og tilbage på alle mulige hold.” (Beate, bagerelev: 23).

Beate forklarer, at eleverne må tilpasse sig arbejdspladsens behov i forhold til, hvornår de kan møde ind på de enkelte skoleforløb. Beates ordvalg om at blive smidt frem og tilbage på forskellige hold, fremstår som et tab af kontrol og en følelse af manglende kontinuitet i uddannelsen. Citatet kan også anskues som et udtryk for en konflikt mellem praksisfællesskabet på lærepladsen og praksisfællesskabet på skolen. Jean Lave og Etienne Wenger skriver i deres bog *situeret læring*, at man som legitim perifer deltager kan antage en position mellem beslægtede fællesskaber. Det kan være en kilde til magt eller magtesløshed ved at muliggøre eller forhindre forbindelse og udveksling mellem praksisfællesskaber (Lave & Wenger: 2003). Det kan ud fra dette perspektiv tolkes, at Beate føler en magtesløshed, fordi praksisfællesskabet på lærepladsen forhindrer eller muliggør deltagelse i særlige konstellationer af praksisfællesskaberne på skolen. Der ses derfor et ulige magtforhold mellem de to praksisfællesskaber, hvor deltagelse i praksisfællesskabet på lærepladsen bliver dominerende, selvom erfaringsudvekslingen i begge fællesskaber er afgørende for elevernes praksislæring og identitetsdannelse. Beate virker dog til at have indfundet sig med, at det er hendes mester som bestemmer, hvornår hun kan undværes på lærepladsen. Da jeg spørger Beate, hvordan hun oplever udskiftningen af elever i fællesskabet på skolen, svarer hun følgende:

“(...) du har klasselisten, den kan du se en uge før du kommer på skole. Så du ved hvem det er og den er fast der. (...) Det er fint til mig, jeg ser det kun som fire uger. Det er ikke slemt og man kommer til at snakke sammen alle sammen. Vi går her jo

fire timer op og ned af hinanden. Så du er tvunget til at være sammen på den ene eller den måde. Om man så laver noget sammen efter skole, det må man jo(...)"
(Beate, bagerelev: 23).

Beates holdning til at de omskiftelige fællesskaber ikke er problematiske, er udtryk for en generel tendens i interviewene. Hun fremhæver her to modsatrettede argumenter, som også italesættes af de andre elever. På den ene side medvirker de korte skoleforløb til, at fællesskabet på skolen italesættes som værende mindre vigtigt og afgørende for eleverne. Derfor er det også mindre vigtigt, om det er de samme elever de møder på skoleforløbene. Dette kommer til udtryk, når eleverne forklarer, at de omskiftelige fællesskaber ikke er et problem, fordi de kun er på skolen i fire til ti uger af gangen. Tidsperioden bruges således som argument for, at det er mindre vigtigt, at lære de andre elever at kende (Beate: 23; Emil: 84; Gry: 106; Hugo: 127). På den anden side fortæller eleverne, at der er god plads til det sociale i den praktiske undervisning. Eleverne er tvunget til at tale sammen og arbejde sammen, hvor der samtidig er en god tradition for at hjælpe hinanden, hvis noget er svært (Beate: 23; Carl: 45; David: 65; Frede: 94; Gry: 106). Derfor kan det tænkes, at eleverne kommer lettere ind på hinanden, end man ville gøre det gennem almindelig undervisning i et klasselokale. Dette taler for, at eleverne har et godt fællesskab, selvom der er store udskiftninger i elevgruppen. Begge argumenter kan ligeledes ses i eksisterende forskning, præsenteret i litteraturgennemgangen (Hummelmose et al. (A) 2018: 14; Hummelmoose et al. (B) 2018: 6). Et andet perspektiv på de omskiftelige fællesskaber kan ses ud fra Carl, som fortæller at de omskiftelige fællesskaber og kravet om hurtigt at kunne lære nye mennesker at kende, ikke blot er en forudsætning ved den omskiftelige uddannelsesstruktur på skolen, men også på arbejdspladsen:

"Det kræver også bare, at vi er nødt til, at lære dem der er af nye folk at kende. For vi skal arbejde sammen. Også senere med vores uddannelse, fordi vi kan blive skiftet så meget ud, som vi kan. Eller vælge at tage et andet sted hen. Der er mangel på bagere, det handler bare om, at vi skal flytte os for det. Det er typisk ude i de små byer der mangler. Så det hænger også sammen med, at vi hurtigt skal kunne arbejde sammen med folk. Så hvis der kommer en ny skal vi hurtigt kunne tage os sammen og tage os af ham eller hende". (Carl, bagerelev: 41).

Carl ser det som en forudsætning ved faget, at man kan lære at samarbejde med nye mennesker, fordi man fra første dag skal kunne arbejde sammen i bageriet. Det gælder både i skolen i den praktiske undervisning, men også på en fremtidig arbejdsplads. Også flere af den andre elever nævner, at det er vigtigt at kunne med de andre medarbejdere, når man skal arbejde tæt sammen i bageriet eller i køkkenet (Beate: 27; Carl: 41; David: 65; Emil: 76). Uddannelsesstrukturen på skolen kan derfor medvirke til, at gøre eleverne mere robuste i forhold til at kunne navigere i omskiftelige fællesskaber, hvilket de også kan trække på i deres fremtidige position på arbejdsmarkedet.

Et overraskende fund i materialet er kokkeelevernes italesættelse af de omskiftelige hold og fællesskaber som et positivt aspekt ved uddannelsen. Frede fortæller: *“Nej, jeg synes det er okay, at vi bliver blandet. Også for at få noget nyt ind. Fordi nu har vi set hvilket mad de kan lave, så vil man gerne se noget nyt. Så man kan få lidt ny inspiration”* (Frede: 95). Kokkeeleverne fremhæver det som værende positivt for deres udvikling af færdigheder, at der sker en udskiftning af elever på skoleforløbene. Dermed skifter samtalens fokus, fra at handle om forudsætningerne ved det sociale i forhold til uddannelses struktur, til at handle om en fagligt vinding. David uddyber pointen i nedenstående citat:

“Det er også fint nok at lære nogle nye at kende og deres teknikker. Det er jo også en ting, når man er på skolen, man lærer meget af andre. Hvordan de gør det og hvordan du gør det. Det lærer man rigtig meget af, især når man kommer tilbage til virksomheden som laver det samme og det samme. Så får du et nyt overblik over, hvordan man kan gøre det. Det er også meget lækkert. Så der er det måske en god ting, at man skifter med nye mennesker. Så lærer du altid noget nyt.” (David, kokkelev: 64).

David mener ligesom Frede, at de omskiftelige fællesskaber på uddannelsen har en positiv bagside, når det kommer til det faglige. Dette bunder i, at praktikstedets anvendelse af teknikker er bundet op på et bestemt koncept. Som legitime perifere deltager i praksisfællesskabet i praktikvirksomheden er elevernes læring begrænset af de teknikker og måder at lave mad på som virksomheden anvender i deres

arbejdspraksis. I virkeligheden knytter der sig et langt bredere repertoire til kokkefaget, der kan betragtes som det praksisfællesskab eleverne bevæger sig mod fuldgyltige deltagere af. Udover teknikker kan det eksempelvis være andre begreber, hvor eleverne på skolen bliver lært op i mange forskellige franske udtryk eller madgenrer. Det er således gennem deltagelse i praksisfællesskabet på skolen, at eleverne får kendskab til nye genrer (Wenger 2004: 100-102). I citatet fortæller David desuden, at han på skole lærer meget af de andre elever. Lave og Wenger skriver at det er karakteristisk for mesterlære, at lærlinge lærer mest i relation til andre lærlinge. De argumenterer for, at hvor der er mulighed for cirkulation af viden blandt ligestillede, spredes den overordnet hurtigt (Lave og Wenger 2003: 79). Her kan de omskiftelige fællesskaber på skolen netop ses som en cirkulation af viden blandt ligestillede. Flere af eleverne laver således den refleksion, at den viden de får af hinanden på skolen, er vigtig for deres læring. Lave og Wenger skriver også, at effektiviteten af informations cirkulationen blandt ligestillede tyder på, at deltagelse i praksis er en betingelse for læring (Lave og Wenger 2003: 79). De understreger derfor, at læring forudsættes af deltagelse i praksis og at der under disse omstændigheder at informationen blandt ligestillede spredes særlig hurtig og effektiv.

Afsnittet omkring ungdomsuddannelsesmiljøet på skolen peger på, at der er mange ting på spil i forhold til elevernes oplevelser af fællesskaber på erhvervsskolen. Ligesom det blev præsenteret i eksisterende forskning, skaber uddannelsesstrukturen nogle særlige rammer for elevernes fællesskabsdannelse. Dette stiller nogle krav til elevernes evne til at skabe nye relationer i de omskiftelige fællesskaber, hvilket det viser sig, at eleverne både ser som et vilkår ved uddannelsen, men også som et positivt aspekt for deres faglighed. Uddannelsesstrukturen spiller desuden en væsentlig rolle i forhold til de sociale fællesskaber. De korte perioder på skolen gør fællesskabet mindre vigtigt for eleverne og gør det svært for skolen, at lave sociale arrangementer for eleverne. I stedet skaber skolehjemmet i nogle forudsætningerne for at eleverne kan indgå i et socialt fællesskab, hvilket de trækker med ind i den praktiske undervisning. Sidst men ikke mindst viser det sig, at alder spiller en mindre rolle for fællesskaberne på erhvervsskolen end først antaget. Dette skyldes, at eleverne har et interessefællesskab; et fælles tredje der binder dem sammen og skaber en fælles referenceramme på tværs af sociale kategorier såsom alder.

6.3. Praksisfællesskabet i praktikvirksomheden

Praktikforløbene spillede fra undersøgelsens start ikke et væsentligt element i specialets problemstilling og indgår derfor kun i begrænset omfang i interviewguiden (jf 10. Bilag 1). Specialets udgangspunkt var i stedet fællesskaber og ungdomsmiljø på erhvervsskolen og derfor er fortællingerne i dette afsnit i høj grad motiveret af eleverne selv. I løbet af interviewene blev det dog tydeligt, hvor stor en rolle praksisfællesskabet i praktikvirksomheden har for elevernes uddannelsesforløb og dannelse af erhvervsfaglig identitet. Men for bedre at kunne forstå hvordan praksisfællesskabet på lærepladsen har betydning for de unge elevers identitetsdannelse, er det vigtigt først at undersøge de forhold som eleverne møder på praktikstedet og elevernes position som legitim perifer deltager i praksisfællesskabet. Disse tematikker er desuden tæt forbundet med elevernes syn på den frafaldsproblematik, som er et af erhvervsuddannelsernes helt store udfordringer. Afsnittet afrundes derfor ved at sætte fokus på, hvordan forholdene på praktikpladsen kan relateres til frafald.

6.3.1. Indblik i et hårdt miljø

Et tema fra interviewene som har gjort stort indtryk, handler om de negative forhold som eleverne er underlagt i praktikvirksomheden. Elevernes oplevelser af magtforhold, hierarki, gammeldags tilgange og en hård tone bidrager med en indsigt i nogle af de negative miljøer og aspekter, som flere af eleverne konfronteres med på deres lærepladser. Eleverne oplever generelt en stor kontrast, mellem den undervisning de har på skolen og den læring som foregår på lærepladsen. Mens der på skolen er god tid til at fordybe sig i tingene og lære nyt, er oplæringen på praktikstedet præget af større mængder, travlhed og stress (Beate: 15; David: 60; Gry: 103; Hugo: 115). Som følge heraf, oplever både kokkeeleverne og bagereleverne blandt andet at blive råbt af eller blive talt til i et hårdt toneleje, hvis tingene skal gå stærkt eller de har lavet en fejl. Jeg spørger Beate, om tonen også kan blive hård på erhvervsskolen: *“Hvis der er en der har gjort noget dum, så får man det af vide, men der er ikke noget med råb eller straf. Der får man af vide lige så stille, at det gør man ikke igen. Ude på bagerstederne, er der mange der bliver råbt af, bliver taget i løn. Jeg ved snart ikke hvad man kan opleve, få kastet ting efter sig”. Der er mange underlige scener der foregår rundt omkring* (Beate, bagerelev: 30). Beates udtalelse tydeliggør de store forskelle der er i læringsmiljøet på henholdsvis

skoleforløbene og praktikforløbene. Eksemplerne med en hård tone, at blive råbt af og få kastet ting efter sig vil blive gennemgået nærmere i indeværende afsnit. Et eksempel på den hårde tone som mange af eleverne møder på lærepladsen, uddybes i Carls fortælling om hans tidligere mester:

“Han var fra den gamle skole, den måde han snakkede til os på og der måtte han jo ikke slå og det er fint nok (haha), det er ikke der problemet ligger, langt fra. Men noget af det var han vant til og han blev også selv slået, hvis han lavede noget lort. Så måtte han bare udtrykke det med ord i stedet, så det var den hårde tone. Men det var sådan, han var og det kan man ikke få ham til at ændre. Det er også det, man må huske på, hvis man skal være bager. Du skal ud til en gammel mester og han kan godt være flink, det er jo selvfølgelig igen, hvor er du henne og hvad for en type. Nogle kan være fuldstændig sindssyge i knolden og snakke til dig som om du er en eller anden idiot.” (Carl, bagerelev: 52).

Carl forklarer hans tidligere bagermesters hårde tone med, at mesteren selv er lært op med fysisk afstraffelse, hvilket ikke længere er tilladt. Som erstatning for at slå kom det så til udtryk verbalt i stedet for. Ligesom Carl drager flere af eleverne en sammenhæng mellem den hårde tone og at mester eller køkkenchefen er gammeldags eller “fra den gamle skole” (Carl: 52; Beate: 30; David: 56). Dette peger på en fælles diskurs og meningsdannelse blandt eleverne, om at mester opfører sig på en bestemt måde, fordi forholdene også var anderledes dengang de blev lært op. Det er derfor også en generel opfattelse, at den hårde tone er umulig at ændre ud fra logikken om, at man ikke kan lære en gammel hund nye tricks. Det udledes i stedet, at Carl ser det som en præmis ved faget, idéet han omtaler tonen, som noget man skal huske på, hvis man vælger bagerfaget. Desværre er råb, en hård tone og underlige scener ikke kun forbeholdt bagerfaget, men er ligeledes et tema i kokkeelevernes fortællinger. Også blandt kokkeelever bliver nogle af scenarierne set som en præmis ved faget. I den forbindelse fortæller David, at stressen og de lange arbejdstimer i køkkenet kan komme til udtryk gennem en hård tone. Jeg spørger ham efterfølgende, om han ser det som en betingelse ved kokkefaget:

“Ja, det gør jeg jo nok egentlig. Man kan jo ikke rigtig sige det til nogen. Man kan godt sige det til ens fagforening, men hvad skal de gøre ved det? ”du må ikke råbe og skribe” det hjælper sgu ikke. Nu har han gjort det i 25 år, jeg tror sgu ikke lige han stopper med det. Jeg prøvede faktisk at snakke med ham en dag, hvor han havde kastet dåser efter os. Det var en slem dag, meget slem dag. Der tændte han fuldstændig af. ”Hvis han kastede med dåser, så skulle han nok sørge for at han ramte os, hvis det endelig var”. Der tændte han af. Han kastede dåserne efter os, men de ramte os sgu ikke. Men lige ved siden af os. ”Hvis han skulle gøre det en anden gang, skulle han nok sørge for, at han ramte os”” (David, kokkelev: 57).

David fortæller her, at han har prøvet at sige fra overfor køkkenchefen, efter en episode, hvor han i et raserianfald kastede dåser efter ham og den anden elev. David bruger historien som argument for, at det ikke hjælper at sige fra overfor en køkkenchef, som har været vant til at behandle hans medarbejdere på en bestemt måde i over 25 år, da resultatet for ham kun endte med trusler. Denne holdning deler både Carl, Beate og David, hvilket er de elever, som har en erfaring med en hård bagermester eller køkkenchef. Beate argumenterer endvidere for, at bliver værre af at sige fra grundet hendes position som lærling overfor hans position som bagermester (Beate: 30). Hendes udtalelse viser det hierarki, der er på lærepladsen og kan forstås ud fra Wengers begreb om negotiabilitet, hvor Beate som lærling ikke har samme meningsejerskab i praksisfællesskabet, som mesteren har. Hun får derfor ikke noget ud af at konfrontere ham, da han ikke lytter til hendes mening i sidste ende. David konkluderer senere, at der selvfølgelig ikke er nogen som gider at møde på arbejde for at blive råbt af. Men når man brænder for faget, er det dét man må leve med (David: 58). Samtlige af kokkeleverne undskylder den hårde tone eller råb på lærepladsen med, at så snart stressen har sænket sig og tallerkenerne er serveret, er mester god igen (David: 56; Emil: 78; Frede: 97). Selvom især kokkefaget er kendt for, at tingene skal gå stærkt og at tonen kan blive hård, findes det alligevel undrene, at både kokke- og bagereleverne ser det som en betingelse ved faget. I forbindelse med Wengers begreb om fælles virksomhed, som en dimension ved praksisfællesskabet, taler han om at medlemmernes reaktioner, på deres arbejdsbetingelser er fælles forbundet. Det er *deres* reaktion på betingelser, ressourcer og krav, som er udenfor medlemmernes kontrol og derfor *deres* virksomhed. Det har kun en magt over praksisfællesskabet, i det omfang det er forhandlet i

praksisfællesskabet (Wenger 2004: 95-98). Når David siger, at han må leve med at blive råbt af, fordi han brænder for faget, kan det være et udtryk for, at hans arbejdsbetingelser er forbundet med de andre i praksisfællesskabet. Hvis den hårde tone er forhandlet i praksisfællesskabet som værende en betingelse ved kokkefaget, som man skal kunne klare, fratages noget af den magt som det har over fællesskabet. Eleverne deler her både virksomhed med hinanden indbyrdes på skolen og med de andre deltagere af fællesskabet på lærepladsen. Især på skolen fortæller eleverne, at de bruger hinanden indbyrdes, for sammen at gøre faget virkeligt og udholdeligt:

“Eller så går vi og snakker om det i klassen frem og tilbage om vores oplevelser. Det kan både være godt og skidt. Men bare man får snakket det ud eller får hørt andres meninger. Er det virkelig sådan, skal jeg snakke med nogen om det. Det behøver i princippet ikke være så slemt, som man kan få det til at være inde i hovedet”.
(Beate, bagerelev: 32).

Beate fortæller at eleverne deler deres betingelser på lærepladsen med hinanden, for at blive bekræftet eller afkræftet i, om forholdene er slemme. Citatet er derfor med til at vise, at eleverne forhandler deres betingelser indbyrdes i praksisfællesskabet på skolen. Men som et interessant element taler både David og Beate om at gå til fagforeningen, hvis forholdene i praktikvirksomheden bliver for grove. Selvom Davids pointe i ovenstående citat er, at det er nytteløst, er der flere af de andre eleverne, som også nævner fagforeningen (Beate: 31; Carl: 53; David: 57; Hugo: 134). Da interviewet med Beate nærmer sig enden og jeg spørger om der er noget hun vil tilføje, siger hun:

“Altså jeg vil gerne tilføje, nu har jeg snakket meget om mester, hvor der har været lidt. Så vil jeg tilføje, at vi har en god fagforening og de er rigtig gode til at hjælpe. Jeg har haft fat i fagforeningen rigtig mange gange. Både med løn og tonen. De er rigtig gode, så kommer de lige ud og kigger, går lidt rundt og viser flaget.” (Beate, bagerelev: 31).

Italesættelsen af fagforeningen i interviewene er et interessant element, da det peger på en stærk orientering mod arbejdsmarkedet. Det er også et tegn på en stærk solidaritet indenfor faget, at elever som endnu er under uddannelse, allerede er medlem af en

fagforening. Det findes desuden interessant, da jeg efter min samtale med studievejlederen havde en formodning om, at det var i dette regi eleverne ville søge hjælp. Da jeg deler denne formodning med Beate, svarer hun: *“Ej! Dem bruger jeg overhovedet ikke, jeg ved overhovedet ikke hvor de er henne. Det kan jeg lige så godt sige, det har jeg aldrig tænkt på at tage fat i dem, aldrig. Jeg ved ikke hvad jeg skal bruge dem til.”* (Beate: 32). Beates reaktion vidner om, at hun intet forhold har til ressourcepersonerne på erhvervsskolen. Det kan tolkes, at Beate identificerer sig selv mere med at være bager på en arbejdsplads end at være erhvervsskoleelev og derfor finder det naturligt at kontakte fagforeningen i relation til forholdene i praktikvirksomheden.

6.3.2. Legitime perifere deltagere

Et andet tema som tager afsæt i praktikvirksomheden, handler om erhvervsskoleelevernes rolle som legitim perifer deltager i praksisfællesskabet. Lave og Wenger argumenterer for, at læring gennem mesterlære er et spørgsmål om legitim perifer deltagelse. Legitim perifer deltagelse forudsætter at de nyankomne deltager i praksisfællesskaber og bevæger sig i retning af fuld deltagelse i de praksisser, som knytter sig til et fællesskab (Lave og Wenger 2003: 31-32). Periferitet behøver ikke at antyde, at der er en central deltagelse i et praksisfællesskab, men at der er forskellige måder at være placeret på indenfor de områder af deltagelse, som fællesskabet definerer. I stedet betegner Lave og Wenger fuld deltagelse, som det perifer deltagelse fører til (Lave og Wenger 2003: 37).

Da erhvervsskoleeleverne stadig er i lære som bager eller kok, kan deres position i fællesskabet anskues som legitim perifer deltagelse. Denne position har betydning for deres oplevelse af deltagelse i praksis og gør dem afhængig af den læring, som forekommer gennem deltage i praksisfællesskabet. Eleverne forsøger desuden at skabe mening i deres medlemskab i praksisfællesskabet, som er præget af både deltagelse og ikke-deltagelse. Især bagereleverne oplever en uoverensstemmelse mellem de arbejdsopgaver og ansvar de har på lærepladsen og den løn de får. Hvor forventningerne til praksis synes at stemme overens med fuld deltagelse, understreger deres løn, at de endnu kun er perifere deltagere i fællesskabet. Beate fortæller om det ansvar hun pålægges på arbejdspladsen:

“Men tror jeg også at vi ude på mit bagersted har fået rigtig meget ansvar. Så vi arbejder lidt som en svend og der forventes arbejde, som var vi svende. Men vi får jo en kvart del af, hvad en svend får i løn for eksempel. Der er stor forskel og aldersforskel også. Der er mange dygtige lærlinge derude, der sagtens kan klare ansvaret. Men jeg tror, at der er nogle der ligger for meget pres, for vi er jo under uddannelse. Vi kan jo ikke alting. Vi har jo ikke rigtig så meget erfaring heller, vi har ikke arbejdet så mange steder endnu. Jeg tror det er derfor der er mange der dropper ud, fordi det bliver for hårdt på... ikke sådan fysisk men inde i hovedet, at det bliver for meget. Der er meget stres i bageriet og meget ansvar. Hvis du ikke kan klare det, så tror jeg, at det er der, du ændrer valg.” (Beate, bagerelev: 28).

Ifølge Beate tager lærepladsen ikke altid højde for, at eleverne er under uddannelse og derfor ikke har samme erfaring som en udlært bagersvend. Det udledes, at hun finder det urimeligt at praktikstedet forventer, at hun kan udføre et arbejde på lige fod med en svend og samtidig nøjes med at betale hende elevløn. I forlængelse heraf tolkes det, at Beate ser lønnen som en manglende anerkendelse af hendes arbejdsindsats og medlemskab fra de andre i praksisfællesskabet. Lønnen kan her ses som et symbol på Beates plads i praksisfællesskabet, hvor hun som legitim perifer deltager er placeret nederst i hierarkiet. Beate fortæller i citatet, hvordan hun oplever, at ansvaret bliver til et psykisk pres, hvilket påvirker særligt de unge elever. Hugo deler denne holdning til, at ansvaret på eleverne er for tungt at bære. Han fortæller:

“Man er super afhængig af det sted man kommer hen og hvor dygtig man bliver. De ser det ikke sådan, at det er deres ansvar. Mange mestrer ser det bare som billig arbejdskraft. Det er derfor mange af os arbejder som svend, som elev og har for meget ansvar på skuldrene som elev”. (Hugo, bagerelev: 134).

Ifølge størstedelen af bagereleverne er det en generel tendens, at arbejdspladsen ser lærlinge som billig arbejdskraft, frem for nogle man skal lære op og dele sin praksiserfaring med (Beate: 29; Carl: 35; Hugo: 134). Dette findes særlig problematisk, da praktikforløbene er elevernes primære introduktion til faget og til at blive bager. Tanggaard argumenterer for, at “god” læring, der giver forudsætning for mestring, kræver deltagelse i praksis, hvor der er tid og mulighed for at tale med, dele erfaring og

viden med mere kompetente andre indenfor det område, man gerne vil mestre (Tanggaard: 2008: 10-11). Oplæringen i praktikstedet hviler derfor på præmissen om, at eleverne får lov til at deltage i praksis og bliver gjort ansvarlig, men også at andre og mere kompetente medlemmer af fællesskabet har en intention om at lære fra sig. Ifølge Wenger er læring noget der sker som følge af social deltagelse mellem mennesker og derfor ikke blot en tilegnelse af viden inde i en selv (Wenger 2004: 14) Læring handler både om tilegnelsen af færdigheder, men er også en tilblivelsesproces (Wenger 2004: 246). Problemet opstår således, hvis mester ikke deler erfaringer og indvier eleverne i deres viden omkring praksis, da dette ligeledes problematiserer elevernes identifikation med faget og dermed faglige identitetsdannelse. Tanggaards peger da også på, at man skal passe på med at idyllisere "mesterlære" situationer, fordi mesters originalitet kan være med til at forhindre et praksisfællesskabs videreførelse. Nogle har ikke pædagogiske evner og andre har svært ved at begrunde og beskrive sit arbejde til andre (Tanggard 2008: 10-11).

I stedet er det flere steder lagt op til, at eleven selv har ansvaret for, at oplæringen ind i praksisfællesskabet sker som følge af samspillet mellem praktik- og skoleforløb. Carl fortæller, at der på hans arbejdsplads er tilknyttet en uddannelsesvejleder, eleverne kan komme til, hvis de synes, de mangler faglige kompetencer. Ifølge Carl skyldes dette, at mange elever ikke tør komme til mester selv, hvilket medfører, at de ikke kan det de skal og falder fra i uddannelsen (Carl: 51). Især for de unge elever kan den individualiserede læring tænkes at blive for tungt et ansvar at bære og en kilde til, at eleverne dropper ud. Dette kan forstås nærmere ud fra Tanggaard, som i hendes bog *Lær! Effektiv talentudvikling og innovation* forklarer, at det er i forholdet mellem initiativ og invitation at det kan gå galt. Mens mester forventer, at lærlingen selv kan tage initiativ til at tage ved lære af den erfaring der forefindes, forventer lærlingen modsat, at blive inviteret ind i praksisfællesskabet af den erfarne læremester. Den er den slags balance, som er vigtig, hvis håndværket skal videreføres argumenterer hun (Tanggard 2015: 48).

I modsætning til bagereleverne oplever et par af kokkeleverne ansvaret på lærepladsen anderledes positiv. Flere af kokkeleverne italesætter det som en positiv ting, når de har ansvar på niveau med en færdiguddannet kok. Især Emil finder stor anerkendelse i det ansvar, han får på lærepladsen:

“Jeg bliver ikke behandlet som elev. Jeg tror der er mange der har det meget værre end jeg har. Der synes jeg selv at jeg bliver behandlet som kok(...).Så får vi en ud, som har været derude før og han ved hvad jeg kan og han ved, at jeg virkelig kan. Han ved, jeg laver ikke noget som er forkert. Så der tror jeg, det bliver noget helt andet nu her og der kommer en helt ny chef ind over køkkenet også, som ikke kender mig endnu. Det bliver lidt spændende, han starter her d. 15. Så det glæder jeg mig til, for han kender slet ikke mig og jeg kender ikke ham. Men alligevel har jeg skrevet med en anden chef og han har bedt mig lave en menu, så der ser jeg mig også som udlært, hvis man kan sige det sådan. Jeg tror ikke der er mange elever, der får lov til at lave en menu selv. Der tror jeg mere, eller jeg ved, så er der mange der holder køkkenmøder, hvor eleverne er med inde over det.” (Emil, kokkeelev: 84).

Emil ser det som en god ting, at han ikke bliver behandlet som en elev men som en kok. Det er ikke helt klart, hvad Emil mener, når han siger, at mange elever bliver behandlet værre. Citatet kan således pege tilbage på nogle af de negative forhold i praktikvirksomhederne, som blev præsenteret i forrige afsnit (jf. 6.3.1. Indblik i et hårdt miljø). Men i det efterfølgende stykke taler han om at blive anerkendt for hans evner og få mere ansvar end elever normalt får, hvilket han ser som en god ting. Det kan tænkes, at Emil gerne vil behandles som en færdiguddannet kok, fordi han synes han har kompetencerne til det og ikke laver fejl. Derudover virker han ivrig efter at blive et fulgyldigt medlem af praksisfællesskabet på lige fod med de andre, fordi han i takt med ansvaret begynder at identificerer sig mere med kokkefaget. Emils eksempel kan tænkes at skille sig ud, fordi han i modsætning til bagereleverne oplever en vellykket introduktion til faget og begår sig i et miljø med nogle erfarne andre, som er gode til at lære fra sig. Det kan både være mester eller de andre deltagere af praksisfællesskabet, da Lave og Wenger skriver, at mestring ikke kun er til stede i mester, men i organisationen af det praksisfællesskab som mester er en del af (Lave og Wenger 2003: 80). Det forstås dog også, at Emil er anderledes initiativrig, i forhold til at tage ved lære af den erfaring som forefindes, hvilket Tanggaard argumenterer for, at nogle mestre forventer. Dette ses, da han senere fortæller, at han er en person der får tingene af vide, fordi han er opsøgende og nysgerrig af person (Emil: 85).

6.3.3. Frafald på erhvervsuddannelserne

Indeværende afsnit om praksisfællesskabet i praktikvirksomheden har givet et indblik i det miljø, som eleverne befinder sig i størstedelen af deres uddannelsesforløb. Nogle af de negative forhold som det pres og ansvar som nogle af eleverne føler eller oplevelser med en hård tone, at blive råbt af eller få kastet ting efter sig, forbinder eleverne med erhvervsuddannelsernes problemer med frafald. Beates citat herunder demonstrerer mange af de perspektiver, som eleverne har på emnet:

“(..) jeg tror det er presset, det er hverken det sociale eller faget, det er presset. Fordi der forventes så meget fra mester og arbejdsstedet. Det er helt klart. Der er flere ude fra mit arbejdssted der er droppet ud, fordi de ikke kunne klare mester, ansvaret, alt det pres der var. De kunne ikke klare mere. Så har de fundet ud af, at så må de være noget andet og så tage det som en løsning. Det synes jeg er sørgeligt, fordi hvis de synes det er et frygteligt sted, så find et andet. Der er massere af bager rundt omkring i landet. Der er masser der er dumme, men der er også masser der ikke er. (Beate, bagerelev: 29)

Beates betragtning på erhvervsuddannelsernes frafalds problemer, opsummerer mange af de betragtninger, som de andre elever også har på emnet. Ifølge Beate er det hverken det faglige eller sociale, som har betydning for, at mange elever falder fra på uddannelsen. Noget tyder derimod på, at det handler om forholdene på lærepladserne herunder det psykiske pres forårsaget af det ansvaret, tonen og de bizarre hændelser, som eleverne skal ligge under for i deres læretid. Eleverne er i hvert enige om at mødet med virkeligheden, som eksempelvis arbejdstiderne, kan blive for meget for de fleste elever (Beate: 29; Carl: 51, David: 56; Emil: 87; Frede: 100; Hugo: 120). Et andet gennemgående perspektiv i interviewene handler derfor om at de forventninger, som eleverne har til faget og til forholdene ikke stemmer overens med den virkelighed, som eleverne møder på lærepladsen. Carl fortæller, hvordan han oplever at andre elever falder fra på hans praktiksted:

“De forestiller sig også noget andet: Så det er der i hvert fald mange konditorer der falder fra, på de tre måneder eller bare en måned. De forestiller sig noget helt

andet. Du ser jo heller ikke den måde de arbejder på, den måde vi taler til hinanden på. Det skræmmer også nogle folk. For den er meget mere åben. Hvis der er noget du laver, der er noget lort, så får du det at vide. Altså ligepå. Det er fordi man begynder: "arh det var ikke lige så godt", du får bare at vide: "det der er altså noget lort". (Carl, bagerelev: 50)

Carl fortæller, at eleverne forestiller sig noget andet, fordi de ikke kender til den virkelighed der er bag facaden. En virkelighed hvor kommunikationen ikke pakkes ind, men kommer til udtryk gennem en meget direkte tilbagemelding. De adspurgte elever trækker derfor direkte tråde mellem de forhold, som eleverne møder i deres hverdag på lærepladsen og hvorvidt man bliver i uddannelsen. Indblikket i praksisfællesskabet på deres lærepladser med den hårde tone og manglende praksislæring, var som tidligere nævnt ikke et fokusområde fra begyndelsen af denne undersøgelse. Efter elevernes fortællinger om deres lærepladser virker det dog umuligt at kunne udlede noget om deres faglig identitetsdannelse, ved kun at tage udgangspunkt i den praksislæring der udspiller sig på erhvervsskolen. Det kan dog tænkes, at regeringen i erhvervsskoleformerne begår en lignende fejl ved også at tænke skoleforløbene og praktikforløbene som to isolerede systemer, hvorved de overser den helhed som eleverne deltager i.

6.4 Erhvervsfaglig identitetsdannelse

Interessen for identitet i indeværende speciale tager udgangspunkt i elevernes faglige identitetsdannelse og Wengers forståelse af identitet, som noget der skabes ved at tilhøre et fællesskabet og beror på engagement i praksis (Wenger 2004: 169-170). Specialet anlægger således en social forståelse af identitetsdannelse og ønsker ud fra materialet at analysere, hvordan elevernes faglighed bliver til i deltagelse i praksisfællesskaber i skolen og på lærepladsen. Men også hvordan eleverne skaber mening i forbindelse med oplevelse af medlemskab i disse praksisfællesskaber (Wenger 2004: 167). Lave og Wenger skriver, at efterhånden som de legitime perifere deltagere har mulighederne for at forstå, hvor meget eller lidt de bidrager med i praksis, giver det grundlag for selvsvurdering. At bevæge sig i retning af fuld deltagelse indebærer ikke kun en større forpligtelse eller bredere ansvarsområder, men en voksende fornemmelse

af identitet som mesterpraktiker (Lave og Wenger 2003: 94). Der eksisterer således en sammenhæng mellem deltagelse og oplevelse af medlemskab og den identitet eleven knytter til faget.

6.4.1. Identifikation med faget

Som det blev præsenteret i analysens første afsnit (jf 6.1. Valget af en erhvervsuddannelse), viser eksisterende forskning at mange unge føler sig presset af, at skulle vælge en meget specifik erhvervsidentitet i forbindelse med valget af en erhvervsuddannelse. Kvale argumenterer for, at unge bliver identitetsusikre når de frit kan vælge på livets uddannelseshylder og mangler holdepunkter udover dem selv (Tanggaard 2008: 5). Men skal man følge argumentationen af Richard Sennett, kan fordybelsen i et håndværk netop være med til at skabe identitet og et sammenhængende livsnarrativ, som er afgørende for menneskelig trivsel. Et vedvarende livsnarrativ hvor de kan være stolte af at være gode til noget bestemt og værdsætte de oplevelser de har været igennem (Tanggaard 2015: 39- 41). Svend Brinkmann konkluderer, at identitet er afhængig af en vis sammenhæng over tid og tilhørsforhold til en eller flere sociale praksisser (Tangaard 2008: 4-5). Her kan mestringsen af et håndværk forstås som identitetsskabende, fordi det har en vis kohærens og foregår via deltagelse i et praksisfællesskab.

For at få indsigt i elevernes faglige identitetsdannelse spurgte jeg dem, hvordan de ser sig selv i relation til faget. Eleverne har her flere etiketter de kan anvende om sig selv herunder elev, studerende, kok, bager eller lærling. Spørgsmålet var samtidig en måde, at få indsigt i det identitetskomponent som Wenger betegner som identifikation, hvilket henviser til en proces, hvor eleverne identificerer sig med eller som (Wenger 2004: 220-222). Mens langt de fleste af eleverne endnu kun omtaler sig selv som og derved anvender etiketten elev eller lærling (Beate: 28; Carl: 47; David; 66; Frede: 98; Hugo; 131), er spørgsmålet for Emil ikke nær så simpelt:

“Arh, den er lidt svær. Når jeg er ude på arbejdet, så har jeg rigtig meget ansvar og igen, mit arbejde ved også godt, hvad jeg kan og ikke laver noget der er forkert. Hvis jeg gør, så retter jeg op på det i en fart. Så om jeg ser mig selv som elev, lærling eller kok? Jeg ser nok mig selv som elev. Den dag jeg ser mig som kok, det er nok den dag jeg er udlært, selvfølgelig er det, det.” (Emil, kokkelev: 84).

Emils svar fremstår tvetydigt, da han først fremhæver hans ansvar på arbejdet som et argument for, at han identificere sig som kok. Efterfølgende konkluderer han dog, at han først kan anvende etiketten som kok, når han er udlært. Emils italesættelse af det ansvar han har på arbejdet og de andre medarbejderes tiltro til hans evner, vidner om, at hans eget selvbillede og forståelse af sig selv som kok er bundet op på, at de andre medlemmer af praksisfællesskabet identificerer ham på samme måde. Dette kan forstås nærmere ud fra Wenger, der mener, at deltagerne i et praksisfællesskab identificerer sig med fællesskabet og udvikler deres identitet i relation til deres anerkendelse som værende medlemmer af praksisfællesskabet (Wenger 2004: 221). Emils faglige identitetsdannelse og identifikation med faget forudsættes således af, at de andre medlemmer af fællesskabet anerkender ham som værende medlem af praksisfællesskabet. Tvivlen hos Emil peger på, at identifikationen med kokkefaget og som kok netop er en dynamisk process, som løbende forstærkes over tid. Men også at identitet er noget der forhandles i praksisfællesskabet og skabes i forbindelse med opleven af medlemskab. Der er dog endnu forskel på en identifikation med faget og det at anvende etiketten som kok udadtil, hvilket Emil ikke mener, han kan, før han er færdiguddannet. Dette er også udtryk for en generel holdning eleverne imellem, som bunder i en respekt for faget (Carl: 47; David; 66; Frede: 98; Hugo; 131). David udtrykker det således: *“Nej, jeg har det sådan at man er gastronom når man er uddannet. Så kan man tillade sig, at kalde sig kok. Du kan kalde dig kokkelev eller hvad du har lyst til. Men kok må man kalde sig, når man er uddannet. Der har du fortjent det.”* (David, kokkelev: 66). Titlen er for mange af eleverne, noget man skal gøre sig fortjent til og symboliserer samtidig endemålet med deres uddannelse. Derfor kan man ikke tillade sig, at anvende etiketten før man har fået svendebrevet. Kun Gry fortæller som den eneste, at hun grundet hendes alder introducerer sig som bager, når hun møder mennesker:

“Jeg tror bare, når man synes man er så god til sit arbejde, at man kan det. (...)Jeg tror også det har at gøre med. Nu er jeg 26 og lærling, det er sådan lidt. Så kan folk godt få det indtryk at, ”nå, er du ikke kommet videre i dit liv” altså.” (Gry, bagerelev: 108).

Grys citat er ligesom Emils et udtryk for, at identifikationen med faget er en dynamisk proces, som dannes i takt med udviklingen af færdigheder. Dette kan også forstås ud fra Carls interview, idéet han fortæller: *“Nej, det ser vi ikke os selv som endnu. Den kommer først der til femte hovedforløb op til svendeprøven(...)”* (Carl: 47). Hvor Carl mener, de som elever ser sig som bager løbende op til svendeprøven, mener Gry, at hun allerede er bager, da hun føler sig tilstrækkelig dygtigt til faget. Gry fortæller dog også, at hun omtaler sig som bager, fordi hun er bange for at blive etiketteret af andre, som en der ikke er kommet videre i sit liv. Hendes svar anskues derfor i mindre grad som et udtryk for hendes selvbillede og hvorvidt hun identificerer sig som bager og i højere grad som hendes forståelse af, hvordan mennesker uden for praksisfællesskabet identificerer hende. Gry anvender derfor det selvnarrativ at hun er bager, fordi hun frygter andres mening om, at hun er 26 og lærling.

Men ud fra Wengers forståelse skaber eleverne ikke alene identitet gennem de praksisser som de engagerer sig i. De definerer også sig selv gennem praksisser som de ikke engagerer sig i, da identitet både er konstrueret af, hvad vi er og hvad vi ikke er. Indsigten i andres praksisser giver eleverne en fornemmelse af, hvad de ville ønske de var og hvad de ikke er (Wenger 2004: 192-195). Dette perspektiv på identitetsdannelse kan ses i materialet, når eleverne sammenligner deres deltagelse i praksisfællesskabet på lærepladsen, med en ikke-deltagelse i de praksisfællesskaber, som de andre elever er deltagere i på deres lærepladser. For bagereleverne kommer det til udtryk gennem en indbyrdes sammenligning af de elever, som er i lære på de små bagerier, med dem som er i de store bagerier. Hugo laver følgende sammenligning:

“Forskellen er, at de store steder skal det være tjep, der kommer du ikke indover så meget. De mindre steder, får vi mere lov til at komme ind over alt muligt. Så vi får en større rækkevidde, er hvad jeg er kommet frem til. Så er det lidt sådan, alt efter, hvordan bageriet er. For nogle bagerier er kun brød. Nogle er kun kager(...)”
(Hugo, bagerelev: 115)

Hugo fortæller, at han som en del af et mindre bageri har berøring med mange typer af brød eller kager. Omvendt har de store bagerier større fokus på hurtighed og masseproduktion, hvilket gør, at eleverne her kommer i kontakt med knap så mange

typer bagværk. Ser man bort fra den antydning, at Hugo ser hans deltagelse i praksis på et mindre bageri som en fordel, deles hans pointe af samtlige adspurgte bagerelever (Beate: 16; Carl: 35; Gry: 107; Hugo: 115). Derfor bliver samme argumentation brugt i nedenstående citat af Beate, som er i lære på et større bageri:

“Ude i bagerierne der lærer man hurtighed, stressende situationer. Det er der man rigtig lærer faget. På skolen lærer man at lave tingene på en anden måde end i bageriet(...). Jeg har snakket med mange af mine klassekammerater og der er meget forskellige bagerier rundt omkring. Der er også nogle bagerier, hvor de står tre mand og så laver de ikke andet end 10 hindbærssnitte, så kan man jo godt... men det er fordi jeg kommer fra et stort sted. Så er det lidt mere hurtighed”. (Beate, bagerelev: 16).

Selvom sammenligningen denne gang bliver fortalt med omvendt fortegn, er narrativet nogenlunde det samme. Sammenligningen af elevernes praksisser på lærepladsen kan derfor forstås som et narrativ, der er defineret internt i praksisfællesskabet på erhvervsskolen og som har indflydelse på elevernes selvnarrativ i relation til faget. Selvnarrativet bliver hos Beate til en stolthed over at kunne arbejde hurtigt og i stressede situationer, hvilket er nogle essentielle vilkår, som hun knytter til bagerfaget. Hvorimod selvnarrativet hos Hugos handler om en større berøringsflade og fordybelse i flere dele af fagets praksisser, hvilket for ham er afgørende for at blive bager. Begge oplevelser er dog et udtryk for, hvordan ikke-deltagelse også kan være definerende for elevernes selvforståelse og identifikationen med faget. Men også hvordan tingsliggørelser som selvnarrativer bliver konstituerende for elevernes faglige identitetsdannelse (Wenger 2004: 175-177).

Udover en intern sammenligning sætter bagereleverne også deres færdigheder op mod konditorfaget. Her medfører indsigten i konditorens praksis, at nogle af eleverne ønsker at tage konditoruddannelsen, når de er færdiguddannet (Beate: 16; Hugo: 113) mens andre som Carl, ikke kunne drømme om at blive konditor. Wenger argumenterer for at indsigten i andres praksisser giver os en forståelse af, hvad vi ville ønske vi var og hvad vi ikke kunne drømme om at være (Wenger 2004: 192-195). Det kan ses i Carls sammenligning af konditoruddannelsen og bageruddannelsen:

“Jeg ved med konditoruddannelsen, det er fuldstændig separat fra os. Det er jo ”finere”. Det er mere finteknik og de ser også, og det er igen det der skel der er, indbyrdes ser vi hinanden som noget lort. En bager og en konditor, de kan de godt sammen, men de ved godt, at de har en finere uddannelse end os. De tjener mere for det første, end os. Så det er faktisk billigere at ansætte en bager til at lave konditor-ting, for vi skal kunne nogenlunde det samme. Men vi skal bare ikke gå så meget i dybden med ting, som de skal som konditor” (Carl, bagerelev: 48).

Carls sammenligning af bagerfaget og konditorfaget giver indblik i en konkurrence fagene imellem, hvor Carl fortæller, at en konditoruddannede er mere værd på papiret, end en bageruddannet er. Det er tydeligt, at Carl er utilfreds med, at deres færdigheder anses for mere værd ude på bagerierne. Han fortæller derfor efterfølgende, at mange bagerier ansætter bagere til at lave konditorarbejde, fordi de netop er billigere i løn (Carl: 48). Det tolkes, at Carl bringer det narrativ ind i interviewet, fordi det stemmer bedre overens med hans selvbillede som bager og opretholder stoltheden ved bagerfaget.

For kokkeeleverne tager sammenligningen udgangspunkt i den type af køkken, som deres læreplads praktiserer. Fortællingerne giver indblik i et internt hierarki i praksisfællesskabet på skolen, hvor portionsanrettet fransk mad fremhæves over dansk mad på fade. Emil fortæller, at elevernes læreplads er med til at gruppere dem i køkkenet på erhvervsskolen:

“Men det er det ikke herude, for herude der er det ligesom, som jeg sagde laver vi forskelligt mad efter hvor vi er, nogle laver mad på en tallerken, kører det ind og spis. Nogle laver mere fin mad og nogle laver rigtig fin mad. Jeg tror det er sådan lidt på den måde, at det bliver delt op i grupper. Efter hvem der er dygtige, hvem der er knap så dygtige og hvem der slet ikke kan noget.” (Emil, kokkelev: 80).

Emil sætter i citatet lighedstegn mellem elevernes evner i køkkenet og hvor fin en madlavning de praktiserer på lærepladsen, hvor dem som laver rigtig fin mad, også er de dygtigste elever. Han fortæller derfor, at kokkeeleverne søger sammen i grupper på skolen efter niveau og den type af køkken de praktiserer på lærepladsen. Det kan udledes, at den type af mad eller køkken tradition, som er på lærepladsen, har stor

betydning for elevernes eget selvbillede og identifikation med faget men også, hvordan de identificerer andre i bestemte kategorier. Det bliver desuden afgørende for elevernes livsnarrativ, hvor de kan være stolte af at kunne noget bestemt, som adskiller sig fra, hvad de andre kan. Emils citat er også et eksempel på, hvordan eleverne forhandler deres fagidentitet internt i praksisfællesskabet på skolen ud fra deres medlemskab i andre fællesskabers praksisser.

6.4.2. At kunne noget med hænderne

I erhvervsskolereformen fra 2018 står der skrevet, at omkring 50% af alle erhvervsskoler har igangsat nye tiltag, som skal styrke eleverne opbygning af en erhvervsfaglig identitet (Regeringen et al. 2018: 17). Da jeg spurgte Alice ind til, hvordan det fungerer i praksis, fortæller hun, at det handler om at blive dus med faget. Da mange 15-16 årig aldrig har haft et fritidsjob, er der flere ting, som eleverne ikke finder givet på forhånd. Derfor besøger skolen eksempelvis restauranter eller kommer ud i små praktikforløb, så eleverne kan finde ud af, hvilke jobfunktioner der ligger i uddannelsen. Ting der kan virke logiske, som eksempelvis mødetider, er ikke nødvendigvis en refleksion, som en 16 årig har gjort sig. Alice fortæller endvidere om skolens arbejde med at styrke elevernes opbyggelse af en erhvervsfaglig identitet:

“Så når man kommer ind på erhvervsuddannelserne, så får man arbejdstøj på. Så arbejder man med sine hænder og så går man i et miljø, der bare skaber noget identitet, tror jeg. Så det er alle de der parametre vi slår på. Men vi glemmer nogle gange, det helt elementære” (Alice, studievejleder: 13).

Udover at arbejde med de elementære ting fortæller Alice om tre parametre: arbejdstøjet, håndværket og arbejdsmiljøet, som gør at eleverne med tiden danner en fagidentitet. Arbejdstøjet kan her anskues som en identitetsmarkør, da tøjet trækker på velkendte positioner fra samfundets arbejdsdeling, hvilket giver et grundlag for elevernes fremtidsforestillinger. Derudover understreger arbejdstøjet pointen om, at en erhvervsuddannelse også er begyndelsen på en erhvervskarriere, som det blev vist i analysens første afsnit (jf 6.1. Valget af en erhvervsuddannelse). Det andet parameter slår på, at eleverne skal arbejde med deres hænder. Elevernes ærgerrighed over at kunne noget med deres hænder er en velkendt pointe fra flere af interviewene (Alice:

13; Beate: 19; David: 60-61; Emil: 73; Hugo: 117). Men udtrykket refererer også til en mestring af den praksis, som knytter sig til faget. Sammen med Alices sidste parameter om miljø, udgør fagets praksis de to forudsætninger ved et praksisfællesskab. Alices forståelse af identitet kan her relateres til Wengers, som noget eleverne skaber i udøvelsen af faget og i et socialt miljø med andre (Wenger 2004: 169-170). Citatet kan derfor også ses som et udtryk for, at identitet ikke kan adskilles fra spørgsmål om praksis og fællesskab, når det kommer til social læring (Wenger 2004: 167).

I forlængelse heraf handler udtrykket om "at kunne noget med hænderne" ikke kun om en stolthed eller ærgerrighed hos eleverne. Det handler også om læringsformer, hvor eleverne tager del i det narrativ om, at de lærer bedst ved at have det i hænderne. Dette står i kontrast til grundskolens overvejende boglige tilgang, som ikke altid har bidraget med succesoplevelser for alle eleverne. Med reference til grundskolen anvender nogle af eleverne her det narrativ at "skole ikke rigtig siger dem noget" (David: 54; Emil: 73). Men erhvervsuddannelsens undervisning gennem deltagelse i praksisfællesskaber i skolen og på lærepladsen giver eleverne en nyfunden interesse for at gå i skole og lære. David fortæller, hvordan skole har fået en anden betydning, efter han er startet i ny mesterlære:

"Så blev vi enige om, at jeg godt kunne komme i mesterlære. Så fandt vi en elevplads og så startede jeg så der. Det er jo mega fedt synes jeg selv, jeg gad sgu ikke skolen. Det er også noget andet, når jeg er i skolen her, for jeg vil jo godt være kok, så jeg kan godt se at her får man noget ud af, at være i skole". (David, kokkelev: 54-55).

Det er interessant at en elev som David, der i en lang periode er skoletræt og bliver hjemme fra undervisningen i grundskolen, pludselig oplever det som meningsfuldt at gå i skole igen. Efter han er startet i lære, oplever han skole som anderledes positivt, fordi det hjælper ham til at blive kok. Dette kan forstås nærmere ud fra Wenger, der argumenterer for, at det er i dannelsen af identitet, at læring kan blive en kilde til meningsfuldhed (Wenger 2004: 246). David og de andre elever er i gang med en tilblivelsesproces til at blive kok eller bager og finder derfor undervisning og skole anderledes meningsfuld end i grundskolen. Dette kan skyldes at et lærende fællesskabs praksis, som på en erhvervsuddannelse, er en ideel kontekst for udviklingen af

fagidentitet. En fagidentitet som her integrerer Davids fortid, hvor han droppede ud af 8. klasse med fremtidsdrømmen om at blive kok.

Sennett skriver at det at mestre et specifikt håndværk, er frugtbart for menneskelig trivsel og kan stabilisere menneskelig eksistens og identitet (Tanggaard: 2015: 38). En af grundene hertil kan ses i Sennetts argumentation om, at håndværket skaber et vedvarende livsnarrativ, hvor eleverne kan være stolte af at være gode til noget bestemt og værdsætte de oplevelser de har været igennem (Tanggaard: 2008: 4). Denne stolthed kan ses, når eleverne taler om at have en passion-, en kærlighed- eller brænde for faget (David: 58, Frede: 99; Hugo: 123-124). Det er gennem italesættelser som disse, at eleverne skaber et selvbillede og et livsnarrativ af dem selv som bager eller kok. Men også fra skolens perspektiv virker eleverne ambitiøse omkring at det at mestre håndværket og tage del i dets praksisser:

“Men man er også tit så ambitiøs egentlig, når man starter på en erhvervsuddannelse og man brænder meget for det. Så det er dét man vil fodre på og det er dér man vil blive dygtigere. Man vil bare være en dygtig bager, fordi man vil lære de der teknikker eller en dygtig kok, fordi man skal kunne det der, som man ikke bare kan i det lille køkken derhjemme. De er passionerede, det vil jeg sige de er” (Alice, studievejleder: 5).

Alice forklarer, at eleverne har meget fokus på det faglige, mens de er på skolen. Hun fortæller desuden, at hun oplever eleverne som passionerede og som nogle der brænder for at dygtiggøre sig lige netop indenfor deres fag. Det faglige fokus og ambitiøse tilgang til skolen som Alice beskriver, går igen i elevernes fortællinger:

“Når du er på skolen, så er du her for at lære og så er det ud i virksomheden igen og hjælpe dem. Jeg har det sådan at når man tager en erhvervsuddannelse, så får du et arbejde. Så skolen det er ligesom, så holder du bare fri. Når du er på et gymnasium, så er det bare skole. Så føler jeg ligesom at når man er på skolen, så kan man ikke tillade sig at lave alt muligt andet. Du får jo løn for at være her, det er jo ligesom det. Jeg ved også godt at andre får SU, men der er en virksomhed der betaler dig for at være her, så synes jeg også, det er vigtigt, at du er her for at lære noget” (David, kokkelev: 63).

David sætter i citatet lighedstegn mellem det at tage en erhvervsuddannelse og få et arbejde, hvilket står i kontrast til gymnasiet, som kun er skole. Mens gymnasieeleverne har et individuelt ansvar for egen dannelse, er erhvervsskoleeleverne også ansvarlige over for håndværket og den virksomhed, de er i praktik hos. Dette kan ses i citatet, hvor David føler en stor forpligtigelse og respekt overfor hans arbejdsgiver, når han er på skoleforløb, fordi han har fri fra virksomheden, men samtidig modtager løn. Derfor er det vigtigt for ham, at lære noget mens han på skolen og tage det seriøst. Denne målrettede mentalitet går igen hos andre af eleverne, hvor Beate eksempelvis taler om, at *“der er ikke nogle spildte timer”* når de er på skoleforløbene, fordi de skal lære noget hele tiden. Her henviser Beate til, at bruge tid på noget, som ikke har et fagligt indhold (Beate: 22). Udtalelserne fra David og Beate viser, at elevernes hverdag og virkelighed er funderet i praksisfællesskabet på lærepladsen. Den ansvarsfølelse eleverne viser overfor virksomheden og deres målrettede faglige fokus i forhold til at mestre håndværket giver et indblik i en stærk fagidentitet. Det kan ses ud fra Lave og Wenger, der argumenterer for at læring og en følelse af identitet ikke kan skilles ad. Identitetsudvikling er således centralt for nyankomnes vej mod fuld deltagelse og derfor fundamentalt for begrebet legitim perifer deltagelse (Lave og Wenger 2003: 98).

Ydermere giver Alices og Davids citat en forståelse af, at eleverne er særlig motiverede i deres deltagelse i praksis. Dette kan forstås nærmere ud fra Sennett, der peger på, at enhver kan blive en god håndværker. Det er en evne vi som mennesker deler. Men det kræver træning og motivation at mestre et håndværk. Hans pointe er derfor, at det nærmere er motivation og stræben end talent der bestemmer, om vi kan blive gode håndværkere. Det kræver dog adgang til at deltage i en praksis, hvor færdighederne udfolder sig og hvor der er tid til fordybelse og feedback (Tanggard 2008: 13). Ifølge Sennett kræver det således både deltagelse i praksis, indgåelse i et fællesskab med feedback samt motivation at mestre et håndværk. Derfor kan motivation således også forstås som en særlig forudsætning for at opbygge en erhvervsdaglig identitet. Spørger man eleverne selv, hvad det kræver at blive kok eller bager, henviser eleverne dog hverken til motivation, stræben eller deltagelse i et praksisfællesskab. De henviser til hverdagen og nogle af de forhold, som de møder i praktikvirksomheden (jf. 6.3.

Praksisfællesskabet i praktikvirksomheden). Emil svarer, da jeg spørger om han vil anbefale kokkefaget til andre:

Ja, det ville jeg gerne. Jo, helt sikkert. Men igen, som jeg også har sagt før, man skal være bygget af det rette stof. Du skal kunne holde til at have forfærdelige arbejdstider, en hård tone. Hvis du kan det, er det helt sikkert den rigtige uddannelse, som kok og kan arbejde hurtigt. For det skal ikke gå langsomt, det skal gå hurtigt og stadigvæk være godt selvfølgelig. Men jo det ville jeg helt sikkert anbefale. (Emil, kokkelev: 86)

Emil fremhæver hurtighed, arbejdstiderne og en hård tone, som nogle af de vilkår ved faget, man skal kunne holde til for at blive kok. Det udledes, at Emil selv er stolt af at være gjort af det rette stof og dermed kunne stå imod de forhold, som er på arbejdspladsen. Ligesom Sennett argumenterer for, kan eleverne være stolte af at være gode til deres håndværk, men de kan også være stolte af de oplevelser, de har været igennem (Tanggaard: 2008: 4). At de har kunne klare de forhold som møder dem i praktikvirksomheden og stadig er en del af uddannelsen. På den måde er deltagelse i praksisfællesskaber med til at skabe et vedvarende livsnarrativ og bliver identitetsdannende.

Afsnittet viser, at elevernes identifikation med faget og den etiket de anvender om sig selv, påvirkes af deres forestillinger af, hvordan udefrakommende identificerer dem. Derudover dannes eleverne fagidentitet ud fra en forståelse af, at de andre medlemmer anerkender dem som værende en del af praksisfællesskabet. Men eleverne danner ikke kun identitet ud fra de praksisser de engagerer sig i. Eleverne definerer også sig selv ud fra praksisser, som de ikke er deltagere i, da deres fagidentitet både dannes ud fra en forståelse af, hvad de er og hvad de ikke er. Det kan ses, i den måde eleverne sammenligner deres færdigheder og læreplads med hinanden indbyrdes. Derudover viser afsnittet, hvordan elevernes fagidentitet ikke kan adskilles fra komponenterne læring, praksis og fællesskab. Det at mestre håndværket og kunne noget med sine hænder, bliver identitetsdannende for eleverne. Men samtidig viser det sig, at det er i dannelsen af identitet, at læring bliver anderledes meningsfuld. Det kræver dog motivation for at blive en dygtig håndværker, hvilket kan ses i elevernes italesættelser

af at brænde for faget og gennem deres ambitiøse tilgang til at lære og mestre de teknikker der knytter sig til bager- og kokkefaget.

7. Kvalitetskriterier

Dette afsnit rummer en vurdering af specialets gyldighed. I den forbindelse argumenteres der for, i hvor høj grad kvalitetskriterierne reliabilitet, intern validitet og generaliserbarhed sikres i denne undersøgelse.

Reliabiliteten behandler konsistensen og troværdigheden af undersøgelsens resultater. Det referer ofte til spørgsmålet om, hvorvidt andre forskere kan opnå samme resultater, hvis undersøgelsen gentages (Kvale & Brinkmann 2015: 318). Jeg har forsøgt at sikre reliabiliteten i denne undersøgelse ved at være gennemsigtig i forhold til mine metodevalg og vedlægge de to interviewguides, som har dannet ramme for indsamlingen af empiri. Interviewguiden viser konkret hvilke temaer og forskningsspørgsmål, jeg har forsøgt at belyse, samt hvilke interviewspørgsmål de har fordret. Det at jeg i et vist omfang, har afvejet fra interviewguiden og fulgt eleverne og studievejlederen ud af deres spor, kan anses som en svækkelse af reliabiliteten. Kvale og Brinkmann argumenterer dog for, at selvom det er ønskværdigt at øge reliabiliteten af undersøgelsen, kan en høj reliabilitet også forhindre kreative fornyelser og variation (Ibid.: 318). De har i stedet haft bedre betingelser, når jeg har ladet informanterne være mere styrende for, hvilke tematikker og aspekter ved fællesskaber og identitetsdannelse de ønskede at tale om. Et andet væsentligt element at diskutere i forbindelse med empiriindsamling er betydningen af min position som universitetsstuderende overfor deres position som erhvervsskoleelev. Det kan vurderes at have betydning for de oplevelser og erfaringer som eleverne deler i interviewsituationen og dermed reliabiliteten af undersøgelsen. Derudover kan min forforståelse som tidligere gymnasieelev skabe nogle andre forudsætninger for samtalen, til trods for, at jeg har forsøgt at sætte parentes om denne. Forskerens position er derfor ikke ligegyldigt for, hvorvidt det er muligt at finde lignende resultater i en tilsvarende undersøgelse.

Jeg har derudover ønsket at styrke reliabiliteten ved at vedlægge rekrutterings mailen til uddannelsesdirektøren samt beskrevet det efterfølgende rekrutteringsforløb. På baggrund af rekrutteringsprocessen har jeg fået en mere differentieret gruppe af informanter end ønsket, særligt i forhold til alder, hvor to af eleverne på 25 og 27 ikke

hører til målgruppen på elever under 25. Eleverne varierer desuden i forhold til, hvorvidt de går på skolehjem, om de er i ny mesterlære eller har gået på grundforløb samt på hvilken skole og uddannelse, de har taget grundforløbet. Derudover er gruppen af informanter mindre varieret på køn end ønsket, da kun to ud af syv elever er piger. Disse forhold kan gøre det vanskeligt at opnå samme resultater i en lignende undersøgelse med unge erhvervsskoleelever som case. Alle eleverne er dog tilknyttet sidste hovedforløb, de har alle en praktikplads i en virksomhed og bager- og kokkeuddannelsen er begge fødevareuddannelser, hvilket har skabt et sammenligneligt grundlag, der er med til at styrke reliabiliteten. Der kan derfor argumenteres for, at det i en lignende undersøgelse er muligt at finde lignende tematikker, som har betydning for erhvervsskoleelevers oplevelser af fællesskaber på skolen og deres faglige identitetsdannelse i relation til praksisfællesskaber på skolen og i praktikvirksomheden.

Intern validitet omhandler, hvorvidt specialet undersøger, det det har til formål at undersøge. Ordet refererer her til sandfærdigheden og rigtigheden af materialet. Med andre ord om udlægningen af empirien afspejler det fænomen, jeg interesserer mig for (Ibid.: 318). I forhold til min problemformulering skal spørgsmålet omkring fællesskaber på erhvervsskolen ses i relation til, at eleverne er tilknyttet hovedforløbet. Dette skyldes især uddannelsesstrukturen på hovedforløbet, hvor fællesskaberne og skolens sociale initiativer skal ses i lyset af den omskiftelighed der er mellem skoleforløb og praktikforløb.

Derudover kan det diskuteres, hvorvidt jeg får tilstrækkeligt indsigt i praksisfællesskabet på lærepladsen i forhold til praksisfællesskabet på skolen. Dette skyldes, at jeg får flere perspektiver på henholdsvis kokke- og bagerelevernes praksisfællesskaber på skolen, hvorimod elevernes udsagn omkring det praksisfællesskab de indgår i på lærepladsen står alene i undersøgelsen. Hertil er studievejlederens udsagn med til at styrke den interne validitet i forhold til elevernes faglige identitetsdannelse i praksisfællesskabet på skolen. Det havde derfor styrket undersøgelsens gyldighed, hvis jeg havde haft tid og ressourcer til at supplere de kvalitative interviews med observationsstudier af praksisfællesskabet i skolen, men særligt på lærepladsen. Det ville have givet mig en større indsigt i gruppeprocesser og hvordan holdninger, meninger og identitet dannes i social interaktion.

Slutteligt kan det nævnes, at perspektiverne på frafaldsproblematikken på erhvervsuddannelserne kun undersøges i relation til undersøgelsens problemstilling og blandt elever på hovedforløbet. Jeg må derfor antage, at der er forhold relateret til dette tema som ikke er belyst i specialet. Her kan blandt andet nævnes, at de adspurgte elever alle er blevet på uddannelsen og jeg har derfor ikke perspektiver på frafald, fra elever som er droppet ud af deres uddannelse. Man kan derfor stille spørgsmålstegn ved styrken af disse argumenter i forhold til at bidrage med ny viden, der kan løse erhvervsuddannelsernes udfordringer med fastholdelse af elever. For at styrke den interne validitet i undersøgelsen, har jeg løbende holdt resultaterne op mod eksisterende forskning. Selvom undersøgelsen også bidrager med nye fund og perspektiver, må jeg antage af denne undersøgelses resultater er valide, da mange af resultaterne går igen på tværs af elevernes oplevelser samt i eksisterende forskning.

Kvale og Brinkmann skelner mellem tre typer af generalisering: *naturalistisk generalisering*, *statistisk generalisering* og *analytisk generalisering*. Som jeg argumenterede for i afsnittet om forskningsdesign (Jf 4.1. Forskningsdesign), behandles denne undersøgelse i relation til analytisk generalisering. Analytisk generalisering handler om, hvorvidt undersøgelsens resultater kan generaliseres til lignende cases baseret på en vurdering af ligheder og forskelle (Ibid.: 333-335). Der kan argumenteres for, at jeg ved at inddrage teori og eksisterende forskning i analysen er med til at sikre en høj generaliserbarhed. Der er derfor meget der taler for, at informanternes erfaringer og oplevelser med fællesskaber på skolen og dannelse af en erhvervsfaglig identitet i samspillet mellem praksisfællesskaber på skolen og deres lærepladser, kan generaliseres til andre cases. Som tidligere nævnt er der mange elementer der adskiller erhvervsskolerne fra hinanden og erhvervsuddannelserne fra hinanden. Erhvervsskolen har i min case et stort geografisk ophav, hvilket medvirker til, at en større andel af eleverne bor på skolehjem, hvor de har fritidsaktiviteter og sociale arrangementer de kan tage del i. Men for erhvervsskolerne i storbyerne, kan det tænkes, at eleverne bor og har lærepladser inden for en mindre geografisk spredning, hvilket mindsker behovet for at bo på skolehjem. Derimod kan det tænkes at gøre det lettere for eleverne, at vedligeholde sociale fællesskaber og venskaber uden for skolen eller deltage i eventuelle sociale arrangementer på skolen under praktikforløbene. Betydningen af skolehjemmet for elevernes fællesskaber på skolen kan derfor ikke

generaliseres til eksempelvis TEC Copenhagen, da færre elever vil komme langvejs fra og fordi skolehjemmet ikke er tilknyttet skolen, men er en institution for alle erhvervsskoleelever i hele Københavnsområdet. Et andet element som er relevant at nævne i forhold til generaliserbarheden af undersøgelsen er den differentierede gruppe af informanter. Da to af informanterne ikke er startet direkte efter grundskolen og er henholdsvis 25 og 27, kan det diskuteres, hvorvidt jeg kan generaliserer til unge under 25, som kommer direkte fra grundskolen, hvilket er min hensigt med undersøgelsen. Variationerne blandt eleverne i forhold til alder, skolehjem, mesterlære, grundforløb på andre skoler osv. giver dog et mere 1:1 billede af, hvordan virkelighedens elevgruppe ser ud. Mange elementer i denne case omkring fællesskaber og identitetsdannelse kan derfor generaliseres til andre cases på tværs af uddannelser og erhvervsskoler.

8. Konklusion

Udgangspunktet for denne undersøgelse var at belyse fænomenet unges fællesskaber og identitetsdannelse på erhvervsuddannelserne. Jeg interesserer mig her særligt for, hvordan eleverne oplever fællesskaber på erhvervsskolen og hvordan deres faglige identitet dannes gennem deltagelse i praksisfællesskaber på erhvervsskolen og på lærepladsen. Dette har ledt mig frem til følgende problemformulering:

“Hvordan oplever erhvervsskoleelever fællesskaber på erhvervsskolen og hvordan dannes deres faglige identitet gennem deltagelse i praksisfællesskaber på erhvervsskolen og deres lærepladser”

I besvarelsen af problemformulering deles problemformuleringen op i to dele, så første del: erhvervsskoleelevernes oplevelser af fællesskaber behandles separat fra anden del: hvordan deres faglige identitet dannes gennem deltagelse i praksisfællesskaber.

Første del af problemformuleringen besvares gennem analyseafsnittet “Ungdomsuddannelsesmiljøet på erhvervsskolen”. Det viser sig, at eleverne ikke oplever aldersspredningen på erhvervsuddannelsen som problematisk for hverken fællesskaber eller uddannelsens karakter af ungdomsmiljø. Det skyldes primært, at eleverne har et gensidigt engagement i det fag de uddanner sig i, hvilket skaber et fælles tredje, som binder eleverne sammen i et interessefællesskab. Men selvom der kan konkluderes at være en overvejende faglig orientering i fællesskabsdannelsen blandt eleverne, udvikler de også fællesskaber i sociale sammenhænge. Her er betydningen af skolehjemmet et overraskende element i undersøgelsen, hvor de elever som overnatter på skolehjemmet under skoleforløbene, tilbringer en stor del af deres fritid sammen og kan deltage i aktiviteter og sociale arrangementer. Skolehjemmet skaber derigennem rammerne for at sociale fællesskaber og venskaber kan opstå, hvilket samtidigt bliver definerende for det faglige fællesskab i køkkenet eller bageriet. Til sammenligning er sociale eller faglige arrangementer et element af elevernes ungdomsmiljø, som erhvervsskolen ikke formår at lykkes med. Grunden hertil skal findes i erhvervsuddannelsernes vekslen mellem skoleforløb og praktikforløb, hvor eleverne kun tilbringer få uger på erhvervsskolen af

gangen. Elevernes omskiftelige uddannelsesforløb sætter derfor nogle særlige rammer for fællesskaberne og stiller krav til elevernes evne til at lære nye elever at kende, da elevgruppen er præget af stor omskiftelighed. Det betyder at eleverne italesætter fællesskabet som mindre betydningsfuldt, selvom den praktiske undervisning og de sociale fællesskaber fra skolehjemmet er med til at styrke elevernes omgang med hinanden. Et særligt interessant fund i undersøgelsen er at kokkeeleverne oplever de omskiftelige fællesskaber som et positivt element ved deres uddannelsesforløb. Det skyldes, at deltagelse i fællesskabet på skolen også er en kilde til tilegnelsen af færdigheder og teknikker, hvor roteringen i elevgruppen bidrager til en cirkulation af viden mellem eleverne.

Anden del af problemformuleringen besvares løbende gennem alle analyseafsnit. Indledningsvist giver afsnittet "valget af en erhvervsuddannelse" et grundlag for at forstå udgangspunktet for elevernes faglige identitetsdannelse. Derudover bidrager analyseafsnittene "ungdomsuddannelsesmiljøet på erhvervsskolen" og "praksisfællesskabet i praktikvirksomheden" primært med en indsigt i de to praksisfællesskaber. Mens afsnittet "erhvervsfaglig identitetsdannelse" analyserer mere dybdegående, hvordan elevernes fagidentitet kommer til udtryk i materialet og dannes i relation til fællesskaber og praksis. Valget af en erhvervsuddannelse stiller nogle særlige krav til de unge elever, som kommer umiddelbart efter grundskolen. Grunden hertil er, at valget af en erhvervsuddannelse også er et valg af en specifik erhvervsidentitet og erhvervskarriere hvilket presser de unge, som er identitetsusikre og mangler tilhørsforhold til andet end blot dem selv. Analysen peger dog på, at erhvervsuddannelsernes læring i praksisfællesskaber, er en ideel kontekst for unges identitetsdannelse og tilhørsforhold.

At henholdsvis bagereleverne og kokkeeleverne er deltagere i et praksisfællesskab på erhvervsskolen konkluderes ud fra elevernes oplevelse af at tilhøre et interessefællesskab. I praksisfællesskabet på erhvervsskolen dannes elevernes fagidentitet gennem deltagelse i praksisser de engagerer sig i. Det at eleverne trækker i noget arbejdstøj, arbejder med deres hænder og går i et fagligt miljø bidrager positivt til elevernes dannelse af en erhvervsfaglig identitet. Arbejdstøjet bliver en identitetsmarkør der trækker på velkendte positioner på arbejdsmarkedet og som giver et grundlag for elevernes fremtidsforestillinger. Mens elevernes praktiske undervisning

i praksisfællesskaber giver eleverne en nyfunden interesse i at lære og en oplevelse af meningsfuldhed på uddannelsen. Elevernes faglige identitetsdannelse kan derfor ikke ses uafhængigt af deres læring, men dannes i takt med elevernes mestringen af håndværket. Elevernes fagidentitet kommer derfor også til udtryk gennem deres ambitiøse tilgang til at lære, mens de er på skolen og deres italesættelser af at brænde for faget. Men på erhvervsskolen definerer eleverne også deres fagidentitet ud fra praksisser de ikke engagerer sig i. Elevernes indbyrdes sammenligning af deres deltagelse i forskellige praksisser på lærepladserne har ligeledes en betydning for elevernes faglige identitetsdannelse, da identitet både skabes ud fra en forståelse af, hvad man er og hvad man ikke er.

Ligesom på erhvervsskolen er praksisfællesskabet på lærepladsen defineret ved en praksis, som kan knyttes til et specifikt fællesskab. Elevernes deltagelse i praksisfællesskabet på lærepladsen er dog præget af en mindre grad af fordybelse og vidensdeling med signifikante andre end deres deltagelse i praksisfællesskabet på skolen. I stedet oplever eleverne miljøet i praktikvirksomheden som travlt, stresset og præget af en for høj grad af ansvar i arbejdet. Men hvad der findes mere overraskende, er at elevernes virkelighed på lærepladsen også er karakteriseret ved en hård tone, at blive råbt af og få kastet ting efter sig. En virkelighed, som eleverne forbinder direkte til erhvervsuddannelsernes problemer med frafald på uddannelserne. Elevernes faglige identitetsdannelse i praksisfællesskabet på lærepladsen er præget af deres position som legitime perifere deltagere. Som det konkluderes ovenfor, dannes elevernes fagidentitet i takt med at eleverne mestrer håndværket og bevæge sig mod fuld deltagelse af praksisfællesskabet, hvilket både forudsætter ansvar og deltagelse i praksis. Eleverne er stolte af, at kunne noget med deres hænder og kunne stå imod de oplevelser de har været igennem på lærepladsen, hvilket medvirker til dannelsen af en stærk fagidentitet. Men en mestring af håndværket kræver også tid, fordybelse og mulighed for at dele erfaringer med kompetente andre. Elevernes ansvar for egen læring og forholdet mellem initiativ og invitation i praksisfællesskabet på lærepladsen ses som et problematisk fund i undersøgelse, i forhold til elevernes dannelse af en faglig identitet. Til sidst kan det konkluderes, at fagidentiteten ikke kun dannes gennem deltagelse i fællesskabers praksis, men også knytter sig til oplevelsen af medlemskab i disse praksisfællesskaber. Det kan ses i forhold til elevernes identifikation med faget, som

ikke kun afhænger af elevernes eget selvbillede men også af, hvordan andre medlemmer anerkender dem som værende en del af praksisfællesskabet.

9. Litteraturliste

Antoft, Rasmus & Heidi Houlberg Salomonsen (2007): "Det kvalitative casestudium - introduktion til en forskningsstrategi" i Rasmus Antoft, Michael Hviid Jacobsen, Anja Jørgensen & Søren Kristiansens *Håndværk & Horisonter*. Syddansk Universitetsforlag.

Bentsen, Eske Frydkjær, Jonas Minor Büchler, Maria Lindorf, Sidse Frich Østergaard-Thygesen & Silje Krogh Christensen (2018): *Erhvervsuddannelserne: status, styring og reformer*. Tænk tanken DEA for Nordea Fonden. Via:

https://dea.nu/sites/dea.nu/files/erhvervsuddannelser_nordea.pdf - Besøgt d. 12/5-20

Brown, Rikke, Arnt Louw Vestergaard & Noemi Katznelson (2011): Ungdom på erhvervsuddannelserne – Delrapport om valg, elever, læring og fællesskaber. Center for Ungdomsforskning, DPU, Aarhus Universitet. Via:

https://www.cefu.dk/media/336243/ungdom_p_erhvervsuddannelserne_delrapport_om_valg_elever_l_ering_og_f_llesskaber.pdf - Besøgt d. 2/2-20

De Vaus, David A. (2001): *Research Design in Social Research*. Sage Publications.

Hummelose, Maria, Astrid Fyrstenborg, Louisa Pagh Larsen & Randi Bruhn Mannion (A) (2018): *Mobning og fællesskaber på erhvervsuddannelserne – set fra et elevperspektiv*. DCUM - Dansk Center for Undervisningsmiljø. Via:

<https://emu.dk/sites/default/files/2019-01/F%C3%A6llesskaber%20og%20mobning%20p%C3%A5%20EUD.pdf> - Besøgt d. 19/1-20

Hummelose, Maria, Randi Mannion, Astrid Fyrstenborg & Louisa Pagh Larsen (B) (2018): *Mobning og fællesskaber på erhvervsuddannelserne – set fra et elevperspektiv*. PIXI- udgave. DCUM - Dansk Center for Undervisningsmiljø. Via:

<https://dcum.dk/media/2570/2018-12-18-dcum-pixibog-eudfinal.pdf> - besøgt d. 19/1-20

Hutters, Camilla, Mette Lykke Nielsen & Anne Görlich (2013): *Drenge og piger på ungdomsuddannelserne - hvad betyder køn for elevernes uddannelsespraksis*. CEFU - center for ungdomsforskning. Aarhus universitet. Via:
https://www.cefudk.dk/media/349182/drenge_og_piger_pa_ungdomsuddannelserne_2013.pdf - besøgt d. 26/1-20

Ingholt, Liselotte, Betina Bang Sørensen, Tine Curtis & Vibeke Asmussen Frank (2010): *Unge perspektiver på fællesskaber og uddannelsesforløb på tekniske skoler og erhvervsuddannelse*. Psyke & Logos, 2010, 31, 107-124

Juul, Søren (2012): "Fænomenologi" i Søren Juul & Kirsten Bransholm Pedersens (Red) *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori - en indføring*. København: Hans Reitzels Forlag.

Jørgensen, Christian Helms, Jan Kampman & Steen Baagøe Nielsen (2012): *Projektbeskrivelse for DRIBLE projektet. Drenges veje i uddannelsessystemet - Drenges fremtidsforestillinger, uddannelsesvalg og in-og eksklusion i ungdomsuddannelserne*. Roskilde Universitet Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning. Via:
https://rucforsk.ruc.dk/ws/portalfiles/portal/61933611/Projektbeskrivelse_for_DRIBLE_projektet_2012_15.pdf - Besøgt d. 2/2-20.

Kvale, Steinar & Svend Brinkmann (2015): *Interview - det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag. 3. udgave.

Lave, Jean & Etienne Wenger (2003): *Situeret læring - og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.

Ramian, Knud (2010): *Casestudiet i praksis*. København: Hans Reitzels Forlag. 1. udgave, 2 oplag.

Regeringen, Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti (2018): *Fra Folkeskole til Faglært - erhvervsuddannelser til fremtiden*. EUD-reform. Via:

<https://www.regeringen.dk/media/5958/fra-folkeskole-til-faglaert-erhvervsuddannelser-til-fremtiden.pdf>

Regeringen, Venstre, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Konservative Folkeparti & Liberal Alliance (2014): *Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*. EUD-reform.

Tanggaard, Lene (2008): *Håndværket som identitetsøase i videnssamfundet?*. Nordisk udkast, Nr 1/2.

Tanggaard, Lene (2015): *Lær! Effektiv talentudvikling og innovation*. København: Gyldendal Business.

UddannelsesGuiden (a): "Strukturen på erhvervsuddannelserne". Via:
<https://www.ug.dk/uddannelser/artikleromuddannelser/omhvervsuddannelser/strukturen-paa-erhvervsuddannelserne> - besøgt d. 12/3-20

UddannelsesGuiden (b): "Grundforløbets 1. del - erhvervsuddannelse". Via:
<https://www.ug.dk/6til10klasse/erhvervsuddannelsehovedtemaside/hvordan-er-det-gaa-paa-eudeud/grundforloebets-1-del-erhvervsuddannelse> - besøgt d. 12/3-20

UddannelsesGuiden (c): "Grundforløbets 2. del - erhvervsuddannelse". Via:
<https://www.ug.dk/6til10klasse/erhvervsuddannelsehovedtemaside/hvordan-er-det-gaa-paa-eudeud/grundforloebets-2-del-erhvervsuddannelse> - besøgt d. 12/3-20

UddannelsesGuiden (d): "Ny Mesterlære" Via:
<https://www.ug.dk/uddannelser/artikleromuddannelser/omhvervsuddannelser/ny-mesterlaere> - besøgt d. 12/3-20

UddannelsesGuiden (e): "Bager og konditor" Via:
<https://www.ug.dk/uddannelser/erhvervsuddannelser/foedevarerjordbrugogoplevelser/bager-og-konditor> - besøgt d. 12/3-20

UddannelsesGuiden (f): "Gastronom". Via:

<https://www.ug.dk/uddannelser/erhvervsuddannelser/foedevarerjordbrugogoplevelser/gastronom> - besøgt d. 12/3-20

Wenger, Etienne (2004): *Praksisfællesskaber - læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag. 1.udgave, 6. oplag.

10. Bilag

Bilag 1

Interviewguide til studievejleder. Findes i separat bilag.

Bilag 2

Interviewguide til elever. Findes i separat bilag.

Bilag 3

Mail til uddannelsesdirektør. Findes i separat bilag.

Bilag 4

Alle transskriptioner. Findes i separat bilag.