

Tømrerlærlinges trivsel

på deres lærepladser

Speciale 2023, 10. Semester

Annemette Nyvang Pedersen (20183415)

Isabella Herlev Bach (20184398)

Vejleder: Inger Glavind Bo

Anslag: 191.826

Sider: 101



**AALBORG
UNIVERSITET**

STUDENTERRAPPORT

Bilagsoversigt

Bilag 1 - Spørgsmål fra trivselsmålingen

Bilag 2 - Metodiske overvejelser

Bilag 3 - Flyer til informantrekruttering (observationer)

Bilag 4 - Flyer til informantrekruttering (interview)

Bilag 5 - Observationsguide

Bilag 6 - Interviewguide

Bilag 7 - Observationsnoter 1

Bilag 8 - Observationsnoter 2

Bilag 9 - Samtykkeerklæring

Bilag 10 - Interview med Lasse

Bilag 11 - Interview med Kristian

Bilag 12 - Interview med Amanda

Bilag 13 - Interview med Marius

Bilag 14 - Interview med Valentin

Bilag 15 - Interview med Sune

Bilag 16 - Interview med Carl

Summary

The drop-out rate has been a problem for a long time in Danish vocational colleges. They have the highest drop-out rate amongst all youth education programs with a 40% drop-out rate for the class who started in 2016. Therefore, there has been a political incentive for a long period of time to deal with the issue. The present government has appointed a commission with the purpose to enhance the well-being of children and adolescents. Furthermore, in 2015 annual educational satisfaction measurements were implemented in all Danish vocational colleges, so more systematic work with the students' well-being could commence. However, these satisfaction measurements only have a limited number of questions that revolve around the student's well-being, when they are at their apprenticeships, where they spend the majority of their education. Additionally, there has not been much scientific research done on the area and therefore, there is an extremely limited amount of knowledge about the student's well-being when they are at their apprenticeships. Furthermore, there has been a focus on the fact that vocational colleges should support the students' well-being more systematically when they are at their apprenticeships. In that way, they have the opportunity to enhance the student's well-being through their entire education. However, a study by VIVE from 2018 shows that there had been no positive developments at that time. The focus of this master's thesis has therefore been to examine how carpenter's apprentices are thriving when they are at their apprenticeships. Additionally, whether the apprentices experience that the vocational colleges support their well-being in the transitions between school and the apprenticeships. In addition to this, we have also examined whether this support/ lack of support has an impact on their well-being.

For one thing, we have made use of observations of two apprenticeships to examine this. This was because of our lack of knowledge on the area, but also because we wanted to gain insight into the positions and dynamics at the apprenticeships. To also gain insight into the apprentices' own experiences and perspectives on their well-being, we also undertook seven single interviews. Altogether we have gathered empirical material from ten carpenter's apprentices. As a frame for our empirical gathering, we have used the following theoretical terms: *Impression management/social interactions*, *Hegemonic masculinity*, *Communities of practice*, as well as *Masculinities and femininities as communities of practice*. To be able to sufficiently explain our empirical material, we have also included the following theoretical terms after the

empirical gathering: *Recognition, Displaced failure (a further development of scapegoating), Conformity, Interaction rituals, Emotional energy* as well as *Emotional Intelligence*.

Analytically we found that the informants experienced a high level of well-being at their apprenticeships, and that they were happy to be there. Furthermore, they experienced being able to receive the help they needed and that their colleagues listened to them to the extent they needed. Nevertheless, we also found a number of tendencies in the empirical material that influenced their well-being negatively. These were:

The apprentices can have a harder time gaining recognition, because it is primarily the employee's technical knowledge and abilities that gets them recognition. Thus, they do not have the opportunity to position themselves as central in the community of practice as the other employees.

The manner in which they build their communities can have a negative effect on the apprentices' well-being, because they use *displaced failure* to create a community. However, this has the effect that the apprentices become scared of failing in fear of what others might say about them.

There is a discrepancy between the need to fit in and the conditions for optimal well-being because there is a harsh tone which clearly affects the apprentices negatively. Despite this, neither the apprentices nor the other employees try to stop the harsh tone, because they have a strong need to fit into the community of practice.

The vocational colleges do not know what the students are undertaking at their apprenticeships or how they are feeling. This puts a great responsibility and pressure on the apprentices in regard to addressing the school themselves if they are not thriving. Here we found, that there were three barriers for this to happen; 1) the apprentices have a limited emotional intelligence and therefore they won't address the school, 2) they do not feel that their teachers show an interest in them and because of that, they do not have a close relationship with their teachers and 3) they are afraid of how their apprenticeships will react if they tell their school about them not thriving.

Indholdsfortegnelse

Bilagsoversigt	1
Summary	2
1. Problemfelt.....	7
1.1 Flere unge skal færdiggøre en ungdomsuddannelse	7
1.2 De eksisterende tiltag til at sænke frafaldet	8
1.3 Forskningens bud på hvordan man mindsker frafald	10
1.4 Mangel på viden ude på lærepladserne	11
1.5 Overgangen mellem skoleophold og læreplads	12
2. Specialesamarbejde og centrale begreber	15
2.1 Dansk Center for Undervisningsmiljø.....	15
2.2 Begrebsafklaring	16
3. Videnskabsteori.....	16
3.1 Symbolsk interaktionisme	16
3.2 Filosofisk hermeneutik.....	18
3.3 Sammenfatning.....	19
3.4 Adaptiv teori.....	20
3.4.1 Orienterende begreber	21
3.5 Forforståelse	22
4. Metode	23
4.1 Målgruppe	23
4.2 Litteratursøgning	25
4.3 Adgang til informanter	26
4.4 Observationer	27
4.4.1 Observationssituationen.....	29
4.5 Kvalitative interviews	31
4.5.1 Interviewguide	32
4.5.2 Interviewsituationen	35
4.6 Transskribering og analysekoder	36
4.7 Ethiske overvejelser	38
4.8 Kvalitetskriterier.....	39
5. Orienterende begreber.....	40
5.1 Samhandling og indtryksstyring	41

5.2 Hegemonisk maskulinitet	42
5.3 Praksisfællesskaber	43
5.3.1 Maskuliniteter og femininiteter som praksisfællesskaber	44
5.4 Sammenfatning.....	46
6. Analyse	48
6.1 Informantoplysninger	48
6.2 Høj trivsel, men... ..	49
6.3 Hvordan trives tømrerlærlingene, når de er på deres lærepladser?	51
6.3.1 Anerkendelsens dilemma.....	51
6.3.2 Det er i hvert fald ikke os, den er galt med.....	56
6.3.3 Det er bare dig, der er noget galt med	60
6.3.3.1 Så er det sgu ikke ret sjovt at tage på arbejde.....	67
6.4 Hvordan oplever lærlingene, at erhvervsskolerne understøtter deres trivsel, når de er på lærepladserne?	73
6.4.1 De ved ikke, hvad vi laver	73
6.4.1.1 Mænd kan ikke snakke om følelser	76
7. Perspektivering	82
8. Konklusion.....	87
Litteraturliste.....	93

”Danmark har brug for dygtige faglærte. Vi har brug for mennesker, der både kan bruge hoved og hænder i produktionen, på kontorer og inden for service og omsorg. Dygtige unge, der både kan tænke kreativt og praktisk, skal være med til at fastholde og skabe nye arbejdspladser inden for produktions-, anlægs- og serviceerhverv. Derfor skal vi have flere unge til at tage en erhvervsuddannelse, når de er færdige i grundskolen.”
(Børne- og undervisningsministeriet 2013:7).

1. Problemfelt

1.1 Flere unge skal færdiggøre en ungdomsuddannelse

Der er stor sandsynlighed for, at du har hørt ordene før i forskellige afskygninger. De er blevet ytret adskillige gange gennem det sidste årti, og i dag er ikke en undtagelse. Tilbage i 2010 fremsatte den daværende regering et mål om, at flere unge skulle gennemføre en ungdomsuddannelse (VIVE 2010:80). Her har der særligt været et politisk fokus på, hvordan man fastholder de unge på deres uddannelser (Ibid.). Når man ser på tværs af ungdomsuddannelserne, er det nemlig særligt erhvervsuddannelserne, der markerer sig ift. frafaldsprocenten. I 2010 havde erhvervsuddannelserne det største procentvise frafald af alle ungdomsuddannelser, med over 4 gange så højt frafald som de gymnasiale uddannelser (Danmarks statistik 2011:1f). Der har derfor også i høj grad været politisk incitament til at mindske frafaldet, og i kølvandet på dette, er der blevet igangsat en række politiske tiltag for at øge antallet af elever der starter på uddannelserne, samt øge fastholdelsen af eleverne på erhvervsskolerne. De største tiltag er erhvervsuddannelsesreformen i 2015 samt erhvervsuddannelsesaftalen i 2018 (Børne- og Undervisningsministeriet 2015; Børne- og Undervisningsministeriet 2018). Tiltagene havde til formål at øge uddannelsesniveaut og trivslen på erhvervsuddannelserne, således at fastholdelsen og tilgangen blev øget. Men har tiltagene virket i denne forbindelse?

Fra 2010 til 2021 er tilgangen på erhvervsskolerne blandt elever i alderen 15 til 29 år faldet fra 79.101 elever til 54.410 elever, der er startet på en erhvervsuddannelse (Statistikbanken). Yderligere er frafaldsprocenten steget på erhvervsuddannelserne med 7 procentpoint siden 2011-årgangen. Hvilket vil sige, at frafaldsprocenten for 2016 årgangen var på 40%¹. Dette er en markant frafaldsprocent, specielt hvis man sammenligner med de gymnasiale uddannelser, hvor frafaldsprocenten ligger på 14 (Danmarks Statistik 2021). Den stadigt stigende frafaldsprocent på trods af flere tiltag det seneste årti, har været med til, at politikerne endnu engang sætter skærpet fokus på området.

¹ Frafaldsprocenten beregnes ved at se på, hvor mange procent der har gennemført uddannelsen efter 5 år. De nyeste frafaldsprocenter er derfor fra 2016.

Dette ses bl.a. i det nye regeringsgrundlag, hvor regeringen ønsker at styrke erhvervsuddannelserne, så flere vælger dem til frem for gymnasierne. Her ønsker regeringen bl.a. at mindske frafaldet ved at højne trivslen blandt børn og unge generelt. Dette vil de gøre ved at nedsætte en *kommission for det gode børne- og ungdomsliv* (Statsministeriet 2022:23). Kommissionen har til formål at undersøge børn og unges mistrivsel, samt komme med anbefalinger til, hvordan denne kan forebygges. Ud fra det nye regeringsgrundlag, ville det derfor være interessant at undersøge trivslen og frafaldene på erhvervsuddannelserne nærmere. For hvilke tiltag er der tidligere blevet anvendt i forsøget på at højne trivslen, med det formål at sænke frafaldet?

1.2 De eksisterende tiltag til at sænke frafaldet

Med *Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser* forud for erhvervsuddannelsesreformen i 2015 blev der sat et mål om, at trivslen på erhvervsuddannelserne skulle øges frem mod 2020 (Styrelsen for IT og Læring:1). Ét af de tiltag der blandt andet blev lavet, var at indføre årlige, obligatoriske trivselsmålinger på alle erhvervsuddannelserne, så man kunne blive i stand til at få et overblik over og arbejde målrettet med elevernes trivsel. I 2021 var den samlede trivsel på 4.1 på landsplan på en skala fra 1-5, hvor fem er den højeste mulige score (Uddannelsesstatistik.dk, a). Niveauet har ligget stabilt siden de første målinger i 2015, hvor den samlede trivsel var på 4,0.

Erhvervsskoleeleverne scorer altså konsekvent højt på landsplan, og har omtrent den samme score som eleverne på de gymnasiale uddannelser i 2021, der på daværende tidspunkt havde en samlet score på 4.0 på landsplan (Uddannelsesstatistik.dk, b). Men på trods af denne relativt høje trivselsscore har erhvervsuddannelserne, som nævnt, klart den højeste frafaldsprocent af alle uddannelsesinstitutioner (Danmarks Statistik 2021). Specielt fastholdelsen af eleverne er en af de ting, der målrettet er forsøgt, og til stadighed forsøges, højnet på erhvervsuddannelserne.

Ud fra ovenstående tal kunne det lade til, at der ikke er nogen sammenhæng mellem elevernes trivsel og det høje frafald på erhvervsuddannelserne, da disse elever scorer højt i trivselsmålingerne. En analyse fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) viser dog tværtimod, at sandsynligheden for frafald falder, når den samlede trivsel stiger (EVA 2021a:22f). Så selvom den samlede trivsel på landsplan er høj for erhvervsuddannelserne, så giver det, ud fra

EVA's analyse, mening at arbejde endnu mere med trivsel, for på den måde at forsøge at sænke frafaldsprocenten.

Og det er også lige præcis den tilgang, som flere organisationer benytter sig af, når de laver undersøgelser og udvikler materialer til at hjælpe erhvervsuddannelserne med at supplere deres trivselsarbejde. Eksempelvis har både EVA og Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM) udarbejdet workshops og inspirationsmaterialer, som søger at højne fastholdelsen ved at øge deres trivsel på erhvervsuddannelserne.

EVA har lavet en undersøgelse med dertilhørende inspirationsmateriale til erhvervsuddannelser omhandlende elevtrivsel, og hvordan dette bedst kan højnes. I deres undersøgelse fandt de, at specielt tre arenaer har stor indflydelse på elevernes trivsel:

1. **Undervisning og arbejdsformer:** Dvs. undervisningens indhold, dens organisering og rammer samt de arbejdsformer og relationer, der udspiller sig i tilknytning til undervisningen
1. **Fællesskaber på skolen:** Dvs. de fællesskaber, som eleverne kan være en del af enten i den enkelte klasse eller på tværs af skolen (fx klassefællesskaber eller elevråd)
2. **Støtte og ressourcer:** Dvs. den støtte og de ressourcer, skolen stiller til rådighed for eleverne uden for undervisningen, fx i form af kontaktlærere, studievejledere og lektiecaféer

(EVA 2021a:29)

DCUM har ligeledes udviklet inspirationsmaterialer, der skal forsøge at hjælpe erhvervsskolerne til at højne trivslen blandt eleverne med projektet *Lyst til læring på EUD*. I deres projekt arbejder de ud fra forståelsen af, at de tre psykologiske behov fra Edward L. Deci og Richard M. Ryans *Self Determination Theory* (selvbestemmelsesteori) skal være opfyldt, for at eleverne trives optimalt på skolen:

1. Autonomi og selvbestemmelse
2. Kompetence og tiltro til egne evner
3. Samhørighed og tilhørsforhold

(DCUM 2023)

Formålet med begge disse undersøgelser er, som nævnt, at give skolerne noget mere viden og nogle flere værktøjer til at arbejde med trivslen ude på skolerne, da det kan ses, at der er en

sammenhæng mellem disse og sandsynligheden for frafald blandt eleverne (EVA 2021a:22f). Denne viden er blot en af flere undersøgelser omkring mindskelsen af frafald på erhvervsuddannelserne. Så hvad findes der yderligere af viden på feltet?

1.3 Forskningens bud på hvordan man mindsker frafald

Før år 2010 var der ikke meget forskning omkring erhvervsuddannelserne, da det primære fokus lå på folkeskolerne og gymnasierne (Regeringen 2014:2; Nordic Council of Ministers 2012:71). Efter det øgede politiske fokus er der dog begyndt at blive forsket mere på området. Litteraturen beskæftiger sig primært med, hvordan man kan mindske frafaldsprocenten, da dette, som nævnt, er en af erhvervsuddannelsernes helt store udfordringer. Litteraturen på området kan man overordnet opdele i to emner; de der fokuserer på den faglige vinkel og de der fokuserer på den sociale vinkel.

Størstedelen af litteraturen beskæftiger sig med, hvordan man kan højne elevernes **faglige** udbytte ved at styrke lærernes faglige og pædagogiske kompetencer eller gøre undervisningen mere spændende (Undervisningsministeriet 2006; Ceptra-sriben 2016, a; Nordic Council of Ministers 2012:71; Undervisningsministeriet 2000; Ceptra-sriben 2017; Musaeus & Elmholdt 2004; Helms Jørgensen 2011; Ceptra-sriben 2016, b; Iversen 2022). Forskningen viser nemlig, at der er en sammenhæng mellem elevernes faglige udbytte og sandsynligheden for frafald (Ibid.).

Yderligere viser forskningen også, at der er en sammenhæng mellem elevernes trivsel og sandsynligheden for frafald. Den andel del af litteraturen beskæftiger sig således med elevernes **sociale** trivsel, og hvordan man kan øge denne gennem relationer til lærere og andre elever (Henriksen & Olesen 2018; Ingholt et al. 2010; Psykiatrifonden 2020; Hansen & Klinker 2017). Her lægges der særligt vægt på, at eleverne trives socialt, mens de er på skolen. Dette er centralt for, at de har en positiv oplevelse af deres uddannelse. Men hvad med, når de er ude på deres lærepladser?

1.4 Mangel på viden ude på lærepladserne

De eksisterende tiltag og litteraturen på området, der er blevet præsenteret, har det tilfælles, at når de forsøger at mindske frafaldet på erhvervsuddannelserne, har de kun fokus på, når eleverne er på skolerne, og ikke på deres lærepladser. Dette vil sige, at det kun er skoletiden, der tillægges betydning for, hvorvidt eleverne frafalder uddannelsen, selvom eleverne er på deres lærepladser den største del af tiden på de fleste erhvervsuddannelser (Tænketanken DEA & Center for Viden om Erhvervsuddannelser 2023). På baggrund af dette har Tænketanken DEA og Center for Viden om Erhvervsuddannelser (CEVEU) ytret, at der mangler viden om kvaliteten på lærepladserne, og at denne viden skal kunne skabe et bedre vidensgrundlag for at øge kvaliteten på erhvervsuddannelserne, således at færre frafalder uddannelsen (Ibid.). For kunne det ikke også tænkes, at hvordan de trives på lærepladserne også har en betydning?

En undersøgelse af Undervisningsministeriet fra 1999 viste, at flere elever havde et anstrengt forhold til deres mestre, og til tider mistrivedes ude på deres lærepladser (Undervisningsministeriet 1999). Der er dog ikke lavet en lignende undersøgelse siden, hvilket gør, at det datagrundlag som DEA og CEVEU ønsker at stå på, for at forbedre trivslen under hele forløbet på erhvervsuddannelserne er forældet. Men omvendt kan man spørge, hvorledes det er nødvendigt at kortlægge trivslen på lærepladserne, når der årligt bliver lavet obligatoriske trivselsmålinger på alle erhvervsuddannelser, som giver en indikation på, hvor høj trivslen er. Vi mener dog, at der er den begrænsning med trivselsmålingerne, at ud af de 42 spørgsmål er der kun 7 spørgsmål, der omhandler deres praktikplads (læreplads) (Bilag 1).

Her omhandler alle spørgsmålene på nær 17b 'Jeg er glad for at være i praktik' det faglige udbytte af lærepladsen. Det vil sige, at der kun er ét spørgsmål, der indikerer, hvordan eleverne trives socialt på deres lærepladser. Ud fra dette spørgsmål kan man dog ikke udlede, hvorvidt de trives socialt, da spørgsmålet også kan indikere, om de er glade for deres praktikplads grundet det faglige udbytte. Omvendt bliver der stillet 6 spørgsmål i trivselsmålingen, der forsøger at indkredse elevernes sociale trivsel, når de er på skolen.

Her er der bl.a. spørgsmål som 13.1.c: *Jeg kommer godt ud af det med mine holdkammerater* og 13.2: *I hvilket omfang er du det seneste år blevet udsat for uønsket seksuel opmærksomhed af andre elever eller ansatte på skolen?* (Bilag 1). Spørgsmålene er mere dybdegående ift. at indfange den sociale trivsel. Vi anser derfor ikke trivselsmålingerne for fyldestgørende at repræsentere elevernes trivsel under hele deres uddannelse. De relativt høje trivselstal, der

ligger til grund for indsatserne på skolerne, repræsenterer nemlig næsten udelukkende trivslen på skolen, selvom eleverne på de fleste erhvervsuddannelser er på deres lærepladser størstedelen af tiden. Man kender derfor reelt set ikke helhedsindtrykket af trivslen på erhvervsuddannelserne, og man kan derfor heller ikke ud fra trivselsmålingen sige, hvorvidt der er en sammenhæng mellem trivsel og frafald. Dette kan ses som værende udfordrende for strategien om at mindske frafaldet, da forskning viser, at trivslen er et centralt element i at mindske sandsynligheden for frafald (Henriksen & Olesen 2018; Ingholt et al. 2010; Psykiatrifonden 2020; Hansen & Klinker 2017; Tænk tanken DEA & Center for Viden om Erhvervsuddannelser 2023). Specialet vil derfor forsøge at undersøge hvordan trivslen er på lærepladserne, således at denne viden kan være grundlag for fremtidige tiltag om at øge trivslen på erhvervsuddannelserne, og dermed mindske sandsynligheden for frafald.

1.5 Overgangen mellem skoleophold og læreplads

Et andet felt, hvor der mangler viden, er i overgangen mellem skoleopholdet og lærepladsen. En undersøgelse af Dan Laursen, Klaus Nielsen og Simon Nygaard fra 2010 fandt frem til, at en af de mest centrale elementer ifm., om eleverne fastholdes på deres erhvervsuddannelser er, at der er en tæt kobling mellem skoleopholdet og lærepladsen. På denne måde oplever eleverne deres uddannelse som værende mere sammenhængende, og derfor også mere meningsfuld (Laursen et. al. 2010:26). En undersøgelse omkring sammenhængen mellem skole og praktik fra 2013 af EVA viser dog, at en stor del af lærepladserne og skolerne ikke formår at skabe en sammenhæng mellem elevernes skoleophold og deres tid på lærepladserne (EVA 2013:10). Sandsynligheden for at eleverne frafalder er dermed større, da de ikke ser deres uddannelse som meningsfuld (EVA 2013:10; Laursen et al. 2010:26). Dette kan være problematisk, da selvbestemmelsesteorien (jf. afsnit 1.2) mener, at et af de 3 psykologiske behov for at kunne trives er følelsen af tilhørsforhold. Vi påtænker dog, at det kan være svært at opnå et stærkt tilhørsforhold til sin uddannelse, hvis der ikke er en klar sammenhæng mellem skolen og lærepladsen, hvilket ifølge forskningen kan øge sandsynligheden for mistrivsel for erhvervsskoleeleverne (Deci & Ryan 2000:71f). Derudover pålægger det også eleverne et stort ansvar, da de dermed selv bærer ansvaret for, at de når uddannelsens mål samt trives under hele deres uddannelsesforløb. Dette ansvar er der nogle elever, der ikke kan bære, og de ender derfor med at stoppe deres uddannelse (EVA 2013:10). EVA kom derfor med anbefalinger om, at man ude på skolerne skulle blive bedre til at understøtte eleverne i overgangen mellem skole

og læreplads. Her anså EVA det som værende skolerne, der havde det største ansvar for at sikre kommunikationen med lærepladserne, så eleverne ikke bliver bebyrdet med det ansvar (EVA 2013:12).

Siden undersøgelserne er blevet foretaget, er der dog blevet gennemført en erhvervsuddannelsesreform i 2015. Reformen havde en ambition om, at elever på erhvervsuddannelser i højere grad skulle føle, at der var en sammenhæng mellem skoleopholdet og deres lærepladser (VIVE 2018:12). Dette skulle højnes gennem skolerne, hvor lærerne systematisk skulle forsøge at forberede eleverne på deres lærepladsperioder, samt systematisk føre samtaler med lærepladserne om elevernes trivsel (Ibid.). I kølvandet på reformen undersøgte Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd (VIVE), i 2018, reformens indvirkning på erhvervsuddannelsernes hovedforløb. Her fandt VIVE, gennem surveys, frem til *at der overordnet set var en negativ udvikling i skolernes forberedelse af, opfølgning på og inddragelse af elevernes praktik sammenlignet med før reformen* (VIVE 2018:12). Dette er et interessant paradoks da reformen, som nævnt, havde til formål at øge sammenhængen og kommunikationen mellem erhvervsuddannelserne og lærepladserne.

Særligt har reformen dog haft en negativ betydning på området for Teknologi, byggeri og transport, hvor der er et markant fald blandt lærere, der mener, at deres skole eller afdeling har en strategi ift. samspillet mellem skole og læreplads efter reformen. Hertil er der yderligere et fald blandt lærere, som angiver, at de systematisk fører samtaler med praktikstederne omkring elevernes udvikling (VIVE 2018:12). Dette kommer også til udtryk gennem eleverne, som ligeledes oplever at kommunikationen på tværs af skolen og lærepladserne er blevet mindre siden reformen trådte i kraft (Ibid.). Det at kommunikationen er blevet mindre mellem skolen og lærepladserne gør, som tidligere nævnt, at eleverne selv bærer ansvaret for, om de når uddannelsens mål, samt om de trives under hele uddannelsesforløbet. Dette er et stort ansvar at pålægge eleverne, og det er heller ikke alle elever, der kan bære det (EVA 2013:10). Her har en undersøgelse af DCUM fra 2017 vist, at ikke alle elever oplevede, at der var tilstrækkelig støtte i overgangen mellem skole og læreplads. Dette var grundet, at de to forskellige "arenaer" havde forskellige ansvarsområder. Lærerne og vejlederne havde kontakt med dem, når de var på skolen, og mestrene havde kontakt med dem, når de var på lærepladsen, og dermed fik eleverne ikke støtte i overgangen mellem de to (DCUM 2017:40). Dette kan være problematisk, da den manglende støtte kan forårsage mistro og dermed gøre, at eleverne ikke finder deres uddannelse meningsfuld eller håndterbar (DCUM 2017:8). DCUM anbefalede derfor

bestyrelser, ledelser og praktikere, at de har mere fokus på overgangene mellem skoleophold og læreplads, så alle elever får den støtte, de har brug for (DCUM 2017:3 & 40).

Undersøgelserne blev dog foretaget i 2017 og 2018, hvilket kun er henholdsvis to og tre år efter reformen blev gennemført. VIVE's undersøgelse påpegede derfor også selv, at det i undersøgelserne var for tidligt at pege entydigt på, hvilke konsekvenser reformen, på daværende tidspunkt, havde haft for eleverne på erhvervsuddannelserne (VIVE 2018:7). Dette er grundet, at implementeringsprocesser tager tid, og det vil derfor først være efter en årrække, at man kan se den fulde virkning af reformen (Ibid.). Børne- og Undervisningsministeriet har selv opsat målsætninger for reformen, som de har forhåbninger om vil være opfyldt i udgangen af 2020 (Børne- og Undervisningsministeriet 2022, a). Da vi i skrivende stund har passeret årstallet for Undervisningsministeriets målopfyldelse, vil det derfor være relevant at se på, hvordan overgangen mellem skolerne og lærepladserne fungerer i dag. Der har dog ikke været undersøgelser på området siden VIVE's undersøgelse i 2018, selvom koblingen mellem skoleopholdet og lærepladserne er et centralt element ifm. at øge elevernes trivsel og følelse af at være på en meningsfuld uddannelse, hvilket er med til at fastholde eleverne på uddannelsen (Laursen et. al. 2010:26; EVA 2013:10). Dette speciale vil derfor også have til formål at undersøge, om eleverne oplever at skolerne understøtter dem ifm. overgangene mellem deres skoleophold og læreplads for at kunne undersøge, hvilken påvirkning støtte/manglende støtte fra skolen har på deres trivsel. Dette munder ud i følgende problemformulering:

Hvordan trives erhvervsskoleeleverne når de er på deres lærepladser? Samt hvordan oplever lærlingene, at erhvervsskolerne understøtter deres trivsel, når de er på lærepladserne?

- Belyst gennem et kvalitativt studie på tømreruddannelsen

På baggrund af den eksisterende forskning ønsker vi, i specialet, at undersøge, hvordan tømrerlærlinge trives, når de er på deres lærepladser, da der ikke er meget viden på området. Derudover ønsker vi at undersøge, hvorvidt lærlingene oplever, at deres trivsel bliver understøttet af erhvervsskolerne ifm. skiftene mellem de sociale arenaer, som skolerne og lærepladserne repræsenterer. Og i forlængelse heraf, hvordan denne støtte/ manglende støtte påvirker lærlingenes trivsel på uddannelsen.

2. Specialesamarbejde og centrale begreber

I dette afsnit vil vi introducere vores samarbejde med DCUM. Derudover vil der være en begrebsafklaring, der har til formål at skabe klarhed over forskellen mellem praktikplads, elevplads og læreplads.

2.1 Dansk Center for Undervisningsmiljø

Vi har i forbindelse med specialet haft et samarbejde med DCUM. DCUM er et uafhængigt statsligt videnscenter, som hører under Børne-og Undervisningsministeriet (DCUM,a). Videnscentret har til formål at sikre et godt undervisningsmiljø på alle uddannelsesinstitutioner i Danmark, samt et godt børnemiljø i alle dagtilbud. Dette gør de ved at producere, bearbejde og formidle undersøgelsesresultater, som kan føre til at styrke de studerendes trivsel og læring (DCUM,b).

Specialesamarbejdet har influeret os således, at vi er blevet opmærksomme på det videnshul der er omkring erhvervsskoleelevers trivsel på lærepladserne, som specialet har taget udgangspunkt i. Derudover har vi gennem samarbejdet haft adgang til at kunne spare med centerets konsulent der er specialiseret inden for ungdomsuddannelserne. Det har givet os en større forståelse for erhvervsuddannelsernes opbygning, samt øget vores forforståelse ift. hvilke udfordringer elever tidligere har givet udtryk for var til stede på deres erhvervsuddannelser. Samarbejdet har derfor givet os vigtig viden ind i opstartsprocessen af specialet, da vi ikke kendte meget til erhvervsuddannelserne inden vi gjorde bekendtskab med DCUM.

2.2 Begrebsafklaring

Praktikplads, elevplads eller læreplads?

På erhvervsuddannelsesområdet findes der flere forskellige begreber omkring elever, der går på hovedforløbet. Her anvendes der begreber som praktikplads, elevplads og læreplads. De forskellige begreber dækker over det samme, nemlig en studerende på en erhvervsuddannelse som også får teoretisk og praktisk viden gennem arbejde i en virksomhed (Danske Erhvervsskoler og - gymnasier 2020:2). Ud fra sparring med DCUM samt samtaler med forskellige elever på erhvervsuddannelser, har vi erfaret at termen 'elev' anvendes om studerende indenfor områder med kontor, butik, omsorg og mad. Indenfor håndværkerfagene er det i stedet termen 'lærling' der anvendes, og da vi undersøger trivslen blandt tømrere, vil vi derfor anvende begreberne læreplads og lærling i dette speciale.

3. Videnskabsteori

De anvendte videnskabsteorier har i dette speciale influeret alle undersøgelsens valg (Fuglsang et al. 2018:31). Afsnittet vil derfor redegøre for vores ontologiske og epistemologiske perspektiver, samt en sammenfatning af de to valgte videnskabsteorier. Til sidst i afsnittet vil vores metodiske tilgang, samt den for forståelse vi tilgik feltet med, blive præsenteret.

3.1 Symbolsk interaktionisme

Vi har tilgået dette speciale med en forståelse af, at tømrerlærlingene er aktive medskabere af egen identitet, hvilket sker i social samhandling med andre (Levin & Trost 2014:110). Her har vi haft fokus på den sociale samhandling på lærepladserne. Derfor har vi valgt at antage en symbolsk interaktionistisk ontologi i dette speciale. Symbolsk interaktionisme, som teoretisk perspektiv, bygger på fem elementer: 1) Definitionen af situationen, også kaldet *Thomas teoremet*, som er den konstatering, at *"hvis mennesker definerer situationen som virkelig, så er den virkelig i dens konsekvenser"*. 2) At al samhandling er social, hvilket vil sige, at individer udvikler deres selv eller deres identitet gennem sociale interaktioner med andre mennesker, samt gennem en spejling i mødet med andre mennesker. 3) At vi interagerer vha. symboler - med symboler menes der her bl.a. ord, udtryk, gestikulering mm. som har en betydning, som er fælles for de interagerende. 4) Individer er aktive og medskabende i interaktionen og 5) at

individer handler og tænker i nuet (Levin & Trost 2014:110). Med det sidste er det ikke ment således, at fortiden og fremtiden ikke spiller en rolle, men det skal understreges at vi, ud fra et symbolsk interaktionistisk syn, mener at tømrerlærlingene handler i nutiden ud fra fortidens erfaringer, samt en forståelse af, hvad de gerne vil opnå i deres fremtid (Ibid.). Vi mener dermed, at tømrerlærlingene har et formål med deres nutidige handlinger - dog er disse ikke nødvendigvis bevidste.

Ift. dette speciale kan den symbolsk interaktionistiske ontologi ses ved, at vi som nævnt anser tømrerlærlingenes identitet for noget, der konstant er under udvikling, og hvor udviklingen sker gennem sociale interaktioner med de andre ansatte på lærepladserne. Derudover har vi lagt vægt på, at særligt *Thomas teoremet* er et vigtigt perspektiv at inddrage, da deres oplevelser af egen trivsel har virkelige konsekvenser for dem, uanset om det er faktisk korrekt eller i højere grad en individuelt oplevet størrelse.

Vi har ligeledes antaget en epistemologisk tilgang, som til dels er inspireret af symbolsk interaktionisme, da vi i vores empiriindsamling og videre analyse har haft fokus på de symboler, der optrådte i de interaktioner, tømrerlærlingene befandt sig i under observationerne (Se afsnit 4.4 & 4.4.1). Et symbol vi fandt, var eksempelvis, at der var strikse regler for, hvem der måtte snakke med hvem, hvilket indikerede, at der var et tydeligt hierarki på lærepladsen.

Vi har dermed haft fokus på, hvilke symboler, der fandt sted i interaktionerne mellem de ansatte for derved at kunne få en forståelse af kulturerne på de enkelte lærepladser og undersøge, om der var nogle mønstre på tværs af lærepladserne. Derudover har vi benyttet de observerede symboler som udgangspunkt for de senere interviews, som dog havde en mere naturalistisk tilgang (Se afsnit 4.5 & 4.5.1). Eksempelvis havde vi observeret, at der var stor forskel på, hvor meget lærlingene spurgte om hjælp, alt efter hvem de gik sammen med. Derfor valgte vi at spørge lærlingene ind til, om de oplevede at få den hjælp, de havde brug for ude på deres lærepladser. Derved kunne vi undersøge, hvordan lærlingene selv fortolkede og forholdt sig til disse symboler, samt hvordan det spillede sammen med deres trivsel på lærepladserne. Alle disse metodiske overvejelser, som spiller sammen med den symbolske interaktionisme, har vi uddybet nærmere i metodeafsnittet (Se særligt afsnit 4.4 og 4.5).

3.2 Filosofisk hermeneutik

I specialet har vi yderligere haft en forhåbning om at blive klogere på elevernes egne oplevelser af deres trivsel, da vi ud fra vores symbolsk interaktionistiske ontologi har den forståelse, at tømmerlærlingenes oplevelser af egen trivsel har virkelige konsekvenser for dem, uanset hvad der er faktuel korrekt. For at vi kunne finde ud af, hvorvidt de trives, blev vi derfor også nødt til at forsøge at nå ind til deres oplevede trivsel på lærepladserne. Derfor har specialets epistemologi, udover den symbolsk interaktionistiske, også været præget af en filosofisk hermeneutisk tilgang.

Den filosofisk hermeneutiske tilgang er særligt kommet til udtryk i de naturalistiske interviews, hvor vi gennem en semistruktureret interviewguide og åbne spørgsmål har forsøgt at blive klogere på tømmerlærlingenes oplevelser, og hvad de fandt særligt relevant ift. hvad der påvirker deres trivsel enten positivt eller negativt. Dette er grundet, at vi gennem den filosofiske hermeneutik, ligesom ved symbolsk interaktionisme, anser at mening ikke er til stede af sig selv, men er noget vi som mennesker tilskriver hændelser og fænomener ud fra kontekst og individuel fortolkning (Levin & Trost 2014:111; Højberg 2018:305). Tømmerlærlingenes oplevelser af, hvorvidt de trives, er derfor påvirket af den kontekst, der er på lærepladserne, samt deres individuelle forståelse.

Vi har ligeledes tilgået undersøgelsen med en forståelse af, at tømmerlærlingenes individuelle forståelser også er påvirket af, at de har en forudgående forestilling om deres læreplads og interaktionerne der foregår der, da mennesker er aktive og fortolkende individer, som ikke kan tilgå et felt uden at have gjort sig nogle forestillinger. (Levin & Trost 2014: 110; Højberg 2018:291f;305). Indenfor den hermeneutiske tilgang kaldes dette for individers *forståelseshorisont*, som udgøres af deres *forforståelse* og *fordomme* om fænomenet (Højberg 2018:301f). Det er disse, der ifølge hermeneutikken, udgør den måde, hvorpå vi er i stand til at forstå den sociale verden, og derfor vil tømmerlærlingene have denne med i deres forståelse af lærepladsen, og hvorvidt de trives. Derudover vil vi som forskere heller ikke være i stand til at undersøge et felt uden at inddrage egne forforståelser i den måde, vi tilgår og analyserer vores fund (Højberg 2018:293;302). Derfor finder vi det vigtigt at tydeliggøre, hvilken forforståelse vi har tilgået dette felt med, da det uundgåeligt har haft indflydelse på vores tilgang til specialet (se afsnit 3.5).

Vi anser dog ikke deres eller vores forståelseshorisont som værende statisk, men som værende konstant i udvikling i mødet med andre mennesker der har andre forståelseshorisonter (Højberg 2018:302ff). Både vi og tømrerlærlingene har dermed fået udvidet vores horisont, forståelse og fordomme om trivslen på lærepladsen gennem mødet og kommunikationen med andre mennesker og hinanden, hvilket kaldes en horisontsammensmeltning (Ibid.). Horisontsammensmeltningerne skal anses som værende en proces, hvor man altid kan gøre sig nye indtryk og i nogle tilfælde opleve nye horisontsammensmeltninger med andre mennesker. Denne forståelse af, at man hele tiden vekselvirker mellem del og helhed kaldes også den hermeneutiske cirkel (Højberg 2018:300). Her fortolker man ud fra én forståelseshorisont, hvorved man tilegner sig ny viden og et mere nuanceret blik for emnet. Derefter fortolker man igen ud fra denne nye position, og dette kan i princippet vare ved til evig tid, da man ifølge denne tilgang aldrig vil kunne finde frem til én endegyldig sandhed (Højberg 2018:300;305). Denne tilgang er i specialet kommet til udtryk ved, at vi har vekselvirket mellem teori og empiri, således at vores forforståelse, eksisterende forskning samt vores orienterende begreber har dannet en ramme for specialet. Eksempelvis har vi efter observationerne ændret i interviewguiden pba. de fund vi gjorde os (se afsnit 4.5.1). Yderligere har vi også anvendt emergerende kodning, således at vores orienterende begreber blev tilpasset vores empiriske materiale. Herved har vi forsøgt at opnå horisontsammensmeltning mellem vores forståelseshorisont og informanternes således, at vi kunne opnå ny viden og en ny forståelseshorisont på området. Dermed havde vi en forhåbning om, at vi gennem horisontsammensmeltningen kunne få et indblik i tømrerlærlingenes trivsel, samt deres oplevelse af understøttelse i overgangen mellem skoleophold og læreplads. Efter endt empiriindsamling samt analyse vurderer vi, at denne horisontsammensmeltning i høj grad er lykkedes, da vi har formået at skabe en forståelse for lærlingenes oplevelser af, hvad der påvirker deres trivsel hhv. positivt og negativt.

3.3 Sammenfatning

Ved at benytte kombinationen af symbolsk interaktionisme og filosofisk hermeneutik, har vi i dette speciale været i stand til at kunne undersøge tømrerlærlingenes trivsel på deres lærepladser, samt deres oplevelse af understøttelse fra skolen, ift. skiftene mellem skole og læreplads. Symbolsk interaktionisme har bidraget med at kunne se, hvordan handlinger og symboler kan have en indvirkning på elevernes trivsel eller mistrivsel. Hvor hermeneutikken

har bidraget til, at vi kunne få informanternes egne holdninger og oplevelser omkring deres trivsel.

3.4 Adaptiv teori

Vi har i specialet ønsket at kunne gå åbent og eksplorativt til projektets problemstilling, samtidig med, at vi tog afsæt i en teoretisk forståelse, der rammesætter og strukturerer. Dette er grundet, at vi inden projektet ikke havde en omfattende viden om tømrerfaget eller det at være tømrerlærling. Vi ønskede derfor at kunne undersøge tømrerlærlingenes egne oplevelser og erfaringer med, hvad der påvirker deres trivsel, samtidig med, at vi havde en teoretisk ramme at støtte os til. Derfor har vi taget afsæt i Derek Layders adaptive tilgang, som er særlig anvendelig til at udfordre skellet mellem teoretisk og empirisk forskning (Layder 1998:140). Den adaptive tilgang gør nemlig brug af en vekselvirkning mellem induktion og deduktion, hvilket har givet en mere nuanceret indfaldsvinkel til specialet, der har hjulpet til en bredere undersøgelse af tømrerlærlingenes trivsel (Layder 1998:112f, 136f).

Det deduktive er kommet til udtryk gennem brugen af den eksisterende forskning, samt vores brug af orienterende begreber, der har været influeret af vores videnskabsteori og dermed også vores problemformulering (Layder 1998:111). De orienterende begreber har bidraget til at ledsage og guide vores analytiske proces. De har også, sammen med vores forforståelse og dermed vores forståelseshorisont, været med til at rammesætte vores interviewguide. Dette vil blive uddybet yderligere i afsnit 3.4.1.

Det induktive er kommet til udtryk ved, at vi har bestræbt os på at fokusere på den indsamlede empiri, og dermed har vi forsøgt at udvide vores forståelseshorisont, selvom vi også havde en teoretisk ramme for specialet. På denne måde var vi åbne for tømrerlærlingenes forståelser og oplevelser af deres trivsel på lærepladserne. Dette manifesterede sig i vores interviewguide, som indeholder åbne spørgsmål, så vi bedst muligt kunne indfange tømrerlærlingenes eget perspektiv på deres trivsel, samtidig med at vi stadig havde en teoretisk forståelsesramme der prægede de spørgsmål, der blev stillet.

3.4.1 Orienterende begreber

Ifølge Layder er den teoretiske forståelsesramme, i form af orienterende begreber, et centralt element i den adaptive tilgang, da de er med til at strukturere undersøgelsen (Layder 2013:3, 10f). Dette kan ses ved, at vi har vekselvirket mellem teori og empiri, og at vores orienterende begreber derved har ændret sig, for at kunne tilpasse og forme sig efter, hvad empirien viste (Layder 1998:109). Vi gik dermed til feltet med en specifik teoretisk ramme, som efterfølgende blev udskiftet og modificeret til at passe til den nye forståelse, vi havde fået gennem empirien. Denne forståelse af, at vores viden konstant er i forandring gennem mødet med andre, lægger sig godt op ad den måde, vi har arbejdet med den hermeneutiske videnskabsteori. Her har vi også gået til feltet med en eksisterende viden (forforståelse), der efter mødet med ny empiri har skabt en ny forståelse af feltet gennem en horisontsammensmeltning (Højberg 2018:293). Det at vi har tilgået feltet med en eksisterende viden og forforståelse spiller også sammen med vores symbolsk interaktionistiske tilgang. Her har vi arbejdet ud fra den forståelse, at individer agerer aktivt på baggrund af de erfaringer, de har gjort sig tidligere i deres liv (Levin & Trost 2014: 111). På denne måde er individers forståelse af feltet både i symbolsk interaktionisme, hermeneutikken og adaptiv teori central, da denne sætter rammer for, hvordan individer forstår verden, samtidig med at individers forståelse konstant er i udvikling (Levin & Trost 2014:111; Højberg 2018:293; Layder 1998:10). Dermed har specialets videnskabsteoretiske samt adaptive tilgang arbejdet godt sammen gennem specialet.

I specialet er de orienterende begreber først blevet operationaliseret til forskningsspørgsmål, og derefter blev de operationaliseret til interviewspørgsmål (Jf. afsnit 4.5.1). Begreberne var derfor en del af den forståelseshorisont, vi havde i interviewene, og som derfor også var med til at influere den analytiske retning (Layder 1998:109). I specialet er der anvendt følgende orienterende begreber inden empiriindsamlingen: *Samhandlinger* og *indtryksstyring*, *hegemonisk maskulinitet*, samt *praksisfællesskaber & maskuliniteter og femininiteter som praksisfællesskaber*. Som nævnt tidligere, kan de orienterende begreber dog ændres og formes gennem specialet, hvilket har været tilfældet i dette speciale, hvor vi efter empiriindsamlingen ligeledes har inddraget følgende orienterende begreber: *Anerkendelse*, *forskudt fejlagtighed* (*scapegoating*), *konformitet*, *interaktionsritualer*, *emotionel energi* samt *følelsesmæssig intelligens*. Disse begreber bliver forklaret og udfoldet gennem analysen.

3.5 Forforståelse

Som nævnt er vi ikke af den opfattelse, at vi som forskere kan tilgå vores felt uden nogen form for forforståelse eller formodninger på området. Derfor vil vi i det følgende afsnit skrive nogle af disse frem, så det er tydeligt for læseren, hvilken position vi som forskere skriver ud fra, da denne ikke kan undgå at påvirke retningen for specialet.

Ud fra personlige erfaringer og beretninger fra vores netværk, har vi begge en forståelse af, at de håndværksmæssige fag er et område, hvori der hersker en høj grad af kønsstereotypisk maskulinitet. Bl.a. har vi begge hørt historier fra folk i vores personlige netværk (venner og familie), der fortæller om hændelser hvor særligt lærlingene kan blive presset ud i situationer, som er ukomfortable for dem, med det formål at leve op til disse kønsstereotypiske forventninger til maskulin adfærd. Dertil har vi dog en formodning om, at dette foregår som en proces, hvor lærlingene socialiseres til denne maskulint korrekte adfærd, og nærmest ”opdrages til at blive mænd” udover den faglige uddannelse, de er i gang med. Hertil har vi erfaret fra folk i vores netværk, at dette kan være en hård proces for nogle, og dette er en af grundene til, at vi finder det relevant at undersøge lærlingenes trivsel på deres lærepladser, for at se om dette også gør sig gældende for andre.

Dertil har vi gennem vores arbejde hos DCUM ligeledes erfaret fra flere erhvervsskolelærere, at mange af de elever, som går på erhvervsskolerne, har mange udfordringer med i bagagen såsom eksempelvis psykiske udfordringer og dårlige erfaringer fra grundskolen, som gør at de har brug for meget støtte. Vi har derfor den formodning, at nogle af eleverne har særligt brug for understøttelse i de mange overgange mellem skole og læreplads, da disse kræver stor omstillingsparathed blandt eleverne, hvilket kan være svært, hvis man i forvejen har brug for ekstra støtte. Vi har dog, ud fra beretninger fra vores netværk, den forforståelse, at eleverne ikke altid får denne nødvendige støtte i overgangene, og derfor ønsker vi at undersøge, hvorvidt dette er tilfældet for andre.

4. Metode

I dette afsnit vil vi komme ind på specialets metodiske overvejelser, samt vores brug af metodetriangulering i form af observationer og interviews.

4.1 Målgruppe

I Danmark er der over 100 forskellige erhvervsuddannelser, som fordeler sig på EUD (erhvervsuddannelse for unge), EUV (erhvervsuddannelse for voksne 25+) og EUX (erhvervsuddannelse og gymnasial eksamen) (Børne- og Undervisningsministeriet 2022, b; Børne- og Undervisningsministeriet). Tal fra statistikbanken viser, at der i 2015-årgangen var højest frafald blandt de unge på erhvervsuddannelserne². I alderen 19 år eller yngre var frafaldsprocenten inden for fem år efter studiestart på 46%, blandt de 20-29-årige var det 42%, hvorimod frafaldsprocenten er nede på henholdsvis 34% og 28% for aldersgrupperne 30-39 år og 40 år eller ældre (Danmarks Statistik 2021). Grundet den store forskel i frafaldet blandt de forskellige aldersgrupper, vælger vi ikke at fokusere på EUV-uddannelserne, da de hører til den aldersgruppe der har det mindste frafald på erhvervsuddannelserne. Det efterlader erhvervsuddannelserne EUD og EUX.

EVA har undersøgt frafaldet blandt unge på hovedforløbet på EUD og EUX i perioden 2015-2019. Her fandt de frem til, at frafaldet blandt EUD elever er dobbelt så stort som hos EUX-elever indenfor 12 måneder af hovedforløbet, med henholdsvis 16% og 8% (EVA 2021 b:27). Da den eksisterende forskning viser, at der er en sammenhæng mellem elevernes sociale trivsel og frafaldsprocenten (Henriksen & Olesen 2018; Ingholt et al. 2010; Psykiatrifonden 2020; Hansen & Klinker 2017), vælger vi at fokusere på den erhvervsuddannelse, hvor frafaldsprocenten er størst, hvilket er EUD.

Der er dog, som nævnt, en bred vifte af EUD-uddannelser, som spænder over mere end 100 uddannelser fordelt på fire hovedområder:

- Omsorg, sundhed og pædagogik
- Kontor, handel og forretningsservice

² Frafaldsprocenten beregnes, ved at se på hvor mange procent der har gennemført uddannelsen efter 5 år.

- Fødevarer, jordbrug og oplevelser
- Teknologi, byggeri og transport

(Børne- og Undervisningsministeriet 2022, b)

Og som tidligere beskrevet, er det særligt erhvervsuddannelser indenfor hovedområdet teknologi, byggeri og transport, som er udfordret ift. overgangen mellem skoleopholdet og lærepladsen (VIVE 2018:12). Vi vil derfor se nærmere på netop dette hovedområde. Teknologi, byggeri og transport fordeler sig på 72 forskellige uddannelser, som spænder fra fotograf til turistbuschauffør til smed (Uddannelsesguiden, a). Det er derfor et bredt felt, hvorimellem der kan være mange forskellige sociale kulturer og måder at agere på. Vi vil derfor gerne indsnævre målgruppen yderligere.

I den forbindelse viser en undersøgelse af kulturen på forskellige erhvervsuddannelser, at tonen og jargonen på nogle uddannelser var svære for eleverne at være i. Kvinderne på teknologi, byggeri og transport fremhævede særligt den ‘maskuline’ jargon som værende det, de oplevede, var sværest at håndtere (Zuleta 2020:38-41). Her oplevede de, at jargonen i særdeleshed var til stede i håndværkerfagene. Ud fra vores forforståelse (jf. afsnit 3.5) påtænker vi dog, at det ikke kun er kvinder der kan være optagede af denne jargon, men at det også kan have en indvirkning på mændene. Dette er ligeledes med en forståelse af Robert W. Connells (Senere Raewyn Connell) begreb om *hegemonisk maskulinitet*, hvor mænd vil forsøge at følge de idealer som samfundet fastsætter for dem. De mænd der, i denne forbindelse, formår at leve op til disse idealer, vil ifølge Connell således stå i en position med højere social magt end dem, som ikke formår dette (Reinicke 2013:32f). I dette speciale vil vi dog ikke fokusere på den hegemoniske maskulinitet i det bredere samfundsperspektiv, men i højere grad de idealer, der bliver fastsat ude på lærepladserne og eventuelt skolerne, da vi påtænker, at disse kan have stor indflydelse på de unges trivsel, samt hvordan de gør deres køn. Vi vil derfor både beskæftige os med kvinder og mænd i denne opgave, da vi påtænker at den ‘maskuline’ kultur både kan påvirke mænd og kvinder.

Yderligere ønsker vi på baggrund af undersøgelsen at indsnævre målgruppen til håndværkerfagene, da disse særligt blev fremhævet, som værende dem med en særdeles ‘maskulin’ jargon. Vi vil yderligere indsnævre vores målgruppe til én specifik fagretning indenfor håndværkerfaget, og i den forbindelse var vores oprindelige tanke, at vi ville vælge ud fra hvilken fagretning, der havde det højeste frafald. Det har dog ikke været muligt at finde

tal for frafald fordelt på fagretning, og derfor har vi i stedet valgt den fagretning med højest tilgang, for at kunne undersøge trivslen for flest mulige elever i håndværkerfagene. Den fagretning med højest tilgang indenfor håndværkerfagene er tømreruddannelsen (træfagenes byggeuddannelse) (Uddannelsesstatistik.dk 2022).

I og med at specialet beskæftiger sig med elevernes trivsel på lærepladserne samt overgangen mellem læreplads og skoleophold, vil vi beskæftige os med elever på hovedforløbene. Dette er grundet, at man ikke behøver at have en læreplads mens man er på grundforløbene, samt at vekselvirkningen mellem skoleophold og læreplads foregår på hovedforløbene og ikke på grundforløbene (Uddannelsesguiden, b). Vores målgruppe er derfor mænd og kvinder i alderen 15 til 24 år, der går på hovedforløbene på tømrerlinjen på EUD.

4.2 Litteratursøgning

I specialet har vi anvendt en systematisk litteratursøgning for at forsøge at mindske skævheder og bias samt minimere risikoen for at reproducere eksisterende forskning (AU Library 2022). Dette afsnit vil dokumentere vores litteratursøgning, samt de tanker der ligger bag, således at søgningerne kan reproducere (Ibid.).

I specialet har vi kun anvendt eksisterende forskning fra Danmark³, på baggrund af to parametre; 1) Der er kun fire andre lande i verden, hvor erhvervsuddannelserne har en struktur, der minder om den i Danmark, i form af vekselvirkning mellem skoleophold og læreplads. Disse er Holland, Tyskland, Schweiz og Østrig (DEA 2013:5). Landene adskiller sig dog markant ift. opbygningen af deres uddannelse, samt i vekslen mellem skole og praktik. Her har de andre lande hyppigere undervisning på skolerne, hvor eleverne som minimum har én dag på skolen om ugen (DEA 2013:22-25). I Danmark har man en 'blok struktur', hvor eleverne er på skoleophold i kortere perioder, for derefter at være ude på deres lærepladser i en længere periode (Ibid.). Hvor lange disse perioder er skifter, men en af vores informanter skulle først på skoleophold efter 7 måneder på lærepladsen. I de andre lande har lærerne dermed hyppigere kontakt med eleverne, og kan ugentligt fornemme, hvorvidt eleverne trives. Vi mener derfor ikke, at erhvervsuddannelserne i Holland, Tyskland, Schweiz og Østrig kan sammenlignes med

³ Vi har både inddraget undersøgelser på dansk og engelsk, så længe undersøgelserne havde en dansk kontekst.

de danske erhvervsskoler i dette speciale. Vi har dog stadig, i den indledende fase, valgt at undersøge, hvilken forskning der var omkring erhvervsuddannelser i udlandet, hvilket leder os frem til parameter 2) at størstedelen af den internationale litteratur på området omhandler den faglige undervisning, og hvordan denne kan forbedres. Yderligere omhandlede store dele af litteraturen, hvordan socioøkonomiske parametre har betydning for, hvorvidt eleverne starter på en erhvervsuddannelse, samt hvor godt de klarer sig. I litteraturen var der få undersøgelser eller artikler, der omhandler trivsel, og de der gør, har fokus på elevernes trivsel, når de befinder sig på skolen. Der er dog nogle undtagelser i form af fem danske undersøgelser, som vi har præsenteret i afsnit 1.4 og 1.5. Her handler én om trivslen på lærepladserne, hvor de resterende fire handler om vekselvirkningen mellem skoleophold og læreplads. Vi fandt derfor ikke den internationale litteratur relevant at inddrage i specialet. Hvis du ønsker at se vores danske og internationale litteratursøgning, henviser vi til bilag 2:1f.

4.3 Adgang til informanter

Observationer

Gennem vores arbejde ved DCUM har vi erfaret, at det kan være svært at skabe kontakt til tømrermestrene, da de som oftest har meget travlt ude i virksomhederne. Derfor valgte vi at starte vores søgen efter informanter gennem vores egne netværk, som førte til 'snowballing'. Vores tanke med dette var, at vores netværk på denne måde ville kunne fungere som gatekeepers til tømrervirksomhederne, der kunne sige god for vores tilstedeværelse. Ved denne tilgang fik vi kontakt til to tømrervirksomheder. Den ene af virksomhederne er en mindre tømrervirksomhed beliggende i en større provinsby, med én fysisk lokation, og den anden er en større entreprenørvirksomhed med afdelinger fordelt over hele landet. Vi kender ikke selv ejerne eller de ansatte i virksomhederne, og vi har derfor ikke selv en personlig forbindelse til dem.

Interviews

Da vi gennem vores arbejde hos DCUM på forhånd vidste, at det kunne blive svært at rekruttere håndværkerlærlinge, startede vi derfor ud med at anvende mange forskellige rekrutteringsplatforme og rekrutteringsmetoder (Se bilag 2:3). Selvom vi havde anvendt flere forskellige rekrutteringsplatforme og rekrutteringsmetoder, var det dog kun gennem vores netværk, at vi fik informanter. Foruden de tre lærlinge, vi observerede, som vi også fik adspurg

ift. nogle af interviewspørgsmålene, interviewede vi syv tømrerlærlinge. Fem ud af de syv informanter kom gennem vores kollegaer ved DCUM's netværk. De to resterende kom gennem venners netværk.

De syv informanter:

- Kommer fra seks forskellige lærepladser
- Kommer fra fem forskellige skoler
- Kommer fra både store og små lærepladser (2 fra små/mellemstore og 5⁴ fra store virksomheder)
- Der er 1 kvinde og 6 mænd
- De er i alderen 19 år til 24 år.

Vi kunne godt have tænkt os, at der var en større andel af kvinder blandt vores ti informanter (tre fra observationerne og syv fra interviewene), men dette var desværre ikke muligt, da der er få kvinder i tømrerbranchen (Dansk Byggeri 2018). I de andre kategorier er informanterne fordelt jævnt.

4.4 Observationer

I specialet benytter vi os, som tidligere nævnt, af metodetriangulering for bedst muligt at kunne besvare vores problemstilling. Observationerne er i specialet anvendt til at kunne se, hvordan de sociale spilleregler kommer til udtryk på lærepladserne, da vi ud fra vores interaktionistiske ontologi har den forståelse, at individer agerer på baggrund af den sociale kontekst, de befinder sig i. Det er derfor centralt at få en forståelse for den sociale kontekst, tømrerlærlingene befinder sig i, og hvilke sociale spilleregler de agerer ud fra. Dette er for at kunne opnå en forståelse for lærepladsen som en social arena, der også påvirker deres trivsel. Vi tænkte nemlig, at individer agerer ud fra, hvad de tænker er acceptabelt i den arena, de befinder sig i - også selvom de ikke ville agere således i andre kontekster (jf. 3.1 samt 5.1). Her havde vi den forforståelse, at hvis lærepladserne lægger op til en adfærd der er uden for, hvad der er komfortabelt for tømrerlærlingene, så kan det påvirke deres trivsel, da de enten tilpasser sig adfærden uden egentlig at have lyst til at påtage sig den, eller at de ikke agerer som resten af fællesskabet, hvilket kan øge risikoen for, at de bliver ekskluderet derfra⁵.

⁴ En af informanterne har også været i en lille virksomhed, før den store han er i nu.

⁵ For nærmere uddybning se afsnit 5.1 samt 5.3.

Observationerne havde derfor ikke fokus på specifikke personlige forhold, men nærmere samhandlingen mellem individer og interaktionens kontekst, så vi kunne få et indblik i positionerne, rollerne og interaktionerne på lærepladserne (Järvinen & Mik-Meyer 2005:98f). I forbindelse med dette, fokuserede vi på relationen mellem lærlingenes praksis og den institutionelle kontekst, de interagerede i. Med institutionel kontekst mener vi i dette tilfælde lærepladsen. Hovedsageligt er der to tilgange indenfor den interaktionistiske etnografi, som kan anvendes til at udforske relationen mellem institution og praksis (Järvinen & Mik-Meyer 2005:100). Her benyttede vi os af en Goffmansk inspireret etnografisk tilgang, som tillægger institutionssiden en større betydning end praksis (Ibid.). Dette vil sige, at vi anser de sociale institutioner, i dette tilfælde lærepladserne, for værende med til at skabe rammerne for den sociale interaktion. Med andre ord at tømmerlærlingene konstant forholder sig til de sociale spilleregler og den sociale kontekst, de befinder sig i, og dermed også interagerer på baggrund af standarden for acceptabel opførsel, der er på lærepladsen (Goffman 1971:222; Järvinen & Mik-Meyer 2005:100). I den forbindelse påtænkte vi, at der på lærepladserne kunne være en snæver ramme for, hvordan det er acceptabelt at performe f.eks. maskulinitet, som kan være begrænsende for tømmerlærlingenes måde at interagere på. Dette kom bl.a. til udtryk på begge lærepladser, hvor der blev kommenteret på folks madpakker, hvis den bestod af for mange grøntsager, hvor dette bl.a. blev betegnet som "svanset" (Bilag 7:3; bilag 8:1).

Interaktion, herunder samtaler, skal derfor forstås som en social samhandling, hvori de deltagende individer forsøger at positionere sig. Vores opgave, da vi observerede, var derfor at analysere den sociale virkelighed, som konstant bliver produceret gennem individers interaktion indenfor rammerne af lærepladserne (Järvinen & Mik-Meyer 2005:104f).

Observationsguide

For at kunne fokusere vores observationer, samt forsøge at mindske muligheden for at vi overså noget centralt ift. specialet, havde vi på forhånd lavet en observationsguide (Bilag 5) (Brinkmann & Tanggaard 2015:91). I observationsguiden havde vi operationaliseret centrale orienterende begreber og tematikker, ift. hvordan vi tænkte, at man kunne observere dem. F.eks. operationaliserede vi først 'positioner' til at betyde, at vi påtænker, at der er en hierarkisk opdeling mellem de ansatte på lærepladserne. Herefter operationaliserede vi denne forståelse til, hvordan dette kunne komme til udtryk ude på lærepladserne. Her sonderer vi mellem, om

der er forskellige positioner og hierarkier, når man arbejder, og når man har pause. Når vi forsøgte at observere, hvorvidt der var forskellige positioner, holdt vi bl.a. øje med:

Når de arbejder:

- Hvem der giver ordrer
- Hvilke opgaver de forskellige får, og hvordan tonen er omkring igangsætningen
- Hvem har stor faglig viden, og kan hjælpe de andre
- Styrke (ift. om de der bærer mere opnår anerkendelse gennem dette)

I pauserne:

Vi ville undersøge hvilken adfærd, der lod til at opnå anerkendelse fra de andre ansatte, for på den måde at få indblik i positionerne - dette kunne f.eks. være ved:

- Sjove anekdoter
- Vilde historier
- Snakker med mange af de andre

(Bilag 5:2f)

På samme måde, som det er vist i ovenstående eksempel, har vi operationaliseret alle de elementer fra de orienterende begreber, som vi finder relevante ift. specialets problemstilling. Hele observationsguiden findes i bilag 5.

Vi vurderede løbende under observationerne, om der var nogle fund, som vi hver især også skulle være opmærksomme på. F.eks. fandt vi bl.a. frem til, at det ikke var de sjove anekdoter, vilde historier eller det at snakke med mange af de andre, som så ud til at give anerkendelse i pauserne. Det var nærmere, hvem der havde mest faglig viden, som virkede til at give anerkendelse. Vi tilføjede derfor dette til observationsguiden over ting vi skulle være opmærksomme på.

4.4.1 Observationssituationen

Observationerne blev foretaget ude på to forskellige lærepladser, af en uges varighed hver. Vi vurderede at mindre end en uge ikke ville være tilstrækkeligt til at nedbryde den barriere, der kan være mellem forsker og de studerede således, at vores tilstedeværelse blev en minimal forstyrrelse for deres praksis. Dog med den forståelse, at vores tilstedeværelse altid vil skabe

et skift i dynamikken mellem de ansatte på lærepladsen. Vi oplevede gennem observationerne, at det var en fordel, at vi var på lærepladserne i en uge frem for kortere tid. De første dage var stemningen mere afdæmpet og formel, hvor der efter dag to var en mere bramfri stemning og tone. F.eks. blev der anvendt vendinger som “vil du være sød at flytte dig” den første dag, og efter anden dagen blev der sagt “flyt dig” og “skrid” (Bilag 7:3, 24). Yderligere ønskede vi at foretage observationer på mere end én læreplads for at kunne øge sandsynligheden for, at det vi observerede, ikke kun gjorde sig gældende på en enkelt læreplads, men i stedet er en social praksis, der gør sig gældende på flere lærepladser. Dog tillod tidsrammen i specialet desværre ikke, at vi kunne foretage observationer på flere end to lærepladser.

Vi besluttede os for at dele os op, så vi foretog observationer på én læreplads hver. Dette besluttede vi, da vi ønskede at forstyrre feltet mindst muligt. Vi ønskede ikke en situation, hvor de følte sig overvågede, da dette kunne være med til at øge deres opmærksomhed på egen adfærd. Dertil besluttede vi, at vi ville foretage deltagende observationer, i det omfang det var muligt. Vi var bevidste om, at der er mange faglige praksisser på en byggeplads, som vi ikke var i stand til at hjælpe med, men vi ville forsøge at gå til hånde og gøre os selv nyttige med små hverdagsting. Dette var med det formål at blende så meget ind i feltet som muligt, uden at forstyrre deres interageren mere end højst nødvendigt. Vi oplevede flere eksempler på, at vores tilstedeværelse havde en betydning for deres ageren. På den ene læreplads gik en elektriker f.eks. og bøvse og pruttede højlydt. Da han opdagede at den ene af os var til stede, sagde han “ej undskyld. Havde ikke set at der var en kvinde til stede” (Bilag 7:7). Dertil fornemmede vi også på den anden læreplads, at de ansatte havde kendskab til hinandens privatliv. Dog oplevede vi ikke, at de snakkede om det, imens vi var til stede. Vi har derfor en formodning om, at samtalerne af mere privat karakter forekommer hyppigere, når vi ikke er til stede (Bilag 8:5).

Ifm. observationerne forsøgte vi at være bevidste om, hvilke indtryk vi gav. Dette kom blandt andet til udtryk ved, at vi iklædte os praktisk tøj, for derved at symbolisere, at vi var klar til at give en hånd med, hvis dette skulle blive nødvendigt. Dette var også et forsøg på at mindske forskellen på de sociale kategorier, som vi hver især tilhører. Her kan tøj være et stærkt symbol på disse, og kan derfor påvirke den måde, lærlingene og de ansatte ager på. I den forbindelse havde vi en formodning om, at de ansatte ville forsøge at aflæse information om os gennem vores opførsel og fysiske fremtræden, så de kunne fornemme, hvad vi anså som værende passende opførsel (Goffman 2014:53).

Vi var opmærksomme på vores opførsel ved bl.a. at mindske mængden af observationsnoter, vi tog på lærepladsen, samt at de noter vi tog blev skrevet på vores telefoner. Dette var grundet, at det er naturligt for mange mennesker at anvende sin telefon i løbet af dagen. Det var derfor det scenarie, der skilte sig mindst ud i feltet. Ved at mindske mængden af observationsnoter vi tog, samt at vi skrev dem på telefonen, håbede vi på at mindske oplevelsen af at de blev overvåget. Dette virkede også til at være tilfældet, da de blev mere afslappede i deres adfærd, når vi sad med vores telefoner, eller gik og hjalp til, fremfor at stå og kigge på.

4.5 Kvalitative interviews

Som beskrevet i afsnit 4.4 var formålet med de interaktionistiske observationer at få et indblik i positionerne, rollerne og interaktionerne på lærepladserne. Derfor ville vi foretage kvalitative interviews med fokus på tømrerlærlingenes egne oplevelser af deres trivsel på lærepladsen samt i overgangene mellem skole og læreplads. I dette speciale har vi gjort brug af kvalitative interviews, da vi også er interesserede i at *“belyse menneskelige oplevelser, erfaringsprocesser og det sociale liv”* (Brinkmann & Tanggaard 2015:13f). Ved hjælp af denne metode var vi i stand til at undersøge tømrerlærlingenes oplevelser af egen trivsel.

Interviewene havde, i modsætning til observationerne, en mere naturalistisk tilgang til feltet - uden at dette skal forstås som om, at vi helt fjernede blikket for, hvordan interviewsituationen var en interaktion, og derfor måtte analyseres i den kontekst, den fandt sted i (Brinkmann & Tanggaard 2015:30). Formålet med interviewene var netop at få et indblik i informanternes livsverden, og herunder hvordan de oplevede, erfarede og fortolkede specifikke situationer. Derfor blev fundene fra observationerne til dels brugt i kombination med interviewene med det formål at undersøge, om der var overensstemmelse mellem det observerede, og deres fortalte oplevelser. Dog var det ikke de samme personer, der blev observeret og interviewet, så det har derfor ikke været muligt at holde disse op mod hinanden. Det er derfor de observerede tendenser frem for konkrete hændelser, der menes i det ovenstående.

I specialet valgte vi at gøre brug af individuelle interviews, da vi også var interesserede i at opnå en dybdegående viden om tømrerlærlingenes oplevelser af egen trivsel, samt hvilke kontekstuelle faktorer der særligt påvirkede denne. I forbindelse med andre interviews med

EUD-studerende, har vi gjort os de erfaringer, at trivsel, specielt hvis der er mistrivsel, kan være sårbart at snakke om. Det kunne derfor være nemmere for dem at åbne op omkring deres oplevelser af egen trivsel, når de ikke skulle forholde sig til andre end os. Her ønskede vi ikke at sætte dem i en situation, hvor de kunne tabe ansigt, men vi ville derimod give dem mulighed for at opretholde deres facade overfor andre i miljøet.

Vi gjorde brug af semistrukturerede interviews i dette speciale. Det gjorde vi, da vi havde et klart formål med undersøgelsen, men stadig ville forholde os åbne ift. informanternes fortællinger. I den forbindelse er det, ifølge Brinkmann & Tanggaard, vigtigt at foretage sig et grundigt forarbejde inden empiriindsamlingen, da det er med til at fokusere arbejdet (Brinkmann & Tanggaard 2015:37). Her understreger de, at “et åbent sind ikke er det samme som et tomt hoved”, og at en stor forståelse for sit felt derimod gør det nemmere for forskeren at vige fra planen og være opmærksom på ting, som man ellers ville have overset (Ibid.). Forud for interviewene havde vi derfor foretaget en grundig litteratursøgning på området (jf. afsnit 4.2), udarbejdet en teoretisk ramme for undersøgelsen (se afsnit 5), samt været ude og observere på to lærepladser. Dette har alt sammen bl.a. været med det formål at danne et tilpas stort indblik i feltet, til at vi netop kunne være opmærksomme på ting i interviewene, som vi ellers ville have overset. Dog var det stadig vigtigt for os at bevare et åbent sind og skabe plads, i interviewene, til informanternes egne input og fortællinger, da der stadig kunne være aspekter, som vi ikke havde viden om, da vi ikke lever i deres verden (Brinkmann & Tanggaard 2015:38). Det er bl.a. ved denne tilgang, at vores hermeneutiske og adaptive tilgang kom til udtryk, ved at vi anvendte orienterende begreber til at skabe en ramme for empiriindsamlingen, men samtidig efterlod rum til, at der kunne opstå en horisontsammensmeltning.

4.5.1 Interviewguide

Grundet vores adaptive tilgang anvendte vi, i dette speciale, en semistruktureret interviewguide. Dette vil sige, at interviewguiden var rammesat ud fra vores forståelseshorisont, og dermed også vores orienterende begreber og den eksisterende forskning (Brinkmann & Tanggaard 2015:38; Layder 1998:109). Interviewguiden består bl.a. af åbne spørgsmål, da informanterne på denne måde kunne komme med nye perspektiver, som ikke var en del af vores forståelseshorisont inden empiriindsamlingen (Brinkmann & Tanggaard 2015:40). På denne måde kunne vi indfange temaerne, der er udarbejdet på baggrund af vores

forståelseshorisont samtidig med, at vi var åbne omkring tømrerlærlingenes egne oplevelser af deres trivsel på lærepladserne, samt hvorvidt de oplevede at få nok støtte i overgangene mellem læreplads og skoleophold.

Ud fra tidligere erfaringer med at interviewe erhvervsuddannelseselever, har vi oplevet, at de kan være svære at få i tale. Derfor har vi benyttet os af to vignetter, som er udarbejdet på baggrund af vores observationer. 1) vignette vedr. tonen på lærepladsen. 2) vignette vedr. kønssyn (Bilag 6:5f). Dette var for at have konkrete og realistiske hændelser, som de kunne tage stilling til, da dette kan være nemmere at svare på. Eksempelvis tænkte vi, at det kunne være svært for dem at svare på, hvordan tonen på deres læreplads er. Derfor har vi på baggrund af observationerne udarbejdet en vignette, hvor en tømrersvend taler med en hård tone overfor en lærling (Bilag 6:5). I den forbindelse skulle de bl.a. forholde sig til, om de oplever, at det er en normal tone på en læreplads, samt om de har oplevet noget lignende. På den måde fik vi åbnet op for en snak om tonen på lærepladserne, men vi fik holdt det på et niveau, der var til at forholde sig til. Vignetterne havde stor betydning for det empiriske materiale, vi endte ud med. Alle informanterne havde svært ved at sætte ord på, hvad de syntes var hhv. godt eller skidt. Ved hjælp af eksempelvis vignette 1 om den hårde tone fandt vi frem til, at alle oplever at dette sker, og at det har en negativ påvirkning på deres trivsel (se afsnit 6.3.3). Dette var dog ikke noget, de nævnte, da vi spurgte ind til deres trivsel tidligere i interviewene. Vignetterne var derfor med til at kunne konkretisere nogle af lærlingenes oplevelser ude på lærepladserne.

Pilottests

I forsøget på at mindske eventuelle forståelsesbarrierer mellem os og tømrerlærlingene, havde vi, inden vi foretog interviewene, pilottestet interviewguiden. Pilottestene blev individuelt foretaget med to håndværkerlærlinge, som var fyldt 25 år og derfor ikke kunne deltage i undersøgelsen, da de var for gamle. De ville dog meget gerne hjælpe med at opkvalificere interviewguiden. Pilottestene blev foretaget således, at håndværkerlærlingene forklarede, hvordan de forstod spørgsmålene. Dette gav os mulighed for at se, om spørgsmålene ville indfange det, vi ønskede at indfange med dem (Hassan et al. 2006:70).

Gennem pilottestene blev vi klar over, at spørgsmålet 'oplever du at få den hjælp du har brug for?' var uklar. Her vidste pilottesterne ikke, om der var tale om faglig eller social hjælp, eller om det var på skolen eller lærepladsen. Vi ændrede derfor spørgsmålet til 'oplever du at få den

faglige hjælp, du har brug for på din læreplads?’. Ved at foretage pilottestene fik vi justeret spørgsmålene således, at der var større sandsynlighed for, at vores informanter svarede på det, vi ønskede svar på. På denne måde har pilottestene været med til at højne vores interne validitet (Hassan et al. 2006:70).

Udover spørgsmålsændringen fandt vi ligeledes ud af, at det var vigtigt at være uformelle i både vores sprogbrug og kropssprog. Det at blive interviewet virkede meget formelt for vores pilottestere, så jo mere uformelle vi kunne være, jo mere tryghed fandt de i situationen. Dertil fandt de også formalia⁶ inden interviewstart utryg, da det er med til at gøre det til en formel interaktion. Derfor rådede de os til at gøre denne så uformel som muligt, samt få dette på plads så hurtigt som muligt. Vi har derfor i højere grad forsøgt at foretage interviewene, så de bar præg af at være en hverdagssamtale. Vi har ligeledes gjort os umage ift. at forklare formalia, såsom samtykkeerklæringen, i et hverdagssprog, så de var mere trygge ved situationen.

Operationalisering

I interviewguiden har vi operationaliseret vores forskningsspørgsmål til konkrete interviewspørgsmål i et hverdagssprog for at gøre vores spørgsmål forståelige for tømmerlærlingene (Kvale & Brinkmann 2009:185ff). Forskningsspørgsmålene er blevet operationaliseret til flere spørgsmål for at forsøge, bedst muligt, at indfange emnet fra forskellige vinkler. Eksempelvis havde vi operationaliseret følgende forskningsspørgsmål ‘Oplever de at være en del af fællesskabet på lærepladsen?’ til de seks nedenstående interviewspørgsmål, som bl.a. afdækkede vores orienterende begreb praksisfællesskaber:

Hvordan har du det med de andre på lærepladsen?

- Er du tætte med nogle af de andre?
- Har du nogen på lærepladsen du kan snakke fortroligt med?
- Føler du, at du er en del af fællesskabet på din læreplads?
- Har du oplevet at føle dig udenfor fællesskabet?
 - Hvis ja: Hvad gjorde du i den situation?
 - Hvis ja: Hvad fik det dig til at føle?
- Oplever du at få den faglige hjælp, du har brug for?
- Oplever du at blive lyttet til i de faglige diskussioner?

⁶ Samtykkeerklæring, rettigheder, anonymisering, generel briefing osv.

Således har vi forsøgt at indfange temaerne, forskningsspørgsmålene og de orienterende begreber gennem operationaliseringen. Yderligere har vi også tilføjet spørgsmål, som vi finder relevante at spørge indtil pba. vores observationer. F.eks. om de går meget alene eller sammen med andre, da vi observerede, at det havde en positiv betydning for deres trivsel at gå sammen med andre. Vi har i interviewguiden skrevet, hvilke orienterende begreber, de forskellige spørgsmål tager afsæt i. Dette er for at tydeliggøre samspillet mellem vores orienterende begreber og vores interviewspørgsmål. Til sidst i interviewet forhørte vi os hos vores informanter, om der var noget viden, de mente, at vi manglede. På denne måde forsøgte vi endnu engang, ligesom ved de åbne spørgsmål, at indfange, hvad informanterne fandt relevant ift. deres trivsel på lærepladsen og i forbindelse med overgangene mellem lærepladsen og skoleopholdene. Vi var dermed åbne i vores dataindsamling, selvom vi havde en forståelsesramme, der guidede os.

4.5.2 Interviewsituationen

Som tidligere nævnt foretog vi syv interviews, hvor fire af disse var online og tre var fysiske. Dette var grundet, at nogle af informanterne var mere trygge ved, at vi gjorde det online. Vi valgte derfor at tilgodese dette behov, så de kunne føle sig trygge under interviewene. Under interviewene, havde vi en klar rollefordeling, hvor en af os var den primære interviewer, og den anden stillede supplerende spørgsmål, hvis der var behov for dette. Denne rollefordeling informerede vi informanterne om ved interviewenes opstart. Ligeledes informerede vi dem om deres rettigheder, som de også kunne læse i samtykkeerklæringen (bilag 9). Interviewene tog mellem 20 og 54 minutter, hvor den gennemsnitlige tid var omkring 38 minutter.

Vi finder det ligeledes nødvendigt at være særligt opmærksomme på den position, vi som forskere har i feltet. I den forbindelse anser vi det ikke for muligt, at vi som forskere ikke influerer på interviewsituationen (Denzin & Lincoln 2003; Simon 2011:1). Vi har, ligesom Goffman, den forestilling, at tømmerlærlingene ville forsøge at aflæse de informationer, vi gav for at afgøre, hvordan de skulle agere overfor os (Se afsnit 5.1). Vi har derfor været opmærksomme på eksempelvis vores fysiske fremtræden (i form af tøj og makeup), når vi interviewede dem. Derudover var vi også opmærksomme på de indtryk, vi gav gennem bl.a. vores sprogbrug. Her ønskede vi ikke at anvende “akademiske” fraser eller vendinger, da vi

gennem observationerne opnåede den viden, at der kan være en barriere mellem ‘akademikere’ og ‘erhvervsuddannede’ (Se afsnit 6.3.2). For at mindske denne barriere anvendte vi derfor bl.a. ord og vendinger, som vi havde hørt under vores observationer. Dertil var vi også opmærksomme på, at der kan være et bias ift. at vi er kvinder, som spørger ind til dét kvindesyn, der er på lærepladserne. Her kunne vi mærke, at nogle af mændene virkede lidt tøvende og til tider undskyldende over for os, når de forklarede kvindesynet. Vi oplevede også, at de til tider forsøgte at tale det ned og komme med vendinger som: “*Det er ikke så slemt, som man får det til at lyde som*” (Bilag 13:10). Hvor vi derimod oplevede, at den kvindelige informant virkede meget tryk ved at tale om det, samt at sætte ord på de oplevelser, hun havde haft. Vi tror, at dette kan skyldes, at mændene var nervøse for at fremstå mandschauvinistiske.

4.6 Transskribering og analysekoder

Det talte sprog er levende, dynamisk og mere uformelt end det skrevne sprog, som i højere grad er tydeligt og overskueligt, men også entydigt sammenlignet med det talte sprog (Brinkmann & Tanggaard 2015:43). Derfor kan der gå mange informationer tabt, når man omdanner det talte sprog til skrift. Ved at have foretaget en grundig transskribering af interviewmaterialet har vi forsøgt at minimere tabet af information ved at nedfælde det talte sprogs dynamikker såsom eks. grin, tøvende sprog, skepsis, lange pauser, begejstring osv. (Ibid.). Se bilag 2:4 for at se, hvordan vi har gjort dette.

Selvom vi har forsøgt at minimere tabet af information, kan det dog ikke lade sig gøre at undgå det fuldstændigt. Derfor har vi ligeledes valgt at prioritere, at vi begge har læst transskriberingerne, da vi på denne måde har forsøgt at sikre, at vi minimerede tabet af information, ved begge at have vurderet transskriberingerne, samt sikret os, at transskriberingsarbejdet er gjort på samme vis.

Analysekoder

I specialet har det været vigtigt for os at starte ud med at gøre os begyndende analytiske overvejelser allerede i de første interviews ved at være opmærksomme på eventuelt relevante pointer, som vi ikke selv var bevidste om. Dette var vigtigt for os, da vi på denne måde havde

mulighed for at inkludere disse pointer i de senere interviews, og dermed få indsigt i tendenser, som vi ikke var bevidste om på forhånd (Layder 2013:1). Eksempelvis blev vi klar over, at størrelsen på tømrerfirmaet kunne have en betydning ift. deres trivsel, og vi inkluderede derfor et spørgsmål om dette i de efterfølgende interviews.

Udover disse overvejelser om, hvorledes vi skulle tilgå transskriberingen af interviewmaterialet, har vi ligeledes gjort os en række overvejelser omkring kodningen af vores empiri. I den forbindelse har vi taget udgangspunkt i Derek Layders beskrivelse af, hvordan man bør tilgå kodningen, når man benytter en adaptiv tilgang. Ifølge Layder bør man starte ud med at *kode ud fra sine orienterende begreber* (coding with orienting concepts), og derefter undersøge, hvorvidt ens orienterende begreber er i stand til at forklare tendenserne i empirien (Layder 2013:3, 10f). I den første fase af vores kodning har vi derfor kodet ud fra prædeterminerede temaer, som vi har udarbejdet ud fra de orienterende begreber. I den forbindelse har vi arbejdet ud fra de overordnede temaer 1) trivsel på lærepladsen og 2) overgangene mellem skole og læreplads, som vi har forsøgt at indfange ved hjælp af begreberne hegemonisk maskulinitet, praksisfællesskaber, maskuliniteter og femininiteter som praksisfællesskaber samt indtryksstyring og social samhandling (Jf. afsnit 4.5.1 og afsnit 5). I den forbindelse startede vi ud med at kode det materiale, som vi vurderede passede under en af disse temaer.

Herefter påbegyndte vi anden fase af kodningsarbejdet, hvor vi undersøgte empirien for tendenser, som ikke kunne forklares ved hjælp af de orienterende begreber (Layder 2013:3). At vi kalder det ”anden fase” er dog i højere grad i analytisk forstand, da dette også sker løbende gennem første del af kodningen. I dette speciale kunne de orienterende begreber ikke alene forklare de tendenser, som var at finde i empirien, og derfor anvendte vi også *emergerende kodning* (emerging coding) (Ibid.). Ifølge Layder anvendes den emergerende kodning som supplement for at finde frem til nye orienterende begreber. Håbet med dette er, at de nye begreber vil kunne supplere, erstatte eller videreudvikle, på de orienterende begreber, man havde startet ud med for derved at kunne forklare tendenserne i empirien på fyldestgørende vis (Layder 2013:10). Eksempelvis fandt vi en tendens ved begge observationer, som ikke kunne forklares ud fra de eksisterende orienterende begreber eller analytiske temaer. Her fandt vi, at der efter dårlig eller trykket stemning ofte blev gjort grin med eller brokket sig over andre individer eller grupper. I den forbindelse fandt vi frem til, at en videreudviklet form af begrebet

scapegoating var i stand til at forklare denne tendens, hvorfor dette begreb blev inkluderet i analysen (se afsnit 6.3.2).

4.7 Ethiske overvejelser

I dette afsnit vil vi beskrive nogle af de etiske overvejelser, vi har gjort os i forbindelse med specialet, da disse har haft en påvirkning på de valg, vi har truffet, samt den måde vi har ageret under empiriindsamlingen. Eksempelvis har vi gjort os overvejelser om, hvor meget information, omkring specialet, vi skulle give til tømrerlærlingene og tømrermestrene inden vores observationer og interviews. Hvis vi ikke gav nogle informationer omkring vores intentioner, ville de kunne føle, at vi bedragede dem, hvorimod hvis vi omvendt afslørede alle vores intentioner omkring specialet, ville det kunne påvirke tømrerlærlingenes naturlige opførsel. Da vi netop ønskede at se på deres daglige interageren på lærepladsen, valgte vi en middelvej, hvor vi fortalte dem vores overordnede formål, nemlig at finde ud af, hvordan tømrerlærlingene trives på lærepladsen.

Vi har under vores observationer også været særligt opmærksomme på, om vi opførte os etisk forsvarlige. Her var det især vores væremåde og fremtræden, vi var påpasselige med, da vi havde hørt fra nogle af vores venner, at der er nogle håndværkere, som har en fordom om, at akademikere ser ned på dem, samt at de synes akademikere virker bedrevidende. Her forsøgte vi at signalere, gennem vores adfærd, at dette ikke var tilfældet for os. Det gjorde vi ved selv at fortælle skæve historier, anekdoter, grine af deres jokes, samt hjælpe dem ved at hente værktøj og byggematerialer. Denne afslappende adfærd omkring dem, virkede til at gøre dem mere fortrolige med os og give dem en fornemmelse af, at vi ikke følte os bedre end dem. Det var nemlig vigtigt for os, at de ikke følte sig dømt af os, så de ville have en negativ oplevelse i forbindelse med vores tilstedeværelse. Dette virkede dog heller ikke til at være tilfældet, da de med tiden blev mere afslappede ved vores tilstedeværelse. F.eks. kom der på den ene læreplads flere og flere referencer til de "dumme" eller "fjolserne" som de omtalte højerestående i firmaet og højtuddannede som. I starten virkede de forsigtige over at kritisere højtuddannede, hvor de bl.a. kiggede hurtigt hen mod os for at se vores reaktion. Med tiden stoppede dette dog, og de blev mere bramfri i deres udtalelser, og hyppigheden af disse tog til.

Yderligere gjorde vi os også nogle overvejelser om, hvordan vi skulle reagere, hvis vi observerede, at en tømrerlærling blev udsat for oplevelser, der tenderede mod mobning. Hvis

det var tilfældet, skulle vi så grine af oplevelsen og dermed være medløbere til drillerier/mobning, eller skulle vi tydeliggøre, at vi ikke accepterede den behandling, personen blev udsat for? Vi traf den beslutning, at det ville være forstyrrende for feltet og deres interageren, hvis vi tydeliggjorde vores holdning. Vi ville derfor ikke vise foragt eller anden negativitet, selvom vi ikke syntes det var acceptabelt. På denne måde traf vi en beslutning om at forholde os neutrale og dermed opretholde en videnskabelig distance, så vi kunne få et indblik, der var så tæt på deres naturlige ageren på lærepladserne som muligt.

4.8 Kvalitetskriterier

Når man bedriver forskning, må man bestræbe sig på at opnå troværdige forskningsresultater, hvilket man gør ved at opfylde en række forskningskriterier i sin undersøgelse (Brinkmann & Tanggaard 2015:523). Der er dog forskel på, hvilke kvalitetskriterier man skal sigte efter at opfylde alt efter om man bedriver kvantitativ eller kvalitativ forskning (Brinkmann & Tanggaard 2015:522). Tove Thagaard argumenterer i den sammenhæng for, at man søger at opfylde kvalitetskriterier, som stemmer overens med den kvalitative forsknings individuelle karakteristika (Ibid.). Her skelner hun mellem, at man i kvalitativ forskning anvender gyldighed i stedet for validitet og transparens i stedet for reliabilitet (Ibid.). I dette afsnit vil vi beskrive, hvordan specialet har forsøgt at opfylde disse kvalitetskriterier, samt hvorvidt vi kan generalisere vores forskningsresultater.

Med gyldighed menes der, at specialet rent faktisk undersøger dét, som vi ønsker at undersøge (Brinkmann & Tanggaard 2015:494). Vi har, i specialet, forsøgt at højne gyldigheden ved at sikre, at vi får afdækket vores felt og indfanget vores temaramme. Vi har derfor operationaliseret vores eksisterende forskning, orienterende begreber og vores forforståelse til konkrete interviewspørgsmål, som er nemmere for tømmerlærlingene at svare på for at forsøge at sikre, at vi måler det, vi ønsker at måle (Jf. afsnit 4.5.1) (Ibid.). Gennem operationaliseringen opnåede vi en spørgeramme, som vi vurderede, var konkret og forståelig, men for at undersøge om dette var tilfældet, gennemførte vi pilottests for at sikre, at vores og tømmerlærlingenes forståelse af spørgsmålene var den samme (Hassan et al. 2006:70).

Yderligere har vi også forholdt os til forskningskriteriet om transparens, som omhandler at man gennem hele undersøgelsen fremskriver ens antagelser, overvejelser og fremgangsmåde,

således at læseren selv kan forholde sig kritisk til undersøgelsens resultater (Brinkmann & Tanggaard 2015:523). Vi har derfor forsøgt at fremskrive alle vores overvejelser i specialet samt vedhæftet alle vores producerede materialer. Dette kan du læse mere om i bilag 2:5.

Når man bedriver forskning, må man ligeledes bestræbe sig på at opnå en form for generaliserbarhed, hvilket vil sige, at ens fund kan generaliseres bredere ud end bare undersøgelsen selv (Andersen et al. 2010:105). I dette speciale søger vi at opnå analytisk generaliserbarhed, hvilket vil sige, at fundene kan generaliseres ud til lignende sammenhænge (Ibid.). Dette betyder, at specialets forskningsresultater betragtes i den kontekst, de er blevet undersøgt i, samt at vi kun generalisere ud på andre, som har overlappende kontekster med vores målgruppe (Halkier 2011:788). I den forbindelse mener vi, at de overordnede fund kan generaliseres ud på andre EUD-lærlinge indenfor håndværkerfagene i alderen 15-24 år.

5. Orienterende begreber

I dette afsnit vil vi præsentere de orienterende begreber, som har dannet ramme for vores empiriindsamling. I specialet indtager vi, som tidligere nævnt, både et filosofisk hermeneutisk samt et symbolsk interaktionistisk ståsted. Det filosofisk hermeneutiske ståsted er dog ikke repræsenteret gennem de orienterende begreber, da denne i højere grad kommer til udtryk ved, at vi er nysgerrige overfor tømrerlærlingenes egne oplevelser af deres trivsel, og hvad der påvirker denne. Denne nysgerrighed kommer til udtryk gennem åbne spørgsmål, samt at vi vil stille opfølgende spørgsmål til eventuelt nye perspektiver. Vores symbolsk interaktionistiske ståsted kommer til udtryk ved, at vi har valgt at benytte orienterende begreber, som bidrager til at give en forståelse for og dermed mulighed for at belyse, hvordan interaktioner kan give et indblik i tømrerlærlingenes trivsel. De orienterende begreber vil altså være rammesættende i den forstand, at de både giver os en forståelse for, hvilke symboler vi særligt skal have fokus på, når vi er ude og observere, samt hvordan forskellige aspekter af hverdagens praksis kan have indflydelse på deres trivsel.

5.1 Samhandling og indtryksstyring

Når man skal forstå tømrerlærlingenes trivsel på deres lærepladser, kan vi, via mikrosociologen Erving Goffman, forstå deres samhandlinger på lærepladsen som en teaterforestilling, hvor både lærlingene og de andre ansatte på lærepladsen agerer skiftevis som skuespillere og som tilskuere i hinandens iscenesatte optrædener (Goffman 2014:23). Med udgangspunkt i Goffmans teori, mener vi, at tømrerlærlingene konstant er optagede af at styre eller kontrollere det indtryk, de giver til andre. Dette forklarer han gennem sit begreb *indtryksstyring*, hvor individer forsøger at præsentere en fremtoning, som passer med den gældende norm i situationen (Goffman 2009; Goffman 2014:24f). Hvorvidt man lykkedes med ens indtryksstyring, er dermed påvirket af de normative forventninger, der er gældende i den konkrete sociale sammenhæng (Goffman 2014:25). Eksempelvis om lærlingene formår at tilpasse sin jargon til den, der allerede eksisterer på deres lærepladser.

Det er nemlig således, at hver deltager i samhandlingen *“forventes at undertrykke sine umiddelbare, oprigtige følelser og tilkendegive et syn på situationen, som personen føler, de andre vil finde i det mindste midlertidigt acceptabelt”* (Goffman 2014:60). Dertil bliver det nemmere at opretholde denne overfladiske enighed, hvis alle deltagere blot skjuler egne behov bag bemærkninger, der anerkender holdninger, adfærd eller værdier, som de tilstedeværende føler sig forpligtede til at være enige i (Ibid.). Deltagerne i samhandlingen bidrager dermed i fællesskab til en overordnet definition af situationen, som har betydning for, hvordan de interagerer med hinanden. Dette betyder også, at hvert individ har lige så mange forskellige sociale selver, som der er forskellige grupper, fra hvem individet søger anerkendelse fra. Ud fra dette syn vil tømrerlærlingene dermed agere forskelligt alt efter den sociale kontekst, de befinder sig i. Eksempelvis antager vi, at lærlingene agerer mere formelt overfor deres lærere på skolen, og er mere uformelle når de er på deres lærepladser (Goffman 2014:92f). Fokus, med dette begreb, er således ikke på det enkelte individ og dens subjektive motiver, intentioner, rationaler eller bevidsthed, men snarere på situationerne i samhandlingen og de normative forventninger der er indlejret i den (Goffman 2014:26).

Begreberne om samhandling og indtryksstyring vil i særdeleshed blive anvendt under de interaktionistiske observationer, hvor vores ønske er at få et indblik i positionerne, rollerne og samhandlingerne på lærepladserne. Vi har nemlig en forforståelse om, at der er nogle elever, som undertrykker deres eget selv for at passe ind i den normative forståelse af acceptabel

adfærd på lærepladserne. Ved hjælp fra disse begreber, ønsker vi at se, hvorvidt dette er tilfældet.

5.2 Hegemonisk maskulinitet

I specialet indtager vi en position, hvor vi ikke anser køn som udelukkende værende noget statisk og biologisk bestemt, men i høj grad noget performativt og dynamisk - ligesom Candace West og Don H. Zimmerman fremfører i deres artikel ”Doing Gender” fra 1987 (West & Zimmerman 1987:125f). I den forbindelse har vi valgt at inddrage R.W. Connells begreb om *hegemonisk maskulinitet*, da vi, som tidligere beskrevet, tilgår feltet med en forforståelse af, at der hersker en meget tydelig maskulinitetsforståelse i tømrerbranchen (Jf. afsnit 3.5) samt en formodning om, at denne kan have indflydelse på lærlingenes trivsel på lærepladserne.

Med udgangspunkt i Connells teori anser vi hegemonisk maskulinitet som et mønster af praksisser, som på et givet tidspunkt anses som værende de mest efterstræbelsesværdige ift. maskulinitet (Reinicke 2013:32f). Dermed ligger det også implicit i begrebet, at den hegemoniske maskulinitet har mulighed for at ændre sig med tiden (Connell & Messerschmidt 2005:832f). Ovenstående betyder dog ikke, at hegemonisk maskulinitet skal forstås som værende den maskulinitetsform, som flest mænd performer på et givet tidspunkt, men derimod den normative forståelse af efterstræbelsesværdig maskulin adfærd (Connell & Messerschmidt 2005:832). Dermed skal den hegemoniske maskulinitet også ses som et relationelt begreb, der adskiller forskellige maskulinitetsformer fra hinanden på hierarkisk vis, hvor den hegemoniske skal ses som den øverste (Connell & Messerschmidt 2005:832, 846). Derudover mener Connell også, at maskulinitet skal ses som en praksis, der defineres som modsætning til feminin praksis, og et centralt aspekt ved den hegemoniske maskulinitet er den fortsatte dominans over kvinder og feminin praksis (Connell & Messerschmidt 2005:832,848).

Vi har valgt at inddrage begrebet hegemonisk maskulinitet, da det bidrager med en forståelse af, at der er flere maskulinitetsformer, samt at der kan forekomme en hierarkisk opdeling mellem disse. Her påtænker vi, at tømrerlærlingene kan blive påvirket af lærepladsernes hegemoniske maskulinitet, og at denne kan have indflydelse på deres ageren samt trivsel på deres læreplads. Metodisk set giver begrebet os en teoretisk ramme og udgangspunkt, som vi tager med os til observationerne, hvor vi med dette udgangspunkt vil have fokus på, hvordan maskulinitet performes ude på lærepladserne. Sidenhen vil det observerede, i denne

sammenhæng, blive brugt i interviewene til at spørge nærmere ind til lærlingenes tanker om, hvorvidt de er bevidste om dette, samt hvordan de oplever, at det påvirker deres trivsel.

Under observationerne vil vi, med udgangspunkt i vores symbolsk interaktionistiske ståsted, bl.a. se på symboler og interageren, der kan give en tilkendegivelse af, hvad der er den hegemoniske maskulinitet på lærepladserne. Det kunne bl.a. være at se på, om der er nogle kropslige symboler, der bliver særligt anerkendt, som f.eks. at bære tunge ting, eller om der er nogle historier eller anekdoter, der bliver grinet mere af.

5.3 Praksisfællesskaber

Formålet med dette speciale er, som nævnt, at undersøge tømrerlærlingenes trivsel, når de er på deres lærepladser og i overgangene mellem lærepladsen og skolen. I den forbindelse påtænker vi, at trivsel i høj grad påvirkes af, hvorvidt man oplever at være en integreret del af de sociale fællesskaber på hhv. lærepladsen og skolen. Med Goffmans begreb om samhandling som overordnet ramme, påtænker vi i den forbindelse, at individer som udgangspunkt vil forsøge at opretholde en overfladisk enighed for at passe ind i de pågældende fællesskaber. Og i forlængelse af dette formoder vi, at lærlingene i særlig grad vil opleve at skulle gå på kompromis med deres umiddelbare, oprigtige følelser på deres lærepladser, da de er de senest tilkomne i virksomheden. For at belyse dette yderligere har vi valgt at inddrage Etienne Wengers begreb *praksisfællesskaber*, som kort fortalt betyder; “*en gruppe mennesker, som deler en bekymring, passion eller interesse for noget de gør, og lærer hvordan kan gøre det bedre gennem regelmæssig interaktion*” (Wenger 2009:1). Det er dog vigtigt at forstå, at det ikke er alle fællesskaber, som er praksisfællesskaber - et nabolag er f.eks. ikke et praksisfællesskab, fordi det ikke lever op til de tre karakteristika, som skal være til, før man, ifølge Wenger, kan tale om et praksisfællesskab:

1. **Feltet** (the domain): Et praksisfællesskab må have en identitet, som er defineret af et delt interessefelt (domain of interest). Et medlemskab til et praksisfællesskab forudsætter derfor fælles kompetencer, som adskiller dem fra andre mennesker.
2. **Fællesskabet** (the community): For at dyrke deres fælles interesse deltager medlemmer i fælles aktiviteter, hvor de hjælper hinanden og deler information med hinanden.

3. Praksissen (the practice): Medlemmer af et praksisfællesskab er praktikere, som gennem det fælles interessefelt og interageren udvikler en fælles praksis. Denne bliver udviklet over tid, og derfor er det også et essentielt element i et praksisfællesskab, at relationen strækker sig gennem en længere tidsperiode.

(Wenger 2009:1f).

Vi anser derfor mestre og ansatte i en tømrervirksomhed, samt eleverne på samme uddannelseshold som praksisfællesskaber, da vi mener, at de opfylder alle tre kriterier. De har et fælles interessefelt i form af tømrerfaget, hvorigennem de arbejder side om side for at løse opgaver. Igennem dette fælles arbejde finder de sammen en fælles praksis for, hvordan de arbejder og interagerer med hinanden.

En af Wengers pointer, som vi finder særlig vigtig er, at der er en tæt sammenhæng mellem identitet og praksis (Wenger 2010:133). Ifølge Wenger medfølger en fælles praksis nemlig en forhandling om, hvordan man skal være i den kontekst (Ibid.). Det er ikke sikkert, at denne forhandling foregår verbalt, men den forekommer naturligt og i nogle tilfælde også ubevidst i deres interageren med hinanden (Ibid.). Derfor må medlemskabet i et praksisfællesskab ses som en del af en identitetsforhandling (Ibid.). Ud fra dette synspunkt vil tømrerlærlingene agere forskelligt alt efter, hvilken praksis der er i det praksisfællesskab, de er en del af. Vi påtænker derfor, at der sker en identitetsforhandling blandt de ansatte på lærepladserne.

Ifølge Wenger tilhører mennesker dog som udgangspunkt altid flere end ét praksisfællesskab, hvilke forekommer i alle aspekter af livet (arbejds-mæssigt, familiemæssigt, i fritiden osv.). I nogle af disse vil man være et kernemedlem og i andre kun et perifert medlem, og ligeledes vil nogle af disse have stor indflydelse på identiteten og andre kun i mindre grad (Wenger 2009:3). I specialet vil vores fokus dog særligt være på det praksisfællesskab, de er medlem af på lærepladsen. Her påtænker vi, at de bliver anset som værende perifere medlemmer, da de endnu ikke har fuldført deres uddannelse. Her er vi interesserede i at undersøge, hvorvidt dette rent faktisk er tilfældet, og hvis det er, om det har en betydning for deres trivsel.

5.3.1 Maskuliniteter og femininiteter som praksisfællesskaber

Udover at vi påtænker, at det har stor betydning for tømrerlærlingenes trivsel at være en del af praksisfællesskaberne på hhv. lærepladsen og holdet på skolen, har vi en formodning om, at det, indenfor tømrerfaget, også har stor betydning at tilhøre en maskulin praksis. Dette er

grundet vores orienterende begreb om hegemonisk maskulinitet, samt vores forforståelse af, at det forventes at individer performer maskulinitet på en særlig måde indenfor tømmerfaget (jf. afsnit 3.5). I den forbindelse påtænker vi, at det har stor betydning for lærlingenes status i disse praksisfællesskaber, hvorvidt de er i stand til at performe maskulinitet på acceptabel vis. I den forbindelse har Carrie Paechter videreudviklet på Wengers begreb om praksisfællesskaber og tilføjet et kønsligt aspekt i sin artikel "*Masculinities and Femininities as Communities of Practice*". (Paechter 2002). Denne artikel bygger på samme syn på køn, som præsenteret under 5.2 hegemonisk maskulinitet, nemlig at køn er noget performativt, samt at der findes flere former for hhv. maskulinitet og femininitet (Paechter 2002:69; Connell & Messerschmidt 2005:832, 846, 848). Dertil bygger artiklen ligeledes på en forståelse af, at de samme individer performer en række forskellige maskuliniteter og femininiteter, blot på forskellige tidspunkter alt efter, hvad de vurderer, der stemmer bedst overens med konteksten (Ibid.).

I artiklen bliver der altså overført et kønsaspekt til Wengers teori om praksisfællesskaber, og i den forbindelse mener Paechter, at børn og unge lærer, hvad det vil sige at være hhv. maskuline og feminine gennem perifer deltagelse i disse praksisfællesskaber (Paechter 2002:70). Her har vi en formodning om, at lærepladserne er et særligt maskulint praksisfællesskab, som lærlingene herigennem bliver påvirket af ifm. deres forståelse af maskulinitet og dermed også den måde, de agerer på.

Paechter beskriver ligeledes, hvordan lokale maskuline og feminine praksisfællesskaber er centrale i at producere og reproducere forståelsen af, hvad det vil sige at være hhv. maskulin og feminin (disse kan dog ændre sig gennem tiden), samt at tilhørsforholdet til én af disse er særligt vigtig for identiteten og måden at opfatte sig selv på (Paechter 2002:72f). Sidstnævnte kan blandt andet ses gennem, hvad Paechter kalder "*the othering of outsiders*", hvor medlemmer af enten maskuline eller feminine praksisfællesskaber tager afstand fra dem, som adskiller sig fra dem selv (Paechter 2002:73). Derfor vil et individ, som ikke deler opfattelse af, hvad det vil sige at være maskulin eller feminin, med de fuldbyrdede medlemmer af det pågældende praksisfællesskab, ifølge Paechter aldrig kunne opnå status som fuldbyrdet medlem af dét praksisfællesskab (Paechter 2002:72). Ifølge dette begreb, vil lærlingene altså skulle performe maskulinitet på samme måde, som de andre på lærepladsen gør. Hvis ikke de er i stand til dette, vil de i værste tilfælde blive socialt udstødte fra fællesskabet og som minimum aldrig kunne opnå kernestatus deri. Hvis dette er tilfældet, påtænker vi, at dette vil

lægge et betydeligt pres på disse unge mennesker, samt have stor indflydelse på deres identitetsdannelse og trivsel.

Ud fra den forståelse af praksisfællesskaber og identitetsdannelse, som er præsenteret i dette afsnit, har vi en forståelse af, at det er vigtigt for lærlingene at opnå en så central status som muligt på deres lærepladser, både fagligt og kønsligt. Derfor påtænker vi, at de på lærepladserne indgår i identitetsforhandlinger for at opnå denne status. Dog med den forestilling at sådanne identitetsforhandlinger kan have indflydelse på deres trivsel.

Begreberne om praksisfællesskaber vil blive anvendt i både observationerne og i interviewene. I observationerne vil begreberne særligt blive brugt til at undersøge, hvorvidt vi kan observere tegn på, at de benytter sig af indtryksstyring for at opnå en mere central status i praksisfællesskabet på lærepladsen (både kønsligt og fagligt). I interviewene vil begreberne blive brugt som ramme til at undersøge, hvorvidt de selv oplever at agere med det formål at opnå en mere central status i praksisfællesskaberne, samt hvilken effekt det i så fald har på deres trivsel.

5.4 Sammenfatning

Med vores teoretiske ramme for specialet, i form af de orienterende begreber, søger vi at opnå en forståelse for, hvordan tømrerlærlinge trives på deres lærepladser samt hvordan de oplever at skolerne understøtter deres trivsel i overgangene mellem skole og læreplads. Her påtænker vi, at en sådan indsigt i tømrerlærlinges trivsel til dels må tage afsæt i en undersøgelse af interaktioner og kultur på nogle lærepladser i form af interaktionistiske observationer. I den forbindelse vil vi have fokus på, hvordan lærlingene benytter sig af indtryksstyring for at kunne fremvise en identitet, som kan opnå accept fra de andre ansatte i virksomheden. Derfor vil indtryksstyring fungere som et overordnet begreb, som vi anser for at have indflydelse på alle interaktioner og samhandlinger i undersøgelsen. Dermed har indtryksstyring også indflydelse på alle vores andre orienterende begreber, da vi også anser disse for at indeholde elementer af indtryksstyring, blot med et specifikt formål.

Dertil har vi gennem eksisterende forskning og egen forforståelse en formodning om, at der er en særlig måde at performe køn på, indenfor tømrerfaget, som bærer præg af en 'macho'

maskulinitetsforståelse. Dette påtænker vi kan have betydning for trivslen blandt lærlingene, da det netop stiller krav til deres formåen ift. indtryksstyring, hvis ikke denne måde at performe maskulinitet falder dem naturligt. Det er ift. dette, at begrebet om hegemonisk maskulinitet spiller ind. Begrebet giver os en ramme til at undersøge, hvilken maskulinitetsforståelse der er den hegemoniske på de lærepladser, vi skal ud at observere på, da det har givet os den forståelse, at der er flere måder at performe maskulinitet på, og at der er et hierarki blandt disse. Dermed fungerer begrebet som en overordnet kønsforståelse i specialet.

Trivsel er som nævnt omdrejningspunktet for specialet og i den forbindelse har vi en forståelse af, at det at føle sig som en integreret del af sociale fællesskaber har stor indflydelse på trivsel. Vi vil derfor, med udgangspunkt i ovenstående kønsforståelse samt vores forståelse af indtryksstyring som præmis, undersøge, hvad lærlingene gør for at opnå central status i de sociale fællesskaber på lærepladsen og på skolerne, og hvordan dette påvirker deres trivsel. Dette vil vi gøre vha. begreberne praksisfællesskaber og maskuliniteter og femininiteter som praksisfællesskaber, da disse bidrager med en teoretisk forståelse for, hvordan ens tilknytning til og medlemskab af praksisfællesskaber har betydning, for den måde man interagerer samt trives.

Dermed anvendes begreberne på forskellige niveauer i specialet. Indtryksstyring fungerer som nævnt som den overordnede ramme til at forstå interpersonel interaktion, og hegemonisk maskulinitet fungerer som overordnet forståelse for køn, samt den betydning køn og kønslig praksis har i interaktioner med andre mennesker. Begreberne om praksisfællesskaber og maskuliniteter og femininiteter som praksisfællesskaber fungerer derimod på et mere lavpraktisk niveau.

6. Analyse

6.1 Informantoplysninger

Observationer

Christoffer er 19 år og har været på sin læreplads i 3 måneder. Han skal på hovedforløb 1, når han har været på lærepladsen i 8 måneder. Lærepladsen er hos et stort landsdækkende firma, hvor Christoffer går på en større byggeplads, som den eneste tømrerlærling.

Liam er 19 år og er færdig som tømrer om 1,5 år. Han er ansat i en lille lokal tømrervirksomhed med en mester og fire ansatte.

Magnus er 19 år og er færdig som tømrer om 1,5 år. Han er ansat i en lille lokal tømrervirksomhed med en mester og fire ansatte (den samme som Liam).

Interviews

Lasse er 19 år og har været på sin læreplads i ca. 2 år, hvor han snart skal på hovedforløb 3. Han er lærling ved et mellemstort firma, hvor de er omkring 15-20 ansatte.

Kristian er 24 år og har været på sin læreplads i lidt over 2 år. Han har lige været på det første hovedforløb. Han er lærling ved et stort firma med omkring 40 ansatte.

Amanda er 24 år og har været på sin læreplads i 2,5 år. Hun var på hovedforløb 4, da vi snakkede med hende. Hun er lærling ved et mellemstort firma, med omkring 10-13 medarbejdere.

Marius er 20 år og har været lærling i 2,5 år. Han var på hovedforløb 4, da vi snakkede med ham. De første 2 år var han i et lille firma med under 10 ansatte, og det sidste halve år var han i et større firma med omkring 25 ansatte.

Walentin er 20 år og har også været lærling i 2,5 år. Han var ligesom Amanda og Marius også på hovedforløb 4, da vi snakkede med ham. Han er lærling ved et stort firma med omkring 25

ansatte, men da han startede, var firmaet lige opstartet, og der var derfor ikke andre ansatte end ham.

Sune er 23 år og har været lærling i 2 år. Da vi snakkede med ham, skulle han snart på hovedforløb 2. Han er lærling ved et stort firma med omkring 40 ansatte.

Carl er 23 år og har været lærling i lidt over et år. Han har været på hovedforløb 1, men skal først på hovedforløb 2 til næste år. Han er lærling ved et stort firma, med omkring 20 ansatte.

6.2 Høj trivsel, men...

I interviewene har vi spurgt tømmerlærlingene, hvorvidt de er glade, når de skal ud på deres lærepladser, samt om de overordnet oplever at trives derude. Hertil har alle informanterne svaret, at de overordnet set trives på deres lærepladser, samt er glade når de skal derud (Bilag 10:1f; Bilag 11:1f; Bilag 12:1f; Bilag 13:1f; Bilag 14:1; Bilag 15:2; Bilag 16:1f). Derudover har vi ligeledes spurgt ind til, om de oplever at få den hjælp, de har brug for ude på lærepladsen, hvilket alle informanterne fra interviewene oplever at få (Bilag 10:9; Bilag 11:12; Bilag 12:12f; Bilag 13:14; Bilag 14:8; Bilag 15:10; Bilag 16:11). Dertil kunne vi ligeledes observere, at det virkede til, at Liam og Magnus havde mulighed for at spørge om hjælp hele tiden, samt at de fik den, hvis behovet opstod (Bilag 8:1,8). På Christoffers læreplads fik vi et andet indtryk (Bilag 7:1,3,9f). Her lod det til at komme an på, hvilken svend han gik med. Hvis han gik sammen med Jack, var der ikke meget hjælp at hente, men hvis han gik med nogle af de andre, virkede det omvendt til, at han kunne få den hjælp, han havde brug for (Bilag 7:7ff).

Dertil fandt vi også frem til, at det er meget forskelligt, hvorvidt lærlingene oplever at blive lyttet til ifm. faglige snakke på lærepladsen. Nogle føler her, at deres mening i høj grad bliver hørt på lærepladsen, andre oplever at det hænder fra tid til anden, men at det oftest er svendenes løsninger, der bliver valgt, og Calle oplever slet ikke at have lyst til at byde ind i faglige diskussioner, da han ikke mener, at han kan vide bedre end dem med en færdiggjort uddannelse (Bilag 10:9; Bilag 11:12; Bilag 12:13; Bilag 13:15; Bilag 14:8f; Bilag 15:10f; Bilag 16:12). Fælles virker det dog til, at de trives med den måde, det bliver gjort på, på den pågældende læreplads (Ibid.).

Ud fra interviewene kan vi ligeledes se, at seks ud af syv lærlinge oplever at være en del af fællesskabet på deres læreplads, hvor størstedelen af disse ligeledes oplever at kunne snakke fortroligt med en eller flere af deres kollegaer, hvis behovet skulle opstå (Bilag 10:8f; Bilag 11:11f; Bilag 12:11f; Bilag 13:12f; Bilag 14:6f; Bilag 15:10). Carl, som ikke oplevede sig selv som en del af fællesskabet, mente ikke at dette var fordi, at han blev udelukket fra fællesskabet men tværtimod, at det var fordi han, ifølge ham selv, havde svært ved at relatere til sine kollegaer, da de var meget ældre end ham og har børn (Bilag 16:9).

Ud fra hvilke ord lærlingene selv sætter på deres trivsel, virker det således til, at der overordnet set er både høj social og faglig trivsel ude på lærepladserne. Dog har vi gennem empiriindsamlingen stødt på en række tendenser, som lader til at have særlig stor betydning for denne trivsel, og som i nogle tilfælde også peger i en retning af, at der også er nogle elementer i at uddanne sig som tømrer, som disse lærlinge bestemt ikke trives i. Her har vi særligt fundet frem til følgende opmærksomhedspunkter:

- Lærlingene kan have sværere ved at opnå anerkendelse
- Måden de ansatte opbygger deres fællesskab kan have negativ påvirkning på lærlingenes trivsel
- Der er en uoverensstemmelse mellem behovet for at passe ind og forudsætningerne for optimal trivsel
- Skolen ved ikke, hvad eleverne foretager sig på lærepladserne, eller hvordan de har det.
- Et manglende følelsessprog og alt for meget ansvar, kan have en negativ påvirkning på lærlingenes trivsel

Derfor vil disse punkter være det primære fokus for den følgende analyse, hvor vi vil dykke nærmere ned i, hvilken betydning ovenstående har for lærlingenes trivsel. I den forbindelse har vi valgt at inddele den følgende analyse i to overordnede afsnit. Analysen er her inddelt efter, hvilken del af problemformuleringen vi vil forsøge at besvare med det pågældende afsnit. Her vil afsnittene, der hører under 6.3 forsøge at besvare første del af problemformuleringen: *Hvordan trives erhvervsskoleeleverne når de er på deres lærepladser?*, hvor 6.4 vil forsøge at besvare anden del af problemformuleringen: *Hvordan oplever lærlingene, at erhvervsskolerne understøtter deres trivsel, når de er på lærepladserne?*

6.3 Hvordan trives tømrerlærlingene, når de er på deres lærepladser?

6.3.1 Anerkendelsens dilemma

I dette afsnit ønsker vi at få et indblik i positionerne, rollerne og samhandlingerne på lærepladserne. Derefter vil vi gennem interviewene se på, hvorvidt disse positioner og roller gør, at eleverne undertrykker deres eget selv for at passe ind i den normative forståelse af acceptabel adfærd på lærepladserne for at kunne blive en del af praksisfællesskabet (se afsnit 6.3.3 og 6.3.3.1). Vi har nemlig den forståelse, at alle tømrerlærlinge konstant er optagede af at styre eller kontrollere det indtryk, de giver til andre, hvor de præsenterer en fremtoning, som passer med den gældende norm i situationen (Goffman 2009; Goffman 2014:24f & 92f). Da deltagerne i samhandlingen alle bidrager i fællesskab til at definere situationen, vil vi starte analysen med at se på, hvilke positioner og roller de forskellige ansatte har på lærepladserne, samt hvad der gør, at de opnår disse positioner (Goffman 2014:92f).

Positionerne og rollerne på lærepladsen – Den faglige anerkendelses hierarki

En af de ting der var særligt tydelige under observationerne var, at der var et markant magt- og respekthierarki i det store tømrerfirma. Vi havde troet, at hierarkiet, og dermed også den anerkendelse der følger med, ville være baseret på de ansattes stillinger eller deres sociale kompetencer. Dette lod dog ikke til at være tilfældet, da det viste sig, at det i højere grad var bestemt af deres faglige viden.

I og med, at det i højere grad var den faglige viden, der gav anerkendelse, var det også denne, som var med til at bestemme, hvilken rolle og position, man havde på byggepladsen. Dette kom bl.a. til udtryk ved, at de andre ansatte i tømrerfirmaet henvendte sig til én særlig person, hver gang de havde et sværere teknisk spørgsmål. Denne person, hvilket var den ældre svend (Mathias), var også den person som overordnet bestemte, hvilke opgaver der skulle laves, og hvem der skulle gøre det. Dette ses yderligere ved, at medarbejdere fra andre firmaer kom og spurgte Mathias om lov til at måtte låne, det de kaldte ”hans tømrerlærling” (Bilag 7:6). Dette var også selvom, at der var en byggeleder (Kenneth) fra firmaet til stede. Dette vil sige, at Mathias blev anerkendt som værende den der måtte bestemme, hvad tømrerlærlingen (Christoffer) foretog sig, og dermed var den der var højest i hierarkiet. Respekten for Mathias’ faglighed kom også til udtryk ved følgende dialog:

Jack ser der er blevet fuget et sted der ikke skal fuges.

Jack: "Hvem fanden har fuget der? Er det dig, Calle?"

Calle: Nej.

Jack: "Chriiiiistoffer" (han halvråber selvom Christoffer står 3 meter derfra.)

Christoffer: "Det er ikke mig! måske er det Mathias".

Jack: "Ej det er det ikke!"

Note: Det var Mathias der havde fuget der.

(Bilag 7:13)

Denne dialog viser, hvordan Jack nægter, at Mathias kunne lave en fejl, hvilket virker til at være grundet Mathias' positionering i hierarkiet. Jack har en tydelig respekt for Mathias, da han ikke irettesætter ham eller påtaler de fejl, han har begået, men i stedet ofte forsøger at tale hans faglighed op. Mathias er også den eneste, som kan irettesætte eller bestemme, hvad Jack skal foretage sig. Derudover talte Jack hårdt til alle svende og lærlinge, på nær Mathias, til hvem han som den eneste ikke ytrede ord som "torsk" eller "fjols" (Bilag 7:12).

Når Mathias ikke var til stede på byggepladsen, var det svendene Jack og Calle, som fik ansvaret for opgaverne samt for Christoffer. Her var der en intern magtkamp, hvor Jack og Calle kæmpede om, hvem der kunne opnå større faglig anerkendelse, og dermed positionere sig højere end den anden.

*Calle viser Christoffer hvordan man skal gøre noget. Christoffer har fået instrukser fra Jack og forklarer Calle, hvad han fik at vide. Calle mener at der er en smartere måde at gøre det på. *

Calle: "Jack besværliggør også bare tingene unødvendigt meget nogle gange".

*Calle viser Christoffer hvordan han vil gøre det. Jack kommer ind ad døren som Calle skal til at skære. *

Jack: "hvad laver du!? Det er forkert det der!".

Calle: "vent nu lige at se, jeg har styr på det".

Jack: "nej, du tager fejl".

Calle: "lad mig nu lige vise dig det. Tror du jeg ikke kan finde ud af det?".

Jack: "nej, det tror jeg ikke du kan".

Calle: "nå nu skal jeg vise dig det".

Jack: "lad os nu se".

*Calle skærer og går over for at vise hvordan det passer ved vinduet. Jack er ikke tilfreds og mener han har gjort det forkert. *

Jack: "hvad sagde jeg. Du kunne ikke gøre det sådan".

*Jack viser hvordan han ville have gjort det. *

Calle: "nååå ja for det gør jo den store forskel".

Jack: "ja, det har du nemlig ret i".

*Calle ryster på hovedet og går, efter de har diskuteret frem og tilbage hvem der har ret. Da han igen kommer ind, ryster han igen på hovedet af Jack der endnu engang påtaler at han havde ret. *

Bilag (7:11)

Denne kamp om, hvordan Christoffer skulle udføre opgaven, samt om det var Calle eller Jack der havde ret, var noget der trykkede stemningen og gjorde Christoffer usikker på, hvilken side han skulle vælge. Den person, hvis råd han valgte, ville automatisk blive positioneret som den, der havde størst faglig viden, og dermed også blive anset som værende højere i hierarkiet.

Der var dog ingen tvivl om, at Christoffer var den med lavest faglig viden og dermed også den, som lå lavest i hierarkiet. Dette kom bl.a. til udtryk ved, at Christoffer ikke selv måtte kontakte dem, der var højere end ham i hierarkiet.

Calle og Christoffer ved ikke hvad de skal lave. Calle ringer til Mathias, som ikke tager telefonen. Til sidst kommer Kenneth forbi, og sætter dem i gang med at isolere loftet i kælderen. Kenneth snakker kun til Calle.

Calle og Christoffer går i gang med at isolere. Calle går efter lidt tid, og det er nu kun Christoffer der står tilbage. Kenneth kommer tilbage

Kenneth: Hvor er Calle, jeg har lige nogle informationer?

Christoffer: Det ved jeg ikke, han gik for et stykke tid siden

Kenneth: Nå, vil du sige til ham, at det skal gøres på den her måde? *han forklarer måden*

Christoffer: Ja!

Christoffer står lidt tvivlende, men går så i gang igen. Lidt senere kommer Calle tilbage

Christoffer: Kenneth sagde, at jeg skulle gøre det på den her måde, men er lidt i tvivl om jeg har gjort det rigtigt. Det er godt du er tilbage, for så kan du lige spørge ham, om jeg har forstået det rigtigt.

Christoffer forklarer til Calle hvad han havde gjort, for at Calle kunne ringe til Kenneth, for at sige hvordan Christoffer havde gjort det

(Bilag 7:18)

Dette eksempel var ikke et enestående tilfælde af, at Christoffer ikke selv kontaktede de individer, der var højere i hierarkiet end ham selv. Hver gang Christoffer skulle have hjælp eller forhøre sig om en opgave, skulle spørgsmålene gå gennem Jack eller Calle, selvom Christoffer havde kontaktoplysningerne på Mathias og Kenneth. Det blev herigennem tydeligt, at Christoffer ikke besad nok faglig viden til at måtte tage direkte kontakt til alle medarbejdere. Yderligere viser eksemplet også, at de foretrækker at kontakte Mathias fremfor Kenneth, selvom det officielt burde være Kenneth, der bestemmer, hvad de skal foretage sig. Dette var et fund, der undrede os, da vi havde troet, at deres stillingsbetegnelser ville have større betydning.

Faglighedens ambivalens

I og med at det er ens faglige kompetencer og viden, der har betydning for ens position på lærepladsen, og at ens sociale kompetencer ikke bliver tillagt lige så stor værdi, fremstår det som, at det kan være svært for lærlingene at opnå anerkendelse på lærepladsen. Dette er grundet, at de ikke har den faglige viden til at kunne positionere sig selv bedre og dermed ikke kan opnå status som kernemedlem i det pågældende praksisfællesskab og derfor i stedet fungerer som et perifert medlem. Der kan derfor argumenteres for, at der eksisterer en ambivalens i at det tidspunkt, hvor de føler sig allermest usikre og har størst behov for anerkendelse er det tidspunkt, hvor de har sværest ved at opnå denne, da de endnu ikke har fået tillært sig stor faglig viden (Bilag 11:17). Lærlingene vil derfor muligvis have sværere ved at indgå i fællesskabet på lige fod med de andre medlemmer, da de ikke kan bidrage til de faglige snakke. Dette ses bl.a. under observationerne, hvor Christoffer aldrig deltog i samtalerne i frokostpausen, da disse næsten udelukkende var af faglig karakter. Han sad derfor i stedet med sin telefon, og skrev med sine venner udenfor dette fællesskab (Bilag 7:6). Det at vi skønner, at det kan være sværere for lærlingene at opnå anerkendelse kan være problematisk for deres forståelse af egen identitet, da man ifølge Axel Honneth har brug for anerkendelse indenfor tre sfærer for at kunne udvikle ens identitet: Den private sfære, den retslige og den solidariske sfære (Willig 2003:14). Her vil vi argumentere for, at lærepladsen kan ses som en del af den solidariske sfære. Ved at blive anerkendt i den solidariske sfære vil man blive bekræftet i, at man er noget værd, som ifølge Honneth er nødvendigt, for at man kan værdsætte sig selv (Willig 2003:13). Ved at Christoffer ikke opnår den anerkendelse, som han giver udtryk for at ønske og have behov for (Bilag 7:19), kan der argumenteres for, at det kan have en negativ påvirkning på hans eget selvbillede. Ud fra dette syn vurderer vi derfor, at det kan have positiv betydning for lærlingenes trivsel, hvis lærepladserne forsøger at vise anerkendelse overfor tømrerlærlingene, selvom de ikke har lige så stor faglig viden.

Det går jo også flyvende heroppe

Betydningen af at blive anerkendt for sin faglige viden ses især under observationerne i det lille tømrerfirma. Her oplever lærlingene (Liam og Magnus), at det er svenden (Simon), som tager de nemme opgaver, imens de får lov til at give sig i kast med de sværere opgaver.

Efter pausen spørger Simon, hvad Liam og Magnus helst vil (lægge tag eller skære plader).

De vil begge gerne lægge tag, så Simon går ned og skærer plader.

Da han går ned, siger han glad “det går jo også flyvende heroppe”

(Bilag 8:4)

Eksemplet viser, hvordan Simon inddrager Liam og Magnus i beslutningerne om, hvilke opgaver de har lyst til at lave, og at han gerne tager de opgaver, som ikke er teknisk svære. På denne måde anerkender han også deres fagligheder ved både at rose dem verbalt, men samtidig også vise, at han anerkender, at de er fagligt dygtige nok til at kunne klare de teknisk sværere opgaver selv. Dette ændrer også dynamikken og de positioner, de har på lærepladsen således, at Liam og Magnus tør bede Simon om at hente ting til dem (Bilag 8:1). Gennem Simons ageren får de derfor mulighed for at positionere sig således, at de opnår en mere central status i praksisfællesskabet. Selvom det er de ansattes faglighed, som giver anerkendelse i både det lille og det store firma, så er der dermed stor forskel på, i hvilken grad tømrerlærlingene bliver anerkendt for deres kompetencer og viden, og derved også den position, de kan indtage på lærepladsen. Det har derfor stor betydning for lærlingenes trivsel, at de bliver anerkendt for den faglige viden, de har, selvom denne ikke er lige så høj som de andre ansatte i firmaet.

6.3.2 Det er i hvert fald ikke os, den er galt med

Det forrige afsnit tydeliggjorde, hvordan der kunne opstå magtkampe og episoder med trykket stemning i kampen om at opnå en højere position i arenaen. I den forbindelse observerede vi, at kort tid efter episoder med uenigheder, trykket stemning og fejl, lavede håndværkerne sjov med andre. I det lille firma kom det bl.a. til udtryk ved, at de gjorde nar med Carsten (tømrermesteren), når han ikke var til stede ved f.eks. at gøre grin med, at han har højdeskræk, samt påtale at han var nærig og ikke en bedre tømrer end dem (Bilag 8:4). Disse udtalelser kom altid i forbindelse med, at der havde været en trykket stemning eller stilhed i lang tid. Ovenstående kommentarer var med til at højne stemningen, ved at der blev grint og folk ikke længere virkede sure eller nedtrykte. Det fik folk til at begynde at interagere mere med hinanden, og det at gøre grin med andre, virkede derfor til at være med til at skabe bedre stemning og et bedre fællesskab. Dette giver god mening, hvis man ser på tendensen ud fra begrebet *scapegoating*. Scapegoating er, når et individ/individer bebrejder et andet individ eller

en gruppe for deres egne problemer, så de kan bortforklare deres fejltagelser og dermed opretholde et positivt selvbillede (Allport 1954:244f; Hammer 2007:257f).

I den forbindelse er der fire typer af scapegoating. I dette speciale vil vi fokusere på to af dem; group-on-one samt group-on-group (Hammer 2007:250). *Group-on-one* er, når en gruppe af individer udvælger en person, som de bebrejder for deres problem. *Group-on-group* er, når en gruppe af individer bebrejder en anden gruppe for de problemer, de oplever (Ibid.). I specialet vil vi ikke anvende scapegoating i en traditionel forstand. Vi vil i stedet anvende det som et mikrosociologisk perspektiv, hvor syndebugsmetaforen ikke skal forstås som om, at man bebrejder de andre for ens egne kriser i livet, men at man anvender syndebugke til at forbedre stemningen og fællesskabet, efter man selv lige har ødelagt den. I det empiriske materiale bruges syndebugke dermed som et middel til at genoprette eller maskere den fejl, man lige har begået ift. fællesskabet. Derudover bruges scapegoating, i traditionel forstand, hovedsageligt på individer eller grupper, som er laverestående i et givent hierarki, da de på denne måde ikke er i stand til at gøre oprør mod denne scapegoating (Glick 2005:247). I specialets empiriske materiale ses det dog, at både lavere- og højerestående (ift. eksempelvis stilling og uddannelse) bliver gjort til syndebugke, og at individets eller gruppens hierarkiske placering derfor ikke lader til at have en betydning. Vi vurderer dermed, at scapegoating i sin traditionelle form ikke er i stand til at forklare tendensen i vores empiriske materiale, og derfor har vi videreudviklet på denne, hvilket vi i specialet kalder *forskudt fejlagtighed*. Her gør man andre individer eller grupper til syndebugke for at rette op på egen fejlagtighed overfor fællesskabet.

Se, de er værre end os

I eksemplet om Carsten har vi observeret, hvordan det lille tømrerfirma anvendte group-on-one forskudt fejlagtighed, hvor Carsten blev syndebugken for drillerier, når stemningen skulle højnes i fællesskabet. Ligesom i det lille firma, benyttede det store firma sig også af forskudt fejlagtighed, men i en group-on-group version. Det var dog forskelligt, hvilke grupper der blev syndebugkene alt efter, hvilke grupper de havde brug for at føle et fællesskab med. Hvis der var stridigheder og dårlig stemning internt i tømrerfirmaet, benyttede de taktikken med at lave grin med de andre fagligheder. Det samme gjaldt, hvis der lige var begået en fejl blandt tømrerne. F.eks. skete følgende episode kort efter, at der havde været højlydte skænderier blandt tømrerne over, at en tømrer i firmaet havde skåret en fodliste forkert.

*Calle, Jack og Christoffer står og griner af en murer, der står og skruer i et pengeskab. Han har stået der i en time for at få den åbnet. De laver sjov med hvor dum mureren er. Jack åbner vinduet for at tage en video af ham, så han kan sende det til de andre. Hver gang nogle nye kommer ind i lokalet, så påtaler Calle det, og skal også lige vise dem det. *

Jack: Ja, det er typisk murer at gøre så dumme ting.

(Bilag 7:11f)

Dette eksempel viser, hvordan tømrerne skaber et fællesskab og en samhørighed om at gøre grin med mureren for at forsøge at skabe en bedre stemning. Mureren havde allerede stået der i en time og udført den omtalte opgave, men det var først efter, at de selv havde oplevet, at der var kommet en dårlig stemning blandt dem og interne stridigheder, at de valgte at gøre grin med mureren. Mureren blev derfor anvendt som en sydebuk for at forbedre deres eget interne fællesskab, så de kunne glemme deres interne stridigheder og de ”dumme” fejl, som de selv lige havde begået.

Hvis der omvendt var stridigheder mellem de forskellige håndværkerfag, anvendte de i stedet kontorfolkene, byggelejerne og arkitekterne som sydebukke. Her brugte de retorik som ”dem” og ”os”, og kom med udtalelser som *”Vi må hjælpe hinanden imod de der arkitekter og kontorfolk. De ved sgu ikke, hvad de render og laver, hvor vi jo har styr på det”*. Samt *”De er bare nogle papirussere, som ikke har styr på, hvordan det foregår i den virkelige verden”* (Bilag 7:22). Disse udtalelser kom altid efter, at de havde skændtes og været efter hinanden, hvis de ikke syntes, at den anden faggruppe havde gjort et godt stykke arbejde eller ikke havde nået det, de skulle. Hvis der havde været ekstra dårlig stemning, var det ikke nok kun at påtale, at de var bedre end de andre (kontorfolkene, arkitekterne og byggelejerne), så valgte de også at gøre nar ad dem.

*En VVS’er og Calle står og snakker. VVS’eren fortæller om hvor forvirret den kvindelige arkitekt virkede til at være. *

VVS’er: “amen pigebarnet stod bare der og så helt forvirret ud”.

*Han griner hånligt og laver en klovnedans. *

(Bilag 7:20)

Hvilke grupper der blev anvendt som sydebukke afhang dermed af, hvem tømrerne havde brug for at føle samhørighed med, og forstærke deres fællesskab med. Det som de havde tilfælles var dog, at det var et forsøg på at tydeliggøre, at det er i hvert fald ikke “os”, den er galt med. De andre er meget værre.

Snakker de også sådan om mig?

Det at tømrerne anvendte forskudt fejlagtighed til at skabe et stærkere fællesskab, når det havde været svækket, så vi først og fremmest som et positivt element for lærlingenes trivsel, da dette var med til at gøre dem til en tydelig del af et fællesskab. Vi oplevede dog, at det oftest kun virkede til at være sjovt for Christoffer, når det var kontorfolkene, byggelederne og arkitekterne, der blev lavet sjov med. Vi formoder, at dette skyldes, at de andre håndværkere ikke adskiller sig nok fra Christoffer selv, til at han ikke kan spejle sig i dem. Dette underbygges af, at Amanda nævner følgende:

“Jeg har også været med til at komme ud på en plads med en masse fejl. Og igen særligt med min chefs temperament - han kan blive rigtig sur og kaste med ting, og det er hundehoveder, og de har bygget med hovedet oppe i røven og sådan nogle kommentarer. Hvor det jo sætter sig i én, fordi man er sådan: “Det er også sådan, der bliver snakket om mig, hvis jeg har begået sådan en fejl et andet sted””

(Bilag 12:10f)

Her ses det tydeligt, hvordan den dårlige snak om andre fagligheder gør hende usikker og utilpas over, hvad ens kollegaer og de andre fagligheder så siger om én selv. Denne bevidsthed om, at det er normalt at tale dårligt om andres arbejde, når de ikke er til stede, gør nogle af lærlingene selvbevidste om deres eget arbejde og de fejl, de eventuelt måtte lave. Det at tømrerfirmaerne derfor anvender andre håndværkere som sydebukke kan derfor have en negativ påvirkning på lærlingenes trivsel, da det kan gøre dem utilpasse og nervøse for selv at fejle. Det at svendene anvender forskudt fejlagtighed kan derfor ses som værende kontrastfyldt, da det i øjeblikket kan skabe god stemning og et bedre fællesskab, men på længere sigt kan skabe mistrivsel blandt tømrerlærlingene. Grupper der anvender forskudt fejlagtighed til at forbedre deres fællesskab, anser vi derfor ikke som værende sunde fællesskaber, da de etableres på bekostning af andres trivsel.

6.3.3 Det er bare dig, der er noget galt med

En af de ting, som vi, på baggrund af eksisterende forskning samt vores forforståelse, allerede før empiriindsamlingen havde en formodning om var, at der indenfor tømrerfaget til tider bliver snakket i en tone, som for mange kan opleves som værende for hård. I den forbindelse havde vi ligeledes en formodning om, at denne hårde tone kunne have en negativ betydning for tømrerlærlingenes trivsel. Derfor er netop den hårde tone en af de ting, som vi har været særligt opmærksomme på gennem vores empiriindsamling. Det følgende afsnit vil starte ud med at have fokus på vores observationer ifm. den hårde tone. Herefter vil disse fund blive uddybet og nuanceret yderligere, hvor lærlingenes egne perspektiver på området inddrages gennem interviewene.

Ifm. observationerne oplevede vi, at der på begge lærepladser virkede til at være forskellige toner og måder at tilgå hinanden som kollegaer (Bilag 7:1,3,7-10; Bilag 8:1,8). Blandt de fleste af de ansatte virkede der til at blive brugt et sprog præget af tålmodighed, gensidig respekt og humor. I det lille firma gik både Liam og Magnus med Simon størstedelen af tiden, da vi var ude og observere. Ud fra hvad vi observerede, virkede det til, at der blev givet meget rum og plads til Liam og Magnus og deres måder at udføre de forskellige opgaver på. Der var meget dialog blandt de tre, når det handlede om opgaveløsninger, og Simon gik heller ikke og kommanderede med dem, men det lod tværtimod til, at de blev hørt og taget med på råd i mange tilfælde (Bilag 8:1f, 4). I den forbindelse adspurgte vi Liam, om han oplevede tonen på lærepladsen som værende hård. Han fortalte her, at det syntes han ikke, men at Carsten og Felix godt kunne blive lidt korte for hovederne i pressede situationer (Bilag 8:6).

Det var dog ikke kun i det lille firma, at der til tider kunne være en hård tone, men det var også noget, vi i særdeleshed så i det store firma, hvor det særligt var Jack, som tilgik de andre ansatte med et sprog og en tone, som kunne opfattes som hård:

Jack: Prøv at høre her, saven virker fint. Det er bare dig, der er noget galt med

Christoffer: Jack vil du lige hjælpe. Hvordan får man saven til at køre op og ned?

Jack: Ligesom alle de andre gange

Christoffer: Jamen den vil ikke køre op og ned

Jack: Jamen gør som de andre gange

(Bilag 7:1)

Ovenstående eksempel viser, hvordan Christoffer og Jacks interne interaktioner i høj grad bestod af, at Jack kommanderede med Christoffer. Derudover viser det ligeledes, hvordan Jack virkede irriteret, når Christoffer havde brug for hjælp. Når Jack ikke var til stede på byggepladsen, gik Christoffer sammen med Mathias og Calle. Her observerede vi, at Mathias tilgik Christoffer på en helt anden måde end Jack:

Christoffer: Har du mulighed for lige at hjælpe?

Mathias: Ja da, 2 sek.

(Bilag 7:7)

Som eksemplet indikerer, er tonen mere blid og forstående overfor, at Christoffer har brug for hjælp, hvor Mathias også bruger den tid, det kræver at lære Christoffer op i de forskellige opgaver. Tonen på lærepladserne var dermed meget afhængig af de personer, der var til stede, samt hvor tidspressede svendene var.

Trykket stemning og manglende hjælp

Ud fra observationerne er vi af den opfattelse, at disse forskellige toner særligt havde betydning for to ting: 1) Hvordan stemningen var mellem kollegerne, og 2) i hvilken grad lærlingene oplevede at turde spørge de andre om hjælp. Her kunne det tydeligt ses, at stemningen blev særdeles trykket, når de mennesker, som kunne have en hård tone, var til stede. I det lille firma

var denne ændring ikke synderligt udtalt, men det kunne alligevel ses, at hvis Carsten eller Felix var til stede på pladsen, så blev der ikke rigtigt snakket sammen eller fjollet, hvilket ellers til tider skete. Denne tendens var dog mere udtalt i det store firma:

*Vi starter morgenen i "skurvognen". Da jeg kommer ind i rummet er stemningen trykket. Jeg siger godmorgen, men ingen svarer. Til sidst hvisker Calle godmorgen til mig, da jeg havde sat mig ned på stolen. Jack skælder ud på Kenneth og nægter at tage den opgave, som han forsøger at booke ham til. *

Jack: Det kommer ikke til at ske. Jeg kan måske kigge på det på næste fredag. Du kan bare have planlagt det bedre. Hvad render I og laver?

*Han er tydeligt sur og irriteret. Han sidder med armene krydset og har et vredt toneleje. *

(Bilag 7:8)

Ud fra eksemplet kan det ses, at fordi Jack er vred og ikke lægger skjul på dette foran de andre ansatte, så er der ikke nogen, som tør sige noget i hans nærhed. Hans adfærd lægger derfor en tydelig dæmper på de andre ansattes interageren med hinanden. Omvendt blev det tydeligt for os, at når lærlingene kun var i selskab med svende, som mødte dem med en mere tålmodig og åben tone, så blev stemningen blødgjort. Her begyndte humor og kollegiale drillerier at være en del af interaktionerne på en måde, som ikke virkede mulig, hvis særligt Jack var til stede. Her kunne forskellen tydeligst ses på lærepladsen, hvor Christoffer var ansat, da kontrasten var så betydelig, alt efter om Jack var til stede eller ej (Bilag 7:6,8). Dette stemmer overens med Randall Collins' teori om *interaktionsritualer*, hvilket er: "*Når mennesker samles i en fælles handlen eller omkring en begivenhed*" (Poder 2017:206; Collins 2004:48). Her argumenterer han for, at disse ritualer kan omforme følelser, således at gruppens dominerende stemning påvirker de følelser som de enkelte individer i gruppen har (Collins 2004:107). Christoffer kan derfor være i godt humør inden interaktionen med Jack, hvorefter han kan virke nedtrykt, da Jack fylder så meget i interaktionen, at han har omformet gruppens dominerende stemning.

Derudover fik vi, ud fra observationerne den formodning, at tonen mellem de ansatte ligeledes havde særdeles stor betydning for, hvorvidt lærlingene var komfortable med at spørge om hjælp. Denne tendens kan igen tydeligst ses ved at sammenligne Christoffers ageren, når han var i rum med hhv. Jack eller Mathias. Her virkede Christoffer, til en vis grad, til at forsøge at klare opgaverne selv, så han ikke skulle bede Jack om hjælp oftere end højst nødvendigt, hvor

han modsat virkede særdeles nysgerrig og spørgende, hvis han i stedet gik med Mathias eller Calle (Bilag 7:1,7f).

Jeg skal i hvert fald ikke ses som afviger

I de ovenstående afsnit har vi set, hvorledes vi har kunnet observere, at der kan være en hård tone ude på lærepladserne, og hvordan denne tone påvirker deres trivsel og ageren med de forskellige svende ift. at turde at spørge om hjælp. Her fandt vi frem til, at lærlingene oftest ikke siger fra overfor den hårde tone, hvor vi ud fra tidligere analyse skønner, at dette er grundet deres lave placering i hierarkiet, som bl.a. skyldes deres lavere faglige viden. Det kan derfor være vigtigt, at der er andre ansatte, som siger fra på lærlingenes vegne. Her oplevede vi følgende:

*Calle, Christoffer og Jack er i lokalet. Christoffer kan ikke helt få to lister til at passe sammen. Han spørger Jack som går forbi ude på hovedtrappen. Han står og viser ham, at det hverken passer, når han skærer listerne i 40 eller 45 grader. *

Jack: "Jamen det er jo fordi den anden liste er skåret for lang din torsk".

Christoffer: "Så den her er for lang?"

*Han peger ned på en liste. *

Jack: "Ja".

*Han går. Christoffer må pille listen af og skære den til. Calle kigger bare på Christoffer og fortsætter derefter sit arbejde. *

(Bilag 7:12)

Ovenstående er et eksempel på, hvordan der ikke er nogen, der intervenserer i situationen, hvor Christoffer bliver udsat for en hård tone. Under vores observationer i det lille og store tømrerfirma, oplevede vi ikke en eneste gang, at der var nogle der sagde fra overfor den hårde tone. Dette leder os derfor til at tro, at den hårde tone skal ses som en integreret del af kulturen indenfor tømrerfaget, og at de ansatte derfor konformere til normerne for denne kultur ved ikke

at sige noget, selv når andres grænser eventuelt bliver overtrådt. Ifølge Solomon Aschs forsøg vedr. socialt pres og konformitet føler de fleste mennesker et ubehag ved at skille sig ud fra mængden eller en gruppe, da man gerne vil passe til gruppens eller samfundets forventninger (Asch 1956:70). Derfor vil individer, ifølge Asch, i mange tilfælde vælge at adlyde og agere ud fra eksempelvis en gruppes normer for ikke at blive opfattet som en afviger (Ibid.), hvilket er definitionen på at konformere. Dette giver yderligere anledning til at tro, at det at sige fra overfor den hårde tone anses som værende afvigende af de enkelte individer indenfor tømrerfaget. Det bakker ligeledes op om Aschs tese om, at de fleste individer forbinder stort ubehag med at afvige fra normerne, da de ud fra ovenstående tilvælger konformitet frem for optimal trivsel. Det er tydeligt ud fra ovenstående, at den hårde tone påvirker trivslen for lærlingene negativt, men det lader også til at have negativ betydning for de andre ansattes trivsel. Alligevel tilvælges det aktivt at konformere til normerne i de pågældende interaktioner, hvilket tyder på, at det at blive opfattet som en konformerende del af fællesskabet også har en stor betydning for deres velvære.

Vi forsvarer vores egne interesser

Selvom ovenstående er en logisk forklaring på, hvorfor de fleste tømrere vælger at konformere og lade den hårde tone passere, vil vi alligevel gerne forsøge at opnå en dybere forståelse for den ambivalens, vi skønner, der må finde sted for disse individer. Som beskrevet i det ovenstående, opfatter vi det som en opvejning mellem at passe ind i kulturen og normerne indenfor tømrerfaget, og at højne trivslen for individerne i faget ved at tale blidere til hinanden. I den forbindelse er vi interesserede i at finde ud af, hvilke faktorer der spiller en rolle i denne opvejning. Her har vi valgt at inddrage Randall Collins' begreb om *emotional energi*, da det giver en forståelse for, hvordan emotioner ikke altid er kortvarige, men at de i nogle tilfælde skal ses som længerevarende, der kan lagres i individet (Collins 2004:134). Ifølge Collins opstår *emotional energi* ud fra *interaktionsritualer*. Disse interaktionsritualer skaber, ifølge Collins, virkninger som eksempelvis handlingsenergi, gruppefølelse og en fælles forståelse af virkeligheden for en gruppe, hvilket gøres gennem disse interaktioner og symboler, som er fælles for en gruppe (Poder 2020:803). Når mennesker indgår i disse interaktionsritualer, vil de derudover oplades med *emotional energi*, som kommer til udtryk gennem bl.a. selvtillid, handlingskapacitet, entusiasme og moralsk engagement (Poder 2017:210; Poder 2020:803). Et

eksempel på et sådant positivt interaktionsritual med dertilhørende opladning af emotionel energi kunne være følgende:

*Efter pausen spørger Simon, hvad lærlingene helst vil (lægge tag eller skære plader) - de vil begge gerne lægge tag, så Simon går ned og skærer plader og da han går ned, siger han glad *

Simon: det går jo også flyvende heroppe

(Bilag 8:4)

Her giver Simon, Liam og Magnus et valg om, hvilke opgaver de helst vil løse, og på den måde kan de gå fra interaktionen med en følelse af medbestemmelse over egen arbejdsgang. Derudover roser han deres opgaveløsning, hvorpå de ligeledes kan gå derfra med en oplevelse af tro på egne evner. Dermed vil lærlingene, ud fra Collins' teori, gå fra denne interaktion med en stærk gruppefølelse, selvtillid, entusiasme og mod på nye opgaver (Poder 2017:210; Poder 2020:803). Denne emotionelle energi oplades og gemmes i individet i en periode, ligesom var det et batteri, og batteriet kan ligeledes aflades ifm. negative interaktionsritualer (Poder 2017:209f; Collins 2004:134ff). Her mener Collins yderligere, at når individer har opnået denne gruppefølelse gennem interaktionsritualer og emotionel energi, så vil individet have de forudsætninger, der skal til for at ville kæmpe for gruppens interesser og forsvare dens eksistens (Ibid.).

Ift. specialet vurderer vi, at dette kan være en mulig forklaring på, hvorfor f.eks. tømrerne vælger at forblive en del af fællesskabet, samt forsvare dets normer ved at efterleve disse. Ud fra observationerne lader det nemlig til, at der er flere positive end negative interaktionsritualer, da det kun virker til at være Jack, der påvirker interaktionsritualerne negativt på den store læreplads. En af de dage, hvor vi var ude og observere på den store læreplads var Jack syg, og her virkede dagen til at være præget af positive interaktionsritualer, hvor Christoffer modtog opmuntrende kommentarer fra de andre svende, og hvor han ligeledes fik lov til at hjælpe med mere, end da han gik med Jack (Bilag 7:6). Derudover grinte de ansatte mere med hinanden og lavede sjov med hinanden på en måde, som ikke skete, når Jack var til stede (Ibid.). Ud fra dette skønner vi derfor, at Jack er primus motor ift. at initiere de negative interaktionsritualer, og at disse ellers hovedsageligt er positive, når han ikke er til stede. På den lille læreplads var interaktionerne generelt præget af opmuntring og tålmodighed fra Simons side (Bilag 8), og derfor skønner vi, at disse interaktioner er blevet opfattet som positive for både Simon, Liam

og Magnus. Derfor vil de andre tømrere (end Jack), ud fra Collins' forståelse, have en tilpas høj opladning af emotionel energi, til at de vil forsvare gruppens normer. I forlængelse heraf skønner vi ligeledes, at det kan være endnu en mulig forklaring på, hvorfor det lader til at være så vigtigt for tømrerne at skabe en fællesskabsfølelse lige efter episoder med hård eller dårlig stemning (Jf. afsnit 6.3.2). På denne måde skønner vi, at de ubevidst forsøger at holde den emotionelle energi på et tilpas højt niveau, til at medlemmerne af gruppen hele tiden vil være villige til at forblive i gruppen samt forsvare dens normer.

Dette begreb har dog i høj grad fokus på at forklare, hvilken indflydelse positive interaktionsritualer har på individer, men det formår ikke at forklare, hvordan negative interaktionsritualer påvirker dem. I den forbindelse har vi en formodning om, at dette også er et vigtigt element at undersøge, da disse negative interaktionsritualer også forekommer på lærepladserne, og at disse nødvendigvis må have en indflydelse på deres vilje til at forsvare fællesskabet. Her har David Boyn og Sarah Luery videreudviklet på Collins' begreb om emotionel energi og udviklet begrebet *negativ emotionel energi* (Poder 2017:225). Dette begreb handler i modsætning til Collins' begreb om, hvilken påvirkning det har på individet at indgå i fjendtlige relationer og interaktioner (Poder 2017:225f). Her mener Boyn og Luery, at dette skaber den modsatte effekt af emotionel energi, nemlig at man udvikler negative emotioner og tanker omkring individer eller fællesskaber (Ibid.). Derfor vil negativ emotionel energi stå som en modvirkende faktor ift. at forsvare et givent fællesskab, og for at have viljen til at gøre dette, må man have en overflod af positiv emotionel energi på batteriet (Poder 2017:226). Ud fra Boyn og Luerys teori vurderer vi derfor, at hver negativ interaktionsritual tømrerne møder vil sænke deres opladning af positiv emotionel energi, hvilket gør det mindre sandsynligt, at de vil forsvare fællesskabet og dets normer. Derfor må fællesskabet hele tiden sørge for, at tømrerne har flere positive end negative interaktionsritualer, da fællesskabet ellers ikke vil kunne opretholdes. Ud fra ovenstående anser vi derfor disse begreber om hhv. positiv og negativ emotionel energi som en mulig forklaring på, hvilke ubevidste faktorer, der er med til at bestemme, hvorvidt tømrerne vælger at konformere og "forsvare" fællesskabets normer, eller om de vælger at tage afstand og gøre op med disse i forfølgelsen af højere trivsel.

Ovenstående afsnit har primært fokuseret på de tendenser, vi så gennem observationerne på de to lærepladser, og de fortolkninger vi har gjort os ud fra disse. I det følgende vil disse tendenser blive yderligere nuanceret gennem tømrerlærningenes egne oplevelser af tonen i faget ifm. interviewene.

6.3.3.1 Så er det sgu ikke ret sjovt at tage på arbejde

Gennem vores observationer fandt vi frem til, at der eksisterer en hård tone. Denne hårde tone beretter alle vores syv interviewpersoner ligeledes om, hvor de alle udtaler, at de har været udsat for den, dog i varierende grad. Der er dermed en sammenhæng mellem vores observationer og vores interviewpersoners udtalelser. Her mener tre af informanterne, at det ikke er normalt at det sker, men at det hænder i pressede situationer (Bilag 11:2; Bilag 15:5; Bilag 16:6). Omvendt har de fire andre informanter en forestilling om, at det er normalt med en hård tone indenfor tømrerfaget (Bilag 10:5; Bilag 12:5; Bilag 13:5f; Bilag 14:4). Der er dermed sammenhæng mellem de fund vi gjorde os under observationerne og de oplevelser, informanterne havde af tonen på lærepladsen. Da vi spurgte informanterne ind til, hvordan den hårde tone påvirkede dem, svarede de alle, at en hård tone har en negativ betydning for trivslen på lærepladsen. De følgende tre citater skal hermed illustrere tendenserne for, hvordan de syv informanter bliver påvirkede, når der er en hård tone på lærepladsen:

“I: Ja, okay. Vil du sige at have sådan nogle [ligesom svenden i vignet 1] i firmaet påvirker hvor glad man er for sin læreplads?”

L: Ja, jeg vil sige, at når jeg går med ham, og det er hver dag i fire uger, at han har brokket sig, så er det sgu ikke ret sjovt at tage på arbejde”
(Bilag 10:6)

Og

“I: Okay. Hvordan tænker du, at man vil have det, hvis man bliver udsat for det her [vignet 1]?”

W: Det tror jeg, at man ville være rimelig træt af. Det ville jeg da selv være MEGET træt af, hvis jeg blev behandlet på den måde.”
(Bilag 13:4)

Og

“A: Han [mester] er sådan lidt kendt for at have et godt temperament og kaste med tingene og sådan noget. Men det er ikke rettet mod os, det er mere, hvis der er noget værktøj, der ikke virker eller sådan noget, eller andre håndværkere, der er nogle tåber.

I: Og hvordan har du det så, hvis han begynder at kaste med tingene?

A: Jamen det er jo ikke så rart, fordi stemningen bliver jo påvirket af det, og alle på pladsen bliver sådan lidt stille”

(Bilag 12:3)

Eksemplerne viser således, hvordan den hårde tone har en negativ indflydelse på stemningen, hvilket er i overensstemmelse med, hvad vi udledte fra observationerne. Eksemplerne viser yderligere, hvordan lærlingene oplever at blive påvirket negativt af den hårde tone, således at de får mindre lyst til at gå på arbejde. Vores forforståelse og formodning på baggrund af observationerne om, at den hårde tone påvirkede lærlingene negativt, er dermed blevet bekræftet gennem interviewene.

Man skal lidt fiske efter det

På baggrund af observationerne fik vi den opfattelse, at der var en sammenhæng mellem en hård tone og manglende anerkendelse og ros til tømrerlærlingene. Her kunne vi se, at de ansatte som var særligt hårde heller ikke gav ros i den tid, vi var ude og observere, hvorimod de ansatte som tilgik lærlingene med en blidere og mere tålmodig tone, også roste lærlingenes arbejde (Bilag 7:7,9; Bilag 8:4,8). Dertil har vi gennem observationerne ligeledes dannet os den formodning, at det kan være vanskeligere for lærlingene (kontra de andre ansatte) at opnå anerkendelse på lærepladserne, da det lader til, at anerkendelse bliver distribueret på baggrund af faglig viden og kunnen (Jf. afsnit 6.3.1). Derfor spurgte vi i interviewene ind til, om lærlingene oplever at blive rost på deres lærepladser, samt hvilken betydning dette har for dem. I den forbindelse kan vi se, at alle lærlingene i en eller anden grad oplever at få ros for deres arbejde på lærepladsen, omend dette er i varierende grad blandt de syv lærlinge (Bilag 10:2,7f; Bilag 11:2; Bilag 12:9; Bilag 13:10f; Bilag 14:6; Bilag 15:8f; Bilag 16:8). Nogle oplever i den forbindelse at ros forekommer ofte, hvor andre oplever, at det kommer meget an på, hvem de går sammen med. Fælles for dem alle er dog, at de er enige om, at ros har en positiv betydning for trivslen på lærepladsen. Her fortæller Marius eksempelvis, at det for ham bliver sjovere at være på arbejde, når man får ros for sit arbejde, og at man får mere lyst til at være der (Bilag 13:10). Dette kommer ligeledes til udtryk ved, at to af lærlingene fremhæver det at få ros, da vi spurgte dem om de havde haft nogle oplevelser på lærepladsen, som gjorde dem særligt glade:

“I: Ja. Har du haft nogle oplevelser ude på din læreplads, som har gjort dig særligt glad?

L: ... Det er jo bare generelt når dem man bygger for, at de så lige kommer med is eller frugt eller et eller andet. De behøver det jo ikke, fordi de betaler jo mange penge for det stykke arbejde, vi gør. Men det er jo til mester og det er jo ikke til os. Så for at vise, at de er taknemmelige for det vi laver, så er det jo rart nok.

I: Okay, så det er ligesom rart at føle at man bliver sat pris på

L: Lige præcis!”

(Bilag 10:2)

og

“I: ja. Har du haft nogle oplevelser, imens du har været ude på din læreplads, som har gjort dig særligt glad?

*K: *længere pause* Altså det er selvfølgelig dejligt altid bare at få ros *griner*. Det er det jo. Men ellers når ens svend eller mester viser en tillid, og tror på, at man kan gøre et godt stykke arbejde, og måske får lov til at lave det selv. Så er det 100% cadeau til en selv, og så har man bare lyst til at gå ekstra meget ind i det.”*

(Bilag 11:2)

Ud fra ovenstående citater kan det ses, at det for både Lasse og Kristian har stor betydning at få ros for sit arbejde, da de får det bedre med dem selv og får mere tro på sig selv gennem den anerkendelse, der ligger i at få ros. På samme måde kan vi se, at ros også betyder meget for Amanda, men hun oplever dog ikke altid at få den i tilstrækkelig grad:

“Når du har lavet et eller andet stykke arbejde, oplever du så, at du kan få ros fra de andre på lærepladsen?

A: Årh jeg har faktisk bøvet lidt med den ... for det er sjældent fra nogle i firmaet, og så er der andre, der godt kan. Jeg havde f.eks. en oplevelse, hvor jeg havde klaret en opgave ret godt, og jeg havde gået sammen med min ene chef og en masse andre svende den dag. Så siger min anden chef: “Jeg har hørt, at du har klaret den her opgave megagodt”, hvortil jeg bare svarer: “Nå, fedt. Det havde jeg ikke hørt”.

Øhh, så man skal lidt fiske efter det, hvilket jeg faktisk synes er svært, fordi jeg godt kan være usikker på, om jeg lever op til mine forventninger, til deres forventninger og til de faglige krav, som er der. Følger jeg den rigtige læringskurve og sådan noget.”

(Bilag 12:9)

Her kan det ses, at den manglende ros, og dermed anerkendelse, er svær for Amanda at håndtere, da det gør hende usikker på sig selv. På den måde kan det altså ses, at anerkendelse (i form af ros) har stor betydning for lærlingene og deres selvbillede som fagprofessionelle. Dette stemmer overens med Honneths teori om anerkendelse, da han mener, at man ikke kan udvikle selvtillid og selvværd, hvis man ikke opnår anerkendelse fra alle tre sfærer (Jf. afsnit 6.3.1) (Willig 2003:14). Dette ses ved Amanda, da hun har lav selvtillid og tro på egne evner pga. den manglende anerkendelse fra sine kollegaer. Omvendt gav Lasse og Kristian ikke udtryk for at tvivle på deres egen faglighed, hvilket man ud fra Honneth kan argumentere for, er fordi de opnår anerkendelse i den solidariske sfære, hvilket de ovenstående citater giver udtryk for. Honneth mener dog, at det er privatsfæren, der giver selvtillid og den solidariske sfære, der skaber selvværd, hvis man bliver anerkendt i disse (Willig 2003:14; Petersen & Willig 2004:339). Hvis man ser på selvtillid og selvværd ud fra en psykologisk definition, vil vi dog argumentere for, at selvtillid også skabes gennem anerkendelse i den solidariske sfære. Selvværd er, når man værdsætter og sætter pris på sig selv og er noget, man opbygger gennem årene. Selvtillid er troen på sig selv og egne evner og er noget, der er kontekstbestemt (The University Of Queensland Australia). Man kan derfor godt have tiltro til egne evner ift. at dyrke sport, men mangle tiltro til egne evner på lærepladsen. Denne manglende selvtillid, tænker vi er kontekstafhængig qua vores interaktionistiske videnskabsteori, og man kan derfor, ud fra vores forståelse, også opnå denne i samspillet med kollegaerne på lærepladsen, hvis man opnår anerkendelse for ens arbejde. Ud fra ovenstående vil vi derfor argumentere for, at den manglende anerkendelse, som eksempelvis Amanda oplever i sin solidariske sfære, betyder at hun ikke er i stand til at udvikle sin faglige selvtillid fuldt ud. Dermed lader det ud fra interviewene til, at anerkendelse har stor betydning for lærlingenes trivsel, og at det har negativ påvirkning på denne, hvis de ikke modtager ros og anerkendelse for deres arbejde.

Det er jo bare sådan, det er

Ud fra ovenstående afsnit kan det ses, at interviewmaterialet støtter op om vores formodninger om, at en hård tone og manglende anerkendelse har negativ betydning for tømrerlærlinges trivsel. Tidligere i analysen har vi gennem vores observationer argumenteret for, hvorfor de andre kollegaer ikke intervenserer, når tømrerlærlingene bliver udsat for en hård tone eller nedværdigende kommentarer. I dette afsnit vil vi gennem interviewene se på lærlingenes egne oplevelser af, hvorfor de ikke ønsker at gøre op med den hårde tone, der er i tømrerfaget.

Her giver seks ud af de syv lærlinge udtryk for, at ting som eksempelvis en hård tone og at man ikke altid får ros for sit arbejde, er en præmis indenfor branchen (Bilag 10:3; Bilag 11:7; Bilag 12:21; Bilag 13:5,7; Bilag 14:9; Bilag 15:3). Flere af dem fortæller i den forbindelse, at “det ved man jo” når man starter på uddannelsen, og at det “bare er sådan, det er”. I nedenstående citat tydeliggøres dette gennem Amandas udtalelse:

“A: [...] det er lidt sådan man “ved” at branchen er, og så må man toughen up [blive hårdere] og ligesom bare: “det er sådan det er” og “jeg ved det godt” og sådan. Jeg tror ikke helt, at vi er nået så langt, som til at tænke at det måske skal til at ændres, og at det kan starte med mig.

I: Så du tror, at der hos mange lærlinge ligger en stor vægt, som man propper på sig selv: “Jeg ved jo godt, at branchen er sådan her, så det må være mig - jeg må bare blive hårdere”?

A: Ja.”

(Bilag 12:21)

I ovenstående citat fortæller Amanda om, at der ifølge hende er en forståelse indenfor faget om, at det er sådan normerne er indenfor faget, og at det derfor hviler på lærlingene at indrette sig og finde sig til rette i dén måde at gøre tingene på. Dette betyder dog ikke, at hun derfor anser dette som noget positivt, og hun sætter ifm. ovenstående ord på, at hun finder det problematisk, især for de yngre lærlingene, da hun tror, at det kan have negativ betydning for deres trivsel, hvis de ikke kan finde sig til rette i denne jargon (Bilag 12:21). Lasse har en lignende oplevelse af den hårde tone, hvor han oplever, at man som lærling skal igennem mange “drillerier”, som blandt andet består af, at gentagende gange blive fortalt at man er dum. Han sagde i forlængelse heraf at: “*Det er jargonen derude*” (Bilag 10:3). Amandas og Lasses

fortællinger (hvor fire ud af de fem resterende giver udtryk for samme opfattelse), giver derfor det indtryk, at den hårde tone er noget, man må lære at indrette sig efter, og at det er alment kendt inden man starter på uddannelsen.

Ud fra det empiriske materiale får vi derfor dét indtryk, at disse lærlinge forsøger at leve op til disse normer om jargonen i tømrerbranchen, selvom det kan være på bekostning af dele af deres trivsel. I den forbindelse skønner vi, med udgangspunkt i en forståelse af Goffmans begreb om samhandling, at man som hovedregel altid vil forsøge at opretholde en overfladisk enighed for at passe ind i et givent fællesskab (Jf. afsnit 5.3). Ud fra denne forståelse tydeliggøres det, hvor vigtigt det er for individer at passe ind i et fællesskab, selvom det strider imod indre værdier og ønsker. Denne tanke viderefører Etienne Wenger med sin teori om praksisfællesskaber, som er beskrevet mere udførligt i afsnit 5.3.

Ud fra en forståelse af Wengers teori, samt det empiriske materiale, vurderer vi, at lærlingenes ønske om at opnå så central status som muligt er deres motivation for at konformere til normerne for tømrerfaget, selv når det strider mod deres indre værdier. Hvis vi følger denne tanke yderligere, skal lærlingene nemlig ses som perifere medlemmer af praksisfællesskabet (lærepladsen), da de endnu ikke er færdiguddannede, og derfor er deres plads i praksisfællesskabet mere sårbar, end hvis de havde opnået kernestatus (Wenger 2009:3). Dette giver en mere dybdegående forståelse for, hvorfor det lader til at være så alment, at man indretter sig efter normerne fremfor at gøre op med disse. I forlængelse heraf postulerer Wengers teori ligeledes, at der er en tæt sammenhæng mellem praksis og identitet, og at der med en fælles praksis derfor følger en forhandling om identitet (Wenger 2010:133). Og ud fra at lærlingenes status i fællesskabet, ifølge Wenger, må ses som mere sårbar end de andre ansatte, så har lærlingene ikke samme forhandlingsstyrke i denne identitetsforhandling, og derfor vil de, ifølge denne tankegang, ikke kunne influere på eksempelvis normerne for, hvordan man snakker til hinanden i det givne fællesskab.

Ud fra denne tankegang vurderer vi derudover, at Wengers teori kan ses som en mulig forklaring på, hvorfor denne praksis (den hårde tone) lader til at blive ved med at blive reproduceret indenfor tømrerfaget. Hvis de gennem disse identitetsforhandlinger til sidst påtager sig denne tone som en del af deres egen selvforståelse, skønner vi, at de vil være primus motor ifm. at reproducere tonen, når de selv opnår kernestatus som medlem af et praksisfællesskab i form af et tømrerfirma. Dette er grundet, at de på dette tidspunkt vil have internaliseret de normer, som de selv lagde under for, da de var et perifert medlem.

6.4 Hvordan oplever lærlingene, at erhvervsskolerne understøtter deres trivsel, når de er på lærepladserne?

6.4.1 De ved ikke, hvad vi laver

Vi har indtil nu gennem analysen fået konstateret, at informanterne overordnet oplever at trives, men at der samtidig er nogle udfordringer på lærepladsen, som mindsker tømrerlærlingenes trivsel. Dette omhandler bl.a. hvorvidt lærlingene opnår anerkendelse ift. at de ikke har den samme grad af fagligt kendskab til faget som de andre, samt at den hårde tone, der kan være på lærepladsen, kan være svær for lærlingene at trives i. Vi vil derfor i det næste afsnit se på, hvorvidt eleverne oplever at blive støttet af skolen, hvis de oplever faglige eller sociale udfordringer på deres læreplads. Dette er grundet, at skolerne siden erhvervsuddannelsesreformen i 2015, har haft pligt til systematisk at føre samtaler med lærepladserne omkring elevernes trivsel (VIVE 2018:12). Vi finder det derfor relevant at undersøge, hvordan lærlingene oplever, at deres uddannelsessteder understøtter deres trivsel, når de befinder sig ude på lærepladserne. Vi vil derfor først se på, hvorvidt lærlingene oplever, at deres lærere spørger ind til, hvordan det går dem fagligt på lærepladserne. Til dette svarer Kristian:

“K: Altså at min skolelærer har en idé om, hvad jeg laver, når jeg er ude på lærepladsen?”

I: Ja.

*K: Nej. *griner*. Nej, det føler jeg fandme ikke, at de har.*

*I: Nej *griner*. Spørger de nogensinde ind til hvad du har lavet på din læreplads siden du sidst har været på skolen?*

K: NEJ! Nej, ikke lærerne. De skal se en logbog, og så er de tilfredse. Det ved jeg ikke, om I har hørt hvad en logbog er?

I: Jo, det har vi hørt lidt om. Okay, så det er jer selv der skal udfylde det, og så bliver der ikke rigtig spurgt ind til noget, når I kommer ind på skolen?

K: Nej, det synes jeg ikke! Nej, det synes jeg ikke.

S: Okay. Har du en oplevelse af, at de læser logbogen? I skal jo aflevere og skrive den, men føler du, at de læser den?

K: Altså jeg er lige kommet tilbage fra første hovedforløb, det gjorde jeg i februar. Der skulle jeg aflevere en logbog, og det tror jeg faktisk ikke engang at jeg fik gjort, altså afleveret den.

I: Okay, og det er der ikke nogen der har kommenteret på?

K: Det er der ingen, der har kommenteret på.”

(Bilag 11:13f)

I dette citat kommer det til udtryk, hvordan Kristian ikke oplevede, at lærerne tjekkede op på, om eleverne var fagligt udfordrede. Han oplevede ikke, at de spurgte ind til eleverne, og heller ikke, at de læste de logbøger, som eleverne har pligt til at skrive for at lærerne ved, hvad de kan. Kristian var dog ikke alene om at have denne oplevelse, da alle de andre informanter også har tilkendegivet, at lærerne hverken læste logbøgerne eller spurgte ind til deres faglige trivsel (Bilag 10:11f; bilag 11:13f; bilag 12:14; bilag 13:18f; bilag 14:11; bilag 15:13; bilag 16:17). Det var derfor tydeligt ud fra vores empiriske materiale, at lærlingene ikke havde oplevelsen af, at deres lærere vidste, hvad de foretog sig på lærepladserne, og derfor heller ikke vidste, om de havde brug for faglig sparring. Den samme tendens kunne også ses, da vi spurgte ind til den sociale trivsel, hvor Valentin svarede:

“I: Okay. Spørger dine lærere nogensinde ind til hvordan du har det mere socialt og psykisk ude på din læreplads?

W: Næ! Nej, det spørger de ikke om.

I: Nej. Hvordan har du det med, at de ikke spørger om det?

W: Det har jeg det fint med. Jeg har det jo fint ude på lærepladsen. Så de behøver jo ikke at spørge mig. Men det kunne da godt være, at der var nogle der havde brug for at blive spurgt. Kunne man forestille sig.

I: Ja, så du tænker egentlig, at det kunne være godt givet ud, hvis der nu sad den ene, som kunne have behov for det?

W: Ja, det kunne da nok være rart for den person.”

(Bilag 14:12f)

Dialogen med Walentin viser, hvordan lærerne heller ikke spørger ind til elevernes sociale trivsel og derfor ikke ved, hvordan eleverne har det, når de er på lærepladserne. Walentin giver dog også udtryk for, at det ikke er noget, han har behov for, da han ikke selv mistrives. Dette giver Lasse, Kristian, Amanda, Sune, og Carl også udtryk for, men de mener dog også alle, at det kunne være brugbart, at lærerne spurgte ind til trivslen i tilfælde af, at der var en elev blandt dem, der mistrives (Bilag 10:14; bilag 11:15; bilag 12:20f; bilag 15:14; bilag 16:15). Det at mistrives er noget Marius har oplevet på sin gamle læreplads, og til spørgsmålet om social trivsel svarer han:

“I: Spørger dine lærere nogensinde ind til hvordan du har det socialt/mentalt ude på din læreplads?

M: Nej.

I: Hvad tænker du om det?

M: Det er nok noget, man selv skal komme og sige, hvis det er.

I: Mangler du at der bliver spurgt ind til det?

M: Nej.... ikke længere.

S: Men da du var på den gamle læreplads?

M: Ja, lidt.

I: Tror du, at det kunne have gavnet - tror du, at det kunne have hjulpet dig, hvis du ikke selv stod med ansvaret for det?

M: Det tror jeg. Det er svært at sige, men det tror jeg. Jeg tror, det havde gjort noget mentalt i hvert fald.”

(Bilag 13:19f)

Dialogen med Marius bekræfter ligesom de andre, at lærerne ikke spørger ind til elevernes sociale trivsel, også selvom dette er en lærling, som stærkt mistrivedes på sin gamle læreplads (Bilag 13:1). Her kunne han have haft behov for, at lærerne tog initiativ til at spørge, hvordan

han havde det, da det som minimum kunne have hjulpet ham mentalt. Det at skolen ikke spørger ind til elevernes trivsel har den betydning, at det kræver stor selvstændighed, samt lægger et stort ansvar på Marius og de andre lærlinges kendskab til egne følelser.

6.4.1.1 Mænd kan ikke snakke om følelser

Her oplevede vi, at Marius og de andre mænd havde svært ved at sætte ord på deres følelser omkring den hårde tone, eller hvis de oplevede at mistrives. Eksempelvis sagde Marius følgende, da vi spurgte uddybende ind til, hvordan han trivedes på den gamle læreplads:

“I: Kan du prøve at sætte et par ord på, hvad det var, der var så træls ved den gamle [læreplads]?”

M: Ja, altså jeg havde en svend, der var rigtig træls, som jeg altid gik med, og min chef var rimelig træls.”

(Bilag 13:1)

Her kan det ses, hvordan Marius var meget kortfattet ift. hvad han oplevede som værende “træls”. Han virkede ikke selv til at være i stand til at uddybe, hvorfor de var trælse udover, at det var fordi, ”de var efter ham” (Ibid.). Det var først, da vi anvendte vignetten omkring den hårde tone, at han formåede at anvende andre ord end “træls”:

“I: Har du selv oplevet en lignende situation?”

M: Lidt værre end det der måske.

I: Lidt værre? vil du prøve at sætte et par ord på det måske?

M: Ja. Jeg skulle sætte et vindue i, og det havde jeg aldrig prøvet før, så jeg havde selvfølgelig mange spørgsmål. Han sagde bare, at jeg var skidedum og at jeg aldrig blev tømrer.

I: Hold da op. Og hvad tænker du, når du står i sådan en situation?

M: Så står man sådan lidt og tænker, at han godt nok er et pikhoved.”

(Bilag 13:6)

Det viser sig, at Marius' oplevelse af, at svenden og chefen var "trælse", var grundet, at de havde en meget hård tone mod ham, hvor de nedværdigede ham med ord som "skidedum" og "du bliver aldrig tømrer". Dette er meget voldsomme oplevelser, hvor vi anser hans udtalelser om, at de var "trælse", som værende en underdrivelse. Han var nemlig blevet tydeligt påvirket af hændelserne, og svarede: *"Jo mere du får at vide, at du er dum, jo mere begynder du jo selv at tro på det."* (Bilag 13:6), da vi spurgte ham, om han tænkte, at personen var et "pikhoved" eller om han blev ked af det. Her kom det til udtryk, at Marius gik fra "kun" at udtrykke sig med ord som "træls", til at han endte med at få sat ord på, at hændelserne egentlig påvirkede ham, da vi fortsatte med at spørge ind til det. Vi ser denne dialog som værende et udtryk for, at Marius har et begrænset sprogbrug for, hvordan han egentlig har det. Ifølge Amanda, er Marius dog ikke den eneste mand, der har svært ved at tale om sine følelser, da hun kom med følgende udtalelse:

"A: Jeg tror faktisk, at jeg er blevet spurgt, fordi min chef har det her ry for at have temperament og kaste med tingene. Så er man jo blevet spurgt ind til det i en grinende tone."

I: Men der bliver lagt humor ind over det?

A: Ja.

I: Hvad tænker du om det? Altså hvorfor tænker du, at der bliver lagt humor henover det?

*A: Fordi det er mænd *alle griner*, og mænd kan ikke snakke om følelser."*
(Bilag 12:18)

Amanda oplever, hvordan mændene anvender humor til at forsøge at afdække, hvorvidt hendes chef er for temperamentsfuld, da de, ifølge hende, ikke blot er i stand til at spørge hende ligeud. Dette er grundet, at hun mener, at mændene i tømrerfaget har svært ved at snakke om følelser. Denne tendens stemmer overens med Eva Illouz' teori om *følelsesmæssig intelligens*, som er en videreudvikling af Daniel Colemans teori af samme navn. Følelsesmæssig intelligens er en type af social intelligens, hvor individerne besidder de følelsesmæssige kompetencer til at kunne udtrykke og vise deres følelser. Her argumenterer Illouz for, at nutidens samfundsforståelse af intimitet er psykologiseret således, at middelklassens sprog og følelsesmæssige tilgang har ændret sig. Dette er, ifølge Illouz, fordi den følelsesmæssige

intelligens efterspørges på middelklassens arbejdspladser (Illouz 2007:64f). Modsat mener hun, at følelsesmæssige kompetencer anses som værende irrelevante på arbejderklassens arbejdspladser, og at det derfor ikke er noget, arbejderklassens mænd har tillært (Willis 1977; Illouz 1997a:59). I denne forbindelse snakker hun også om, hvordan den følelsesmæssige intelligens står i opposition til et traditionelt maskulint syn, hvor mod og styrke prioriteres (Ibid.). Dette traditionelle maskuline syn er også et, vi gennem observationerne og interviewene har fundet frem til eksisterer i tømrerfaget (se afsnit 7). Ud fra Illouz' teori kan vi dermed forklare, hvorfor de mandlige lærlinge har svært ved at snakke om følelser, da de følelsesmæssige kompetencer er svære at forene med de kompetencer og den maskulinitet, der efterspørges i deres erhverv.

Dette kan dog være problematisk, da samfundet, ifølge Illouz, er opbygget omkring terapiens sprogbrug, hvor individer skal være i stand til at kunne udfolde sig følelsesmæssigt (Illouz 1997a:59; Illouz 1997b). Dette ses bl.a. i strukturen omkring tømreruddannelsen, hvor lærerne ikke selv spørger eleverne om deres trivsel, men hvor det forventes, at de har det nødvendige følelsessprog til selv at kunne henvende sig til lærerne, hvis de får behov for det. Ud fra en forståelse af Illouz' teori anser vi det derfor ikke altid for værende muligt for lærlingene selv at henvende sig til lærerne pga. deres lave følelsesmæssige intelligens, da de mangler det nødvendige sprog til dette. Derfor undrer det os heller ikke, at der ikke er nogen af vores informanter, som har henvendt sig til skolen. Heller ikke Marius, som ellers selv vurderede, at han kunne have draget nytte af skolens støtte, da han oplevede udfordringer på sin læreplads (Bilag 13:21). Det at de selv står med ansvaret for at sige til, hvis de trives dårligt, kan derfor være en barriere for de mandlige tømrerlærlinge ift. at få hjælp til deres trivsel.

Det er dog ikke kun det manglende følelsessprog, som er en barriere for eleverne ift. at modtage den rette hjælp ift. deres trivsel. Vi har yderligere udledt to barrierer fra det empiriske materiale: 1) at de ikke har en tæt relation til lærerne, og 2) at de er bange for lærepladsens reaktion, hvis de fortæller skolen det.

Vi når ikke at skabe et forhold til den lærer, vi har

Kristian, Amanda og Sune gav alle udtryk for, at de ikke har en tæt relation med lærerne på skolen (Bilag 11:16; bilag 12:19; bilag 15:14). Her nævner Amanda bl.a. at dette skyldes den måde, hvorpå deres relationer foregår:

“Men du skifter jo lærere hele tiden, så hvis du har skabt en tæt relation til en lærer, så er det jo bare ærgerligt. Så skal du enten finde dén lærer, og spørge om de gider snakke med dig, og så skal de jo også ville det.”

(Bilag 12:19)

Gennem Amandas udtalelse kommer det til udtryk, hvordan den store omskiftelighed blandt, hvilke lærere de har, gør at det kan være svært at komme til lærerne med udfordringer. Det at skolen er præget af flygtige relationer gør, at der er et fravær af stabile relationer, de kan knytte sig til på skolen, og det kan derfor være endnu en barriere for, at de ikke rækker ud efter hjælp. Specielt hvis de også i forvejen er udfordret af en lavere følelsesmæssig intelligens, som kan være en barriere i sig selv ift. at kontakte lærerne. De flygtige relationer til lærerne gør også, at Marius og Sune oplever, at lærerne ikke vil dem, hvilket gør, at de ikke ønsker at kontakte dem, hvis det bliver nødvendigt. De udtaler bl.a.:

“Jeg tror ikke, at jeg har haft en lærer der gad. Jeg har ikke haft en lærer der rakte ud til mig, det er nok der den ligger.”

(Bilag 11:16)

Og

“Jo, det ville da være fint nok at have en dialog med læreren om hvordan man går og har det. At han virkede lidt interesseret i, hvad man gik og lavede ude på arbejde. Men nu svinger vi rigtig meget fra lærer til lærer, så vi når ikke rigtig at skabe et forhold til den vi har”

(Bilag 15:14)

Det at Marius og Sune selv skal kontakte lærerne, hvis de har brug for hjælp eller har lyst til at fortælle om deres trivsel gør, at de oplever at lærerne ikke er interesserede i dem. Dette gør, at de ikke opnår en fortrolighed med lærerne, hvor de føler, at de kan gå til dem, hvis de skal have hjælp eller vejledning (Bilag 15:14; Bilag 11:16). Denne mangel på fortrolighed tænker vi også

kan manifestere sig i mangel på samhørighed fra eleverne til lærerne, hvilket kan være problematisk, da dette er en af de tre psykologiske behov fra selvbestemmelsesteorien, som der skal være til stede, hvis eleverne skal kunne trives optimalt (Deci & Ryan 2015:489; Shakoor 2018:22). Ifølge teorien vil tømrerlærlingene, der ikke føler samhørighed med lærerne, derfor være ekstra udsatte for mistrivsel. Det at lærerne spørger ind til elevernes trivsel er derfor ikke kun vigtigt ift. nogle af elevernes lave følelsesmæssige intelligens, men også for at eleverne føler nok samhørighed og fortrolighed til at kunne fortælle lærerne om deres udfordringer.

Hvad nu hvis, han blev ordentlig gal ham mesteren

Den sidste barriere vi fandt frem til i vores empiri er, at Lasse og Marius giver udtryk for, at man kan være nervøs for, hvordan ens arbejdsplads reagerer, hvis man fortæller skolen, at man mistrives. Her udtaler Lasse bl.a.:

“S: Hvordan kan det være, tror du, at din kammerat ikke gik til nogen og fik noget hjælp?”

L: Jeg tror bare, at han var bange for at miste sin læreplads. For hvad nu hvis han blev ordentlig gal ham mesteren.”

(Bilag 10:16).

Her kommer det til udtryk, at frygten for mesterens reaktion, har afholdt Lasses ven fra at få hjælp fra skolen, selvom han i høj grad mistrivedes på den læreplads, han var på (Ibid.). Her kan man stille sig undrende overfor, hvorfor Lasses ven ikke blot fik hjælp af skolen alligevel, da de ville kunne hjælpe ham med at finde en ny læreplads, hvis den nuværende mester ikke ville forbedre sin væremåde. Grunden til dette skal dog formodentligt findes i, at det for nogle kan være svært at få en læreplads, hvis man ikke har et tilstrækkeligt netværk indenfor tømrerfaget (Bilag 14:14). Det at fastholde ens læreplads, så man kan fortsætte på ens uddannelse, bliver derfor en reel frygt for Lasses ven, som fastholder ham i den dårlige trivsel på sin læreplads. Han er dog ikke alene om dette, da det også var en tendens vi så ved Marius' gamle læreplads:

“I: Så du tror ikke, at det ville hjælpe noget, hvis de ringede til mester og sagde:

“Nu skal I lige opføre jer ordentligt”?”

*M: Nej, det tror jeg ikke. *trækker på smilebåndet mens han siger det*. Så tror jeg bare, at man havde fået flere problemer - måske ikke det nye sted, men i hvert fald det gamle.*

I: Så ville kunne give flere problemer, hvis de ringede fra skolen?

M: Ja det tror jeg, jeg tror mester var blevet lidt sur - måske også svendene

I: Hvorfor tror du det?

M: Jeg tror bare, at de ville være blevet lidt fornærmede.

I: Tror du så, at det ville hjælpe mere, hvis man selv sagde det derude?

M: Ja det tror jeg.

S: Gjorde du det?

*M: Nej - *griner lidt**

S: Hvorfor ikke?

M: Jeg tænkte ikke, at der var så meget at gøre ved det. De havde jo sagt, at de ikke ville ændre sig.

I: Hvorfor tror du, at der er mere respekt i selv at komme, end at skolen blander sig?

M: Fordi så blander skolen sig - det er lidt snitch [sladrehank], og det er der ikke så mange, der kan lide.”

(Bilag 13:21f)

Marius valgte heller ikke at modtage hjælp fra skolen, da han også ønskede at beholde den læreplads, han havde. Frygten for hvordan hans tidligere mester og svende ville reagere, afskrækkede ham fra at fortælle om sin mistrivsel til skolen. Han troede, at de andre ville opfatte ham som en sladrehank, hvilket, ifølge ham, ikke er noget, folk kan lide. Dertil troede han heller ikke, at det ville have en effekt at konfrontere mesteren og svendene med deres opførsel, da de havde udtalt, at de ikke ville ændre sig. Hans frygt for mestrene og svendenes reaktion er forståelig, hvis man ser på det ift. Etienne Wengers begreb om praksisfællesskaber.

Marius ønskede at forblive en del af det praksisfællesskab, der var på hans læreplads, da han ikke ønskede at skulle finde en ny. I og med at kernemedlemmerne i fællesskabet havde besluttet, at deres opførsel ikke var til forhandling med Marius, måtte Marius indordne sig det praksisfællesskab, der allerede var. Derfor endte Marius med at måtte gå på kompromis med sine umiddelbare og oprigtige følelser, for at han kunne forblive en del af praksisfællesskabet. For ikke at blive upopulær i praksisfællesskabet valgte han derfor heller ikke at kontakte en lærer, da han vidste, at dette ville kunne have negative konsekvenser for hans medlemskab i praksisfællesskabet. Marius mente dog, at det ville kunne have hjulpet ham, hvis en lærer havde spurgt, hvordan han trivedes, da han på denne måde muligvis ville kunne have fået hjælp til at håndtere situationen. Som minimum mente han i hvert fald, at det ville have hjulpet ham mentalt (Bilag 13:19f).

Det kan hermed ses, hvor vigtigt det er for tømrerlærlingenes trivsel, at lærerne spørger ind til både deres faglige og sociale trivsel på lærepladsen. Både ift. at de ikke altid selv er i stand til at være den, der kontakter skolen grundet et manglende følelsessprog, som skal hjælpes på vej. Derudover også grundet, at det at lærerne spørger ind til eleverne, kan være med til at skabe et tættere bånd, som kan give eleverne en samhørighed og fortrolighed med lærerne, så de har nemmere ved at tale med lærerne om eventuel mistrivsel. Dertil er det også vigtigt at lærerne spørger ind til eleverne, da de har svært ved selv at fortælle om deres mistrivsel af frygt for lærepladsens reaktioner. Det at lærerne viser initiativ kan dermed føles mere tryghedsskabende for eleverne, så de tør at snakke om det, der kan være svært.

7. Perspektivering

Boss Ladies på EUD

Vi indledte specialet med et citat fra Børne- og undervisningsministeriet, hvor de tydeliggjorde, at Danmark har brug for dygtige faglærte, og at vi derfor skal have flere unge til at tage en erhvervsuddannelse (Børne- og undervisningsministeriet 2013:7). Disse udtalelser kom på baggrund af, at der er en faldende tilslutning til erhvervsuddannelser, og at erhvervsuddannelsernes frafaldsprocent er den højeste af alle ungdomsuddannelser (Danmarks statistik 2011:1f). Danmarks største erhvervsorganisation indenfor bygge-, industri- og anlægsvirksomheder, Dansk Byggeri, ønsker ligeledes flere kvinder i byggebranchen, for at

kunne dække behovet for arbejdskraften. De har derfor nedsat et kvinderåd samt igangsat projektet 'Boss Ladies', hvis fokus er at rekruttere flere kvinder til byggebranchen, samt igangsætte tiltag så kvinderne bedre kan se sig selv i miljøet (Boss Ladies 2023; Dansk Byggeri 2018). I forlængelse af dette har Byggeriets Kvinderåd kommet med en rapport, hvor de identificerer syv faktorer der er afgørende for, at kvinder fravælger branchen eller forlader denne. Heraf vil vi komme ind på tre af disse i dette afsnit:

- Hård og til tider seksuel tone
 - En herskende macho-kultur, samt
 - Svært at finde en læreplads
- (Byggeriets Kvinderåd 2019:9).

I analysen fandt vi frem til, at der i varierende grad eksisterer en hård tone i tømrerbranchen, hvilket påvirker lærlingenes trivsel negativt. Dette afsnit vil i den forbindelse have fokus på, hvorvidt der til tider også er en seksuel tone, herskende macho-kultur og om det kan være svært for kvinder at finde en læreplads.

Det er bare for sjov

Gennem vignet 2 fandt vi i interviewene frem til, at alle informanterne giver udtryk for, at disse er *"typiske udtalelser. Typisk tømrer jargon"*, at der bliver anvendt et kønsstereotypisk sprogbrug med ord som *"pivskid"* og *"prinsesser"*, samt at der kan være en traditionel forståelse af kvinders opgaver i hjemmet (Bilag 10:7; Bilag 11:8; Bilag 12:6f; Bilag 13:7; Bilag 14:5; Bilag 15:6f; Bilag 16:8). Vi vurderer derfor, at der hersker et traditionelt kønssyn i tømrerbranchen ud fra den jargon, der bliver anvendt. Jargonen virker dog også til at være præget af fraser som *"det er jo bare for sjov"*, når vi spørger ind til dette (Bilag 10:7; Bilag 11:9; Bilag 12:8; Bilag 13:7; Bilag 14:5; Bilag 15:6f; Bilag 16:8). F.eks. udtaler Kristian:

"I: Ja, hvad tænker du om, at det [udtalelserne fra vignet 2] er normal jargon?

K: Jeg tror bare at der går drengerøv i den. Det er jo bare desværre sådan en kønsdominant branche inden for tømrerfaget med mænd. Det er nok også derfor, at der ikke er så mange kvinder, fordi der bare går drengerøv i den. Nogle gange bliver der måske sagt nogle ting, som ikke lige er så passende.

I: Ja, kan du prøve at sætte lidt flere ord på, hvad du mener, når du siger drengerøv osv.

*K: *griner*. Ja, det kan jeg da godt prøve. Det handler nærmest hele tiden om at være, ikke mest kæk, men der er i hvert fald mange, der bruger humor i tømrerfaget eller håndværkerbranchen, som en nem starter, for at komme til at tale med hinanden.*

I: Okay, og der er det tit noget kønsbaseret humor, som på den her måde eller?

K: Ja, det kan det sagtens være i hvert fald. Eller humor omkring ens færdigheder.”
(Bilag 11:10).

Kristian er ikke alene om at tænke, at man i forbindelse med den kønsdominerede jargon anvender humor. Walentin, Sune og Carl tillægger dog ikke jargonen nogen betydning, da det ”bare er humoren i faget” (Bilag 14:5; Bilag 15:6f; Bilag 16:8). Udtalelser som disse får os til at skønne, at den traditionelle kønsforståelse er den herskende hegemoniske maskulinitet i tømrerbranchen.

Du skal kunne “talk the talk”

Selvom det kan være afskrækkende for nogle, at der er den seksuelle undertone eller maskuline jargon, så viser ovenstående også, at dette stadig er en normal jargon. Men hvordan kan dette være? Da vi spurgte Amanda ind til den maskuline jargon, udtalte hun bl.a.:

”I: Okay. Men hvad tænker du generelt om, at der “stadig” bliver brugt sådan nogle udtryk [dem fra vignet 2] her i tømrerfaget? Tænker du, at det er problematisk, eller tænker du, at det er, hvad det er?”

A: Jeg har jo lidt lyst til at sige, at det er hvad det er, men der findes jo også ... jeg har lyst til at sige følsomme drenge, som det helt sikkert påvirker. Og tiden er ved at ændre sig, så jeg synes det er noget, som på sigt hører fortiden til. Men jeg synes på en måde også, at det er noget, som hører branchen til. Jeg tror, at det er noget, man skal være indstillet på ... endnu i hvert fald.

I: Ja, okay. Så hvis man nu skal være en del af fællesskabet, så bliver man lidt nødt til at talk the talk?

A: Lidt ja."

(Bilag 12:8).

Her kommer det til udtryk at denne form for jargon er noget, Amanda ser som værende en del af branchen, og noget man enten tilpasser sig eller må forlade. Hvis man ser på dette fænomen ud fra Carrie Paechters begreb om *maskuliniteter og femininiteter som praksisfællesskaber*, kan det være med til at forklare, hvorfor individer som Kristian, Amanda, Marius, og Sune der påtaler at denne maskuline praksis kan være problematisk, stadig er med til at reproducere denne ved enten at tage del i den, eller ved at de ikke forsøger at stoppe den (Bilag 11:9; Bilag 12:8; Bilag 13:8; Bilag 15:7). Dette er grundet, at individer performer maskulinitet og femininitet ud fra, hvad de vurderer stemmer overens med, hvad praksisfællesskabet forventer i konteksten. Dette gør de for ikke at blive udsat for "*othering of outsiders*", hvor individer i praksisfællesskabet tager afstand fra dem, som adskiller sig maskulint eller feminint fra dem selv (Paechter 2002:73). Ud fra Paechters begreb vil lærlingene derfor skulle performe maskulinitet på samme måde, som de andre på lærepladsen, for at de ikke bliver udstødt eller falder til en mere perifer status (Ibid.). Dette er med til at fastholde lærlingene i en jargon som, ifølge Byggeriets kvinderåd og Amanda, gør det sværere for kvinder at starte på en læreplads eller fastholde denne (Byggeriets kvinderåd 2019:9; Bilag 12:8). Men hvis lærlingene individuelt har svært ved at gøre op med den hegemoniske maskulinitet, der er indgroet i kulturen i tømrerfaget, er der så overhovedet håb for, at flere kvinder vil komme til at tage en læreplads og fastholde denne?

Det er meget aktuelt ift. alt det her med krænkelse

Da den hegemoniske maskulinitet i praksisfællesskabet på lærepladserne, ud fra ovenstående, er påvirket af et traditionelt kønssyn, kræver det en kulturændring, før flere kvinder vil føle sig tilpas i dette fællesskab. Dette kan dog være svært, da alle individer, der forsøger at ændre på de maskuline og feminine normer, kan risikere at blive ekskluderet fra praksisfællesskabet. Derfor vil de fleste konformere til de normer, der allerede er. Det at ændre kulturen indenfor tømrerfaget kræver derfor en større samfundspåvirkning. I den forbindelse giver Amanda og

Kristian udtryk for, at denne ændring allerede er ved at ske (Bilag 12:6; Bilag 11:10). Her siger Kristian bl.a.:

”K: Det er nok lidt nemmere at lave nogle færdighedsbaserede humoristiske jokes, end det nogle gange er kønsligt. Det føler jeg faktisk. Den kønsdebat der er oppe, der føler jeg faktisk, at det er ved at blive taget hånd over. Der ses jo også flere kvinder i byggebranchen efterhånden.”

(Bilag 11:10).

Her kommer det til udtryk, hvordan samfundstendenser ift. kønsdebatten også ser ud til at influere, hvordan man agerer og taler i byggebranchen, samt hvilke jokes der anses som værende acceptable. Dette er noget, Amanda også giver udtryk for, da vi snakkede med hende om den maskuline jargon i byggebranchen og den til tider seksuelle undertone:

”A: Så tror jeg også med den næste generation, der kommer nu her og alt den kønsdebat - den har de så langt inde under huden. Så jeg tror, at det bliver nemmere.

I: Så du tænker, at der er håb forude?

A: Ja, det tænker jeg.

I: At det måske også kommer rimeligt naturligt med alt den debat, der er nu?

A: Mere naturligt i hvert fald - ikke helt af sig selv uden kamp.

I: Men med det rette skub?

A: Ja, så tror jeg, at det kommer.”

(Bilag 12:25f)

Her ses det, hvordan samfundsdebatterne omkring køn, krænkelse og MeToo også langsomt er ved at influere byggebranchen. Her virker det ud fra Amandas udtalelser som om, at det især er den unge generation, der tager kønsdebatten til sig. Dette stemmer overens med fundene i Kenneth Reinickes bog ”Men after #MeToo – Being an Ally in the Fight Against Sexual Harassment.” Han har i et interview om bogen forklaret, at det i nogle mandsdominerede fællesskaber er almindeligt at få anerkendelse ved at ’score’ kvinder. Her er det, ifølge Reinicke, også almindeligt, at mændene i fællesskabet ikke griber ind. Men ud fra fundene i

hans nye bog mener han, at dette måske er ved at ændre sig (RUC.dk 2022; Reinicke 2022:167). Han fandt frem til, at de fleste af de 25 unge mænd, han interviewede, har reflekteret over deres egen adfærd, og hvorvidt denne er krænkende efter kønsdebatte og MeToo-sagerne (Reinicke 2022:165). MeToo har givet mændene en mulighed for at lære, hvordan det er at være kvinde, og hvordan kvinder oplever at blive seksualiseret (Reinicke 2022:167).

Bogens informanter er dog primært højtuddannede fra København, da Reinicke formoder, at det er blandt de veluddannede unge i storbyerne, at forandringerne sker først, da de har en mere åben holdning til kvinder og ligestilling (Reinicke 2022:14f). Dette står dog i kontrast til vores informanter, som alle er unge tømrere, der bor i Jylland. Vi vurderer dog, at denne samfundsbevægelse ikke kun foregår blandt de højtuddannede, da vores empiriske materiale viser, at denne bevægelse også er begyndt at berøre byggebranchen. Dette stemmer overens med vores forståelse af, at man oftest ser, at bevægelser langsomt smitter af på andre samfundsgrupper. I og med, at vores empiriske materiale også viser, at der er en mere traditionel maskulin forståelse i tømrerbranchen, så giver det også mening, at MeToo bevægelsen og kønsdebatte først lige er begyndt at have en indflydelse på tømrerbranchen. Hvis denne bevægelse påvirker tømrerbranchen ligesom resten af samfundet, hvilket det tyder på ift. vores materiale, så vurderer vi, at der med høj sandsynlighed vil være en mindre maskulin jargon og en mindre grad af seksualisering af kvinder i fremtiden. Ud fra rapporten af Byggeriets kvinderåd, vil dette betyde, at kvinder vil have større sandsynlighed for at se sig selv i miljøet, og at der dermed er flere kvinder der vil starte i en læreplads og fastholde denne (Byggeriets kvinderåd 2019:9).

8. Konklusion

Nærværende speciale tog form på baggrund af vores arbejde som studentermedhjælpere hos DCUM, hvor vi fik viden om, at frafaldet på erhvervsuddannelserne konstituerede et problem, samt at der var (og fortsat er) et ønske fra regeringens side om at mindske dette.

Gennem vores litteratursøgning fandt vi ud af, at der lader til at være en tæt sammenhæng mellem elevers trivsel og sandsynligheden for, at de dropper ud af deres uddannelse, hvor høj trivsel lader til at mindske sandsynligheden for frafald (Jf. afsnit 1.2). Derfor indførte regeringen i 2014 årlige, obligatoriske trivselsmålinger på alle erhvervsuddannelserne, så man

fik muligheden for at få overblik over og arbejde mere målrettet med elevernes trivsel. Dog indfanger spørgerammen for trivselsmålingerne ikke elevernes trivsel, når de er på deres lærepladser, hvilket der derfor ikke eksisterer megen viden om.

Gennem litteratursøgningen fandt vi ligeledes frem til, at et andet centralt punkt for eleverne var, at der er en tæt kobling mellem deres skoleophold og deres tid på lærepladsen. Her havde erhvervsuddannelsesreformen en ambition om at højne dette, ved at lærerne systematisk skulle begynde at forberede eleverne på deres lærepladsperioder, samt at føre systematiske samtaler med eleverne omkring deres trivsel på deres lærepladser (VIVE 2018:12). En undersøgelse af VIVE i 2018 fandt dog frem til, at *”at der overordnet set var en negativ udvikling i skolernes forberedelse af, opfølgning på og inddragelse af elevernes praktik sammenlignet med før reformen”* (Ibid.). Der er nu gået nogle år siden denne undersøgelse, og derfor fandt vi det relevant at undersøge, hvordan ovenstående ambition ser ud i praksis anno 2023.

Ovenstående har dermed dannet de to primære fokuspunkter for dette speciale, hvilket udmundede i følgende problemformulering:

Hvordan trives erhvervsskoleeleverne når de er på deres lærepladser? Samt hvordan oplever lærlingene, at erhvervsskolerne understøtter deres trivsel, når de er på lærepladserne?

- Hvilken, vi har valgt at undersøge gennem et kvalitativt studie på tømreruddannelsen (Jf. afsnit 4.1).

Dette har vi undersøgt vha. en kombination af en symbolsk interaktionistisk tilgang, filosofisk hermeneutisk tilgang, samt en adaptiv tilgang. Derudover har vi både gjort brug af observationer og singleinterviews for at forsøge at besvare problemformuleringen. Her har vi observeret på to lærepladser, og vi har ligeledes foretaget syv singleinterviews med tømrerlærlinge.

Da specialets problemformulering er opdelt i to, har vi ligeledes valgt at inddele analysen i to for bedst muligt at kunne besvare problemformuleringen. Her har vi i første omgang forsøgt at besvare: *Hvordan trives erhvervsskoleeleverne når de er på deres lærepladser?* I afsnit 6.2 og 6.3.

Her fandt vi frem til, at de interviewede lærlinge alle oplevede at trives ude på deres lærepladser, samt var glade, når de skulle på arbejde. Dertil fortalte alle disse lærlinge, at de

oplevede at få den hjælp, de havde brug for, hvilket også var, hvad vi kunne udlede fra den ene af de observerede lærepladser. Yderligere fortalte seks ud af syv af de interviewede lærlinge, at de oplevede at være en del af fællesskabet på deres læreplads. Det var dog forskelligt, hvorvidt lærlingene oplevede at blive lyttet til af deres kollegaer på lærepladsen, og i hvilken grad de oplevede det.

Ovenstående giver derfor indtrykket af, at lærlingene i høj grad trives både fagligt og socialt på deres lærepladser. Gennem empiriindsamlingen stødte vi dog på en række tendenser, som havde en negativ indflydelse på lærlingenes trivsel:

- Lærlingene kan have sværere ved at opnå anerkendelse
- Måden de ansatte opbygger deres fællesskab kan have negativ påvirkning på lærlingenes trivsel
- Der er en uoverensstemmelse mellem behovet for at passe ind og forudsætningerne for optimal trivsel

Gennem observationerne kunne vi se, at det i højere grad var tømrernes faglige viden og kunnen, som konstituerede hierarkierne på lærepladserne fremfor deres egentlige stillingsbetegnelser i de respektive firmaer. Dog vurderer vi, at dette skaber en problemstilling ved, at det på denne måde kan være svært for lærlingene at opnå anerkendelse på deres læreplads, da de ikke har den faglige viden til at kunne positionere sig centralt i praksisfællesskabet. Derfor kommer de til at indtage rollen som et perifert medlem af praksisfællesskabet, hvilket er problematisk, da det er det tidspunkt i deres uddannelse, hvor de er mest usikre og har mest brug for anerkendelse. Dette observerede vi særligt på den ene læreplads, hvor Christoffer ikke opnåede den anerkendelse, som han gav udtryk for at have brug for. Ud fra Honneths teori om anerkendelse kan dette have negativ indflydelse på Christoffers selvbillede, og derfor vurderer vi, at det kan have positiv betydning for lærlingenes trivsel, hvis lærepladserne forsøger at vise anerkendelse overfor tømrerlærlingene, selvom de ikke har lige så stor faglig viden. Dette bakkes op af, at vi på den anden læreplads derimod observerede, at Simon, trods det faglige hierarki, anerkendte lærlingene og deres arbejde, hvilket gav dem mulighed for at positionere sig mere centralt i praksisfællesskabet.

En anden tendens, vi så gennem observationerne var, at der efter episoder med dårlig eller trykket stemning ofte blev gjort grin eller snakket dårligt om andre individer eller grupper. På den måde blev der skabt en form for ”os” kontra ”dem” stemning, hvilket lod til at blive brugt

for at beskytte ”os” identiteten efter den dårlige stemning. Dette ser vi som et udtryk for forskudt fejlagtighed, som er en modificeret udgave af scapegoating begrebet, hvor tømrerne anvender syndebukke for at forbedre stemningen og fællesskabet efter selv at have ødelagt den. Syndebukkene bruges dermed som et middel til at genoprette eller maskere den fejl, man lige har begået ift. fællesskabet. Først og fremmest havde vi opfattet denne forskudte fejlagtighed som noget positivt for lærlingenes trivsel, da dette var med til at gøre dem til en tydelig del af et fællesskab. Dog viste det sig, at flere af lærlingene oplevede at blive selvbevidste om eget arbejde og egne fejl, fordi de ved, at det er normalt at snakke dårligt om andres arbejde, når de ikke er til stede. Denne forskudte fejlagtighed kan derfor også have en negativ påvirkning på nogle lærlinges trivsel, da det kan gøre dem utilpasse og nervøse for selv at fejle.

Ud fra både observationerne og interviewene blev det ligeledes tydeligt, at der kan forekomme en hård tone indenfor tømrerfaget. Det lader ikke til, at den hårde tone er den mest dominerende, men fire ud af syv informanter fortæller, at de tror den er normal indenfor tømrerfaget, hvor resten ligeledes fortæller, at det hænder. I den forbindelse giver alle ti informanter udtryk for, at en hård tone har en negativ indflydelse på deres trivsel på lærepladsen. Dog var der ikke ét tidspunkt under observationerne, hvor nogen brød ind, hvis lærlingene blev udsat for en hård tone, og ej heller fortalte nogle af informanterne, at kollegerne kunne finde på at intervenere, hvis dette forekom. Det var også et fåtal af lærlingene, som fortalte, at de selv sagde fra, hvis de blev udsat for en hård tone. Vi vurderer derfor, at lærlingene (og kollegerne) konformerer til normerne indenfor tømrerfaget selvom dette kan have en negativ indflydelse på deres trivsel. Ud fra observationerne ser vi blandt andet dette som værende udtryk for, at de gennem deres interaktioner med deres kolleger har en højere opladning af positiv end negativ emotionel energi, og at de derfor vil være motiverede for at forsvare fællesskabet og dets normer. Gennem interviewene, hvor denne vurdering er blevet suppleret med informanternes egne tanker om denne konformitet, blev det ligeledes tydeliggjort, hvor vigtigt det er for disse lærlinge at føle sig som en del af praksisfællesskabet på lærepladsen og herunder, hvorfor de er villige til at konformere til normerne for fællesskabet, selvom det hæmmer deres optimale trivsel.

Ud fra afsnit 6.2 og 6.3 vurderer vi derfor, at tømrerlærlingene overordnet trives på deres lærepladser, og at de fleste af deres interaktioner forekommer positive for dem, men at særligt manglende anerkendelse, usunde opbygninger af fællesskaber og hård tone ligeledes

forekommer i deres hverdag, og at disse har en negativ indflydelse på deres trivsel på lærepladsen.

I afsnit 6.4 har vi forsøgt at besvare problemformuleringens anden del: *Hvordan oplever lærlingene, at erhvervsskolerne understøtter deres trivsel, når de er på lærepladserne?*

Gennem interviewene fandt vi, at ingen af lærlingene havde oplevelsen af, at deres lærere vidste, hvad de foretog sig, når de var ude på lærepladsen, og at de derfor heller ikke havde et reelt indblik i deres faglige trivsel. Derudover var der heller ingen af informanterne, som oplevede, at deres lærere spurgte ind til deres sociale trivsel på lærepladsen. I den forbindelse gav alle informanterne udtryk for, at de heller ikke oplevede at have brug for at blive spurgt ind til deres sociale trivsel. Dog anså de det for relevant for de elever, som ikke trives på deres lærepladser, og de anerkendte derfor brugbarheden i, at lærerne spørger ind til den sociale trivsel. Selvom Marius ikke oplevede at have brug for at blive spurgt ind til sin sociale trivsel på det givne tidspunkt, har han dog oplevet at stå i en situation, hvor dette kunne have haft en positiv betydning for hans trivsel, i hvert fald mentalt.

Gennem interviewene fandt vi ligeledes frem til, at skolernes manglende understøttelse af lærlingenes trivsel (i form af samtaler), kræver en stor grad af selvstændighed af lærlingene, samt at det lægger et stort ansvar på dem ift. kendskab til egne følelser. Her fandt vi frem til, at det særligt var svært for de mandlige lærlinge at sætte ord på og have kendskab til egne følelser, hvortil Amanda havde en oplevelse af, at det er en generel tendens blandt mændene i tømrerfaget. Ud fra en forståelse af Illouz' teori om følelsesmæssig intelligens vurderer vi det derfor ikke altid for værende muligt for lærlingene selv at henvende sig til lærerne pga. deres lave følelsesmæssige intelligens, da de mangler det nødvendige sprog til dette.

Derfor kommer uddannelsens opbygning, og dens underliggende krav til lærlingens følelsesmæssige intelligens til at stå som en barriere for dem ift. at modtage den rette hjælp til optimal trivsel. Derudover har vi på baggrund af det empiriske materiale udledt to yderligere barrierer: 1) At de ikke har en tæt relation til lærerne, og 2) at de er bange for lærepladsens reaktion, hvis de fortæller skolen det.

Den første af disse barrierer kommer til udtryk gennem uddannelsens opbygning, der har den betydning for lærlingene, at de ikke danner nære relationer med nogle af deres lærere. Dermed oplever de ikke at have et tilhørsforhold eller en fortrolighed til nogen på skolen, hvilket resulterer i, at de ikke føler sig komfortable med at søge hjælp hos skolen. Den sidste barriere

omhandler frygten for, at lærepladsens reaktion kan holde nogle tilbage, da det kan være svært at finde en ny læreplads, hvis man ikke har et tilstrækkeligt netværk indenfor tømrerfaget. Derudover vurderer vi ligeledes, at denne frygt for lærepladsens reaktion kan være et udtryk for, at lærlingene søger en så central plads i praksisfællesskabet som muligt, selvom dette betyder, at man må gå på kompromis med sine umiddelbare og oprigtige følelser.

Ud fra afsnit 6.4 kan det derfor ses, at lærlingene ikke oplever, at skolerne understøtter deres trivsel, når de er på lærepladserne. Dertil er det tydeligt, at lærlingene ej heller ser dette som nødvendigt, hvis man trives på sin læreplads, men at det er særdeles nødvendigt, hvis nogle mistrives, og at det derfor kunne være godt givet ud altid at gøre dette, da man på denne måde vil kunne understøtte dem, som mistrives.

I det ovenstående har vi besvaret specialets problemformulering. Gennem perspektiveringen fandt vi derudover frem til, at der også eksisterer en maskulin jargon med en seksuel undertone på lærepladserne. Dette anser vi som et udtryk for, at den hegemoniske maskulinitet er præget af en traditionel kønsforståelse. Denne traditionelle kønsforståelse virker dog til at være svær at bryde, da både Kristian, Amanda, Marius og Sune påtaler at det er problematisk, men de forsøger dog ikke at stoppe denne. Dette anser vi for værende grundet, at de er nervøse for at blive ekskluderet fra det maskuline praksisfællesskab og derfor tilpasser sig i stedet. Vores empiriske materiale viser dog, at der er ved at ske en kulturændring i tømrerfaget, som de tilskriver kønsdebatterne og MeToo, og som får tømrerne til at begynde at være mere opmærksomme på, hvilken betydning det de siger har for kvinder. De generelle samfundsdebatter om køn influerer dermed også kulturen i tømrerfaget.

Litteraturliste

- Allport, Gordon W. (1954) *“The Nature of Prejudice”*. MA: Addison-Wesley.
- Andersen, Lotte Bøgh, Kasper Møller Hansen & Robert Klemmensen (2010): *“Metoder i Statskundskab”*. Hans Reitzels Forlag.
- Arbejdstilsynet (2018): *“Arbejdsmiljølovgivningens anvendelse for elever i erhvervspraktik”*. <https://at.dk/regler/at-vejledninger/arbejdsmiljoelovgivning-elever-erhvervspraktik-4-01-6/> - Sidst tilgået d. 25-01-2023.
- Asch, Solomon (1956): *“Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority”*. *Psychological monographs*, 1956, Vol.70 (9), p.1-70. American Psychological Association. <https://psycnet-apa-org.zorac.aub.aau.dk/fulltext/2011-16966-001.pdf> - Sidst tilgået d. 18-05-2023.
- AU Library (2022): *“Systematisk Litteratursøgning - Hvad er en systematisk litteratursøgning og hvordan kommer jeg igang?”*. Aarhus Universitet.
- Boss Ladies (2023): https://www.boss-ladies.dk/om-os?fbclid=IwAR1aUFS9K1zzfD4Pc9pzFNvEKLOZHCfZz_34Rebcud4bdgnCwBa8CMA00pM - Sidst tilgået d. 18-05-2023.
- Brinkmann, Svend & Lene Tanggaard (2015): *“Kvalitative Metoder - en Grundbog”*. Hans Reitzels Forlag.
- Byggeriets Kvinderåd (2019): *“Flere kvinder i bygge- og anlægsbranchen - Anbefalinger og afrapportering fra Byggeriets Kvinderåd”*. Dansk Byggeri/Louise Pihl og Helene Høj. https://www.danskindustri.dk/siteassets/di-byggeri/analyse-og-politik/analyse-af-bygge--og-anlagsbranchen/byggeriets-kvinderad/byggeriets-kvinderaad_rapport_net.pdf?fbclid=IwAR3ObLnXvIhbZnapzII77e0_RjHvyVn14Tt8EhLcFPRNzQHTqj3bFMp9uxc - Sidst tilgået d. 18-05-2023.
- Børne- og undervisningsministeriet (2013): *‘Faglært til fremtiden - Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser.’* https://www.regeringen.dk/media/1271/faglaert_til_fremtiden_bedre_og_mere_attraktive_erhvervsuddannelser.pdf - Sidst tilgået d. 12-01-2023.
- Børne- og undervisningsministeriet (2015): *‘Erhvervsskolereformen’*. <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/udd/erhvervs/2015/okt/151002%20ny%20af%20om%20finansiering%20af%20erhvervsuddannelsesreformen> - Sidst tilgået d. 12-01-2023.

- Børne- og undervisningsministeriet (2018): ‘Erhvervsuddannelsesaftalen 2018’. <https://www.uvm.dk/erhvervsuddannelser/nyheder-lovgivning-og-reform/eudaftale-2018/aftalens-hovedelementer> - Sidst tilgået d. 12-01-2023.
- Børne- og undervisningsministeriet (2022, a): ”Klare mål”. <https://www.uvm.dk/erhvervsuddannelser/skoleudvikling/klare-maal/om-klare-maal> - Sidst tilgået d. 21-01-2023.
- Børne- og undervisningsministeriet (2022, b): “Hovedområder og fagretninger”. - <https://www.uvm.dk/erhvervsuddannelser/uddannelser/overblik/hovedomraader> - Sidst tilgået d. 21-01-2023.
- Børne- og undervisningsministeriet: “Uddannelser på erhvervsuddannelserne”. <https://www.uvm.dk/erhvervsuddannelser/uddannelser> - Sidst tilgået d. 21-01-2023.
- Ceptra-Striben (2016, a): “Pædagogisk ledelse og feedback i erhvervsskoler”. University College of Northern Denmark.
- Ceptra-Striben (2016, b): “Nye perspektiver på frafaldskurven: Når kvalitetsarbejdets resultater danner baggrund for strategien”. University College of Northern Denmark.
- Ceptra-Striben (2017): “Hvordan tror I sådan en som ham bliver vurderet? - (u)synlige kriterier for evaluering”. University College of Northern Denmark.
- Collins, Randall (2004): “Interacting Ritual Chains”. Princeton University Press.
- Connell, R.W & James W. Messerschmidt (2005): ”Hegemonic masculinity: Rethinking the concept” i *Gender and Society*. Dec. 2005, Vol. 19, No. 6 (Dec. 2005), pp. 829-859. Sage publications.
- Danmarks Statistik (2011): ‘Ungdomsuddannelser - gennemførelse og frafald 2010’. <https://www.dst.dk/pukora/epub/Nyt/2011/NR352.pdf> - Sidst tilgået d. 12-01-2023.
- Danmarks Statistik (2021): Størst frafald på erhvervsuddannelserne. <https://www.dst.dk/da/Statistik/nyheder-analyser-publ/nyt/NytHtml?cid=32549> - Sidst tilgået d. 12-01-2023
- Dansk Byggeri (2018): “Byggebranchen har brug for flere kvinder”. Via Ritzau. https://via.ritzau.dk/pressemeddelelse/byggebranchen-har-brug-for-flere-kvinder?publisherId=12604233&releaseId=13501492&fbclid=IwAR00sV_1ENvpbSncf-9oNnqbveFGF7pkqSEmnqBF6WU7T8SZBLzsxlRMZTk - Sidst tilgået d. 18-05-2023.
- Danske erhvervsskoler og -gymnasier (2020): “Praktikpladsundersøgelse”. [https://www.google.com/url?q=https://deg.dk/files/media/document/PRAKTIKPLAD SUNDERSOEGELSE 2020 Danske Erhvervsskoler og -](https://www.google.com/url?q=https://deg.dk/files/media/document/PRAKTIKPLAD%20SUNDERSOEGELSE%2020%20Danske%20Erhvervsskoler%20og%20Gymnasier.pdf)

[Gymnasier.pdf&sa=D&source=docs&ust=1675347998203109&usg=AOvVaw1ZeQmj4k8scXGp79vaKDoN](#) - Sidst tilgået d. 03-02-2023.

- DEA (2013): “*International Sammenligning af Erhvervsuddannelser*”. Børne- og Undervisningsudvalget.
<https://www.ft.dk/samling/20131/almdel/buu/bilag/52/1302662.pdf> - Sidst tilgået d. 08-04-2023.
- Deci, Edward L. & Richard M. Ryan (2000): “*Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being.*” *Am Psychol* 2000; 55(1): - 68-78. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68> - Sidst tilgået d. 01-02-2023.
- Deci, Edward L & Richard M. Ryan (2015): “Self-Determination Theory” i *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 91, 486-491.
- Dencin, N.K & Lincoln, Y (2003): “*Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA. SAGE.
- DCUM (2017): “*Når hovedet roder - Om psykisk sårbare elever på erhvervsuddannelserne*”. <https://dcum.dk/media/2142/dcum-rapportna-r-hovedet-rodereud2017.pdf> - Sidst tilgået d. 25-01-2023.
- DCUM (2023): “*Lyst til læring på EUD*”. **Upubliceret**.
- DCUM, a: “*Mission, Vision og Strategi*”. <https://dcum.dk/om-dcum/mission-vision-og-strategi> - Sidst tilgået d. 03-02-2023.
- DCUM, b: “*Om DCUM*”. <https://dcum.dk/om-dcum> - Sidst tilgået d. 03-02-2023.
- EVA - Danmarks Evalueringsinstitut (2013): “*Sammenhæng mellem skole og praktik*”. ISBN:978-87-7958-691-8.
- EVA - Danmarks evalueringsinstitut (2021, a): *Elevertrivsel på erhvervsuddannelserne*. ISBN: (www) 978-87-7182-550-3.
- EVA - Danmarks evalueringsinstitut (2021, b): “*Elevernes oplevelse af de tekniske eux-forløb*”. ISBN (www) 978-87-7182-570-1.
- Fuglsang, Lars; Poul B. Olsen og Klaus Rasborg (2018): “*Videnskabsteori i Samfundsvidenskaberne: På tværs af fagkulturer og paradigmer. 3 udg.*” Samfundslitteratur.
- Glick, Peter (2005): “Choice of Scapegoats” i *On the Nature of Prejudice: Fifty Years after Allport* af J.F. Dovidio, Peter Glick & L.A. Rudman. Blackwell Publishing. Side 244-261.

- Goffman, Erving (1971): "*The Presentation of Self in Everyday Life*". Pelican Books, London.
- Goffman, Erving (2009): "*Stigma - Om afvigerens sociale identitet*". Samfundslitteratur.
- Goffman, Erving (2014): "*hverdagslivets rollespil*". Samfundslitteratur.
- Halkier, Bente (2011): "*Methodological Practicalities in Analytical Generalization*". SAGE.
- Hammer, Elliott (2007): "Scapegoat Theory" i *Encyclopedia of Social Psychology* vol. 1 af R. F. Baumeister. SAGE.
- Hansen, Anneke Vang & Charlotte Demant Klinker (2017): "*Danske erhvervsskolels sundhedsfremmende indsatser og implementeringskapacitet*". Hjerteforeningen og Steno Diabetes Center Copenhagen.
- Hassan, Zailinawati Abu; Peter Schattner & Danielle Mazza (2006): "*Doing a Pilot Study: Why is it Essential?*". Malaysian Family Physician. 2006; 1(2-3): 70-73.
- Helms Jørgensen, Christian (2011): "*Frafald i erhvervsuddannelserne*". Roskilde Universitetsforlag.
- Henriksen, Maria Althoehn & Cecilie Lærke Olesen (2018): "*Uddannelsessystemet som et praksisfællesskab - men kan alle blive fuldgældige medlemmer? Et kvalitativt studie af forudsætninger for motivation og deltagelse med henblik på fastholdelse af elever i erhvervsuddannelser*". Aalborg Universitet.
- Højberg, Henriette (2018): "Hermeneutik", i Lars Fuglsang, Poul B. Olsen og Klaus Rasborgs *Videnskabsteori i Samfundsvidenskaberne: På tværs af fagkulturer og paradigmer. 3 udg.* Samfundslitteratur.
- Illouz, Eva (1997a): "Who Will Care for the Caretakers Daughter? Toward a Sociology of Happiness in the Era of Reflexive Modernity. *Theory, Culture and Society*, 14(4):31-66.
- Illouz, Eva (1997b): "*Consuming the Romantic Utopia: Love and the Cultural Contradictions of Capitalism*". Berkeley, CA: University of California Press.
- Illouz, Eva (2007): "*Cold intimacies: The making of emotional capitalism*". Cambridge: Polity Press
- Ingholt, Liselotte; Betina Bang Sørensen; Tine Curtis & Vibeke Asmussen Frank (2010): "Unge perspektiver på fællesskaber og uddannelsesforløb på tekniske skolels erhvervsuddannelse" i *Psyke & Logos*. Vol. 31(1), p.18.

- Iversen, Jonathan Rosendahl (2022): “*En af drengene? Eller mere end det? - Identitetsdannelse blandt kvinder på mandsdominerede erhvervsuddannelser*”. Aalborg Universitet.
- Järvinen, Margaretha & Nanna Mik-Meyer (2005): “Observationer i en interaktionistisk begrebsramme” i *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. Järvinen & Nanna Mik-Meyer, s. 97-120. Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, Steinar & Svend Brinkmann (2009): Interview - Introduktion til et håndværk. 2. Udgave. Hans Reitzels Forlag
- Laursen, Dan Nørgaard; Klaus Nielsen & Simon Elsborg Nygaard (2010): “*Den gode praktikplads – fuldførelse, fastholdelse og frafald i erhvervsuddannelserne*”. Undervisningsministeriet.
- Layder, Derek (1998): “*Sociological Practice - Linking Theory and Social Research*”. Sage Publications Ltd.
- Layder, Derek (2013): “Data Analysis: Concepts & Coding” i *Doing Excellent Small-Scale Research*. SAGE Publications Ltd.
- Levin, Irene & Jan Trost (2014): ”Symbolsk interaktionisme - Hverdagslivets samhandling” i *Hverdagslivet - Sociologier om det upåagtede* af Michael Hviid Jacobsen & Søren Kristiansen. Hans Reitzels Forlag.
- Musaeus, Peter & Claus Elmholt (2004): “Eklekticisme og erhvervsuddannelses-pædagogik - Styring, tendens eller tilfældighed?” i *Tidsskrift for Arbejdsliv*. Vol. 6(4), p.77.
- Nordic Council of ministers (2012): “De danske erhvervsuddannelser og arbejdsmarkedet” i *Tradisjonelle utfordringer - Fornyet interesse*. Side. 71-82. Norden Library.
- Paechter, Carrie (2002): “*Masculinities and Femininities as Communities of Practice*”. Women’s Studies International Forum, Vol. 26, No. 1, pp. 69 – 77, 2003. Pergamon.
- Petersen, Anders & Rasmus Willig (2004): “Work and Recognition Reviewing New Forms of Pathological Developments” i *Acta Sociologica* Vol. 47(4):338-350.
- Poder, Poul (2017): “Randall Collins - Interaktionsritualer, emotionel energi og voldens mikrosociologi” i *Følelsernes sociologi* af Inger Glavind Bo og Michael Hviid Jacobsen. Hans Reitzels Forlag.
- Poder, Poul (2020): “Randall Collins” i *Klassisk og Moderne Samfundsteori* af Heine Andersen Lars Bo Kaspersen. Hans Reitzels Forlag.

- Psykiatrifonden (2020): “*Relationers betydning for at erhvervsskoleelever får den rette og rigtige hjælp*”. <http://trivselsmiley.dk/wp-content/uploads/2020/08/Relationers-betydning-for-at-erhvervsskoleelever-fa%CC%8Ar-den-rette-og-rigtige-hj%C3%A6lp.pdf> - Sidst tilgået d. 13-01-2023.
- Regeringen (2014): “*Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*”.
- Reinicke, Kenneth (2013): “*Mænd: Køn under forvandling*”. Aarhus Universitetsforlag.
- Reinicke, Kenneth (2022): “*Men after #MeToo: Being an ally in the fight against sexual harassment*”. Palgrave Macmillan. Switzerland.
- RUC.dk (2022): “*Unge mænd ændrer syn på flirt og grænser efter #MeToo*”. Charlotte Konow. <https://ruc.dk/nyheder/unge-maend-aendrer-syn-paa-flirt-og-graenser-efter-metoo?fbclid=IwAR3iDOCj5W66sh0DeVj5lvqrnB3QK5MKUjbnVVgp5DEpx5YvwE2hKtu4DjI> - Sidst tilgået d. 19-05-2023.
- Shakoor, Line Rønn (2018): “*Den Gode Relation - Betydning og Kendetegn*”. Oplæg v. Line Rønn Shakoor, samarbejdspartner til Louise Klinge d. 23-11-2018: chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.paedagogisk.com/wp-content/uploads/2017/12/Line-R%C3%B8nn-Shakoor.pdf> - Sidst tilgået d. 12-05-2023.
- Simon, M. (2011): “*Validity and Reliability in Qualitative Research*”. Curationis, 16, 35-38.
- Statistikbanken: “*INST15: Uddannelsesaktivitet på institutioner med erhvervsfaglige uddannelser efter status, institution, uddannelse, herkomst, køn og alder*”. <https://www.statistikbanken.dk/statbank5a/default.asp?w=1280> - Sidst tilgået d. 13-01-2023
- Statsministeriet (2022): “*Ansvar for Danmark - Det politiske grundlag for Danmarks Regering*”. <https://www.stm.dk/statsministeriet/publikationer/regeringsgrundlag-2022/>. - Sidst tilgået d. 13-01-2023.
- Styrelsen for IT og læring: “*Måling af elevernes trivsel på erhvervsuddannelserne i 2020*”. Børne- og Undervisningsministeriet.
- The University of Queensland Australia: “*Self-esteem and self-confidence*”. https://my.uq.edu.au/information-and-services/student-support/health-and-wellbeing/self-help-resources/self-esteem-and-self-confidence?fbclid=IwAR1bu_OM5z-

[Kis_2fr8FBDLDw9D1FLmAvmDkXPhadxg8tEfm-INRLVNGYnA](#) - Sidst tilgået d. 22-05-2023.

- Tænk tanken DEA & Center for Viden om Erhvervsuddannelser (CEVEU) (2023): “Nyt analyseprojekt skal undersøge kvalitet på lærepladser” <https://dea.nu/i-farver/nyheder/nyt-analyseprojekt-skal-undersoge-kvalitet-pa-laerepladser/?fbclid=IwAR25FSa9Syq5iyTIIInBSRakhZ9Wn9FBlA3JplkgpUl7iSkTp01iXvbQrsI> - Sidst tilgået d. 13-01-2023.
- Uddannelsesguiden, a: “Teknologi, byggeri og transport”. <https://www.ug.dk/uddannelser/erhvervsuddannelser/teknologibyggeriogtransport> - Sidst tilgået d. 21-01-2023.
- Uddannelsesguiden, b: “Træfagenes byggeuddannelse”. <https://www.ug.dk/uddannelser/erhvervsuddannelser/teknologibyggeriogtransport/traefagenes-byggeuddannelse> - sidst tilgået d. 21-01-2023.
- Uddannelsesstatistik.dk (2022): “Tilgangen fordelt på de enkelte erhvervsuddannelser”. <https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Reports/1848.aspx> - Sidst tilgået 21-01-2023.
- Uddannelsesstatistik.dk, a: ” Samlet indikator for elevtrivsel”. <https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Reports/1771.aspx> - Sidst tilgået d. 25-01-2023.
- Uddannelsesstatistik.dk, b: *Elevtrivsel - Landsplan*. <https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Reports/1878.aspx> - Sidst tilgået d. 12-01-2023
- Undervisningsministeriet (1999): “På godt og ondt: et portræt af elever og deres forhold til mestre og erhvervsskoler”. Uddannelsesstyrelsen & Anne Holm Sjøberg.
- Undervisningsministeriet (2000): “Pædagogik og didaktik i de nye erhvervsuddannelser”. Christensen, Finn.
- Undervisningsministeriet (2006): “Åbne læringsmiljøer i erhvervsuddannelser: Læringsforløb og sammenhænge”. Jensen, Hanne Niemann; Claus Bo Jørgensen & Jørgen Rasmussen
- VIVE (2010): “Fastholdelse af elever på de danske erhvervsskoler”. Jensen, Torben Pilegaard & Britt Østergaard Larsen.
- VIVE (2018): “Hovedforløb på erhvervsuddannelserne efter reformen”. Koudahl, Peter; Marianne Schøler Kollin; Henrik Lindegaard Andersen; Kira Solveig Larsen & Anders Rønnow Bruun.
- Wenger, Etienne (2009): “Communities of practice - a brief introduction”.

- Wenger (2010): "Conceptual Tools for CoPs as Social Learning Systems: Boundaries, Identity, Trajectories and Participation" i Chris Blackmores *Social Learning Systems and Communities of Practice*. Springer London.
- West, Candace & Don H. Zimmerman (1987): "Doing Gender". *Gender & Society*, 1.
- Willig, Rasmus (2003): "Introduktion" i *Axel Honneth – behovet for anerkendelse*. Hans Reitzels Forlag.
- Willis, Paul (1977): "*Learning to Labour - How Workingclass Kids gets Workingclass Jobs*". Routledge.
- Zuleta, Lumi (2020): "*Minoritetskøn på erhvervsuddannelser - En analyse af frafald og trivsel på kønsdominerede uddannelser*". Institut for menneskerettigheder. ISBN: 978-87-93893-79-5.
<https://www.ft.dk/samling/20201/almDEL/BUU/bilag/32/2272660.pdf> - Sidst tilgået d. 21-01-2023.