



PH.D.-AFHANDLING

ARNT VESTERGAARD LOUW

INDGANG OG ADGANG PÅ ERHVERVSUDDANNELSERNE

Analyse af tømrerelevernes muligheder og udfordringer i mødet med faget, lærerne og de pædagogiske praksisser på grundforløbet



AARHUS
UNIVERSITET

INSTITUT FOR UDDANNELSE
OG PÆDAGOGIK (DPU)

Arnt Vestergaard Louw

INDGANG OG ADGANG PÅ ERHVERVSUDDANNELSERNE

ANALYSE AF TØMRERELEVERNES MULIGHEDER OG
UDFORDRINGER I MØDET MED FAGET, LÆRERNE OG DE
PÆDAGOGISKE PRAKSISSE PÅ GRUNDFORLØBET

Ph.d.-afhandling
The Graduate school Arts
Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)
Aarhus Universitet
September 2013

Arnt Vestergaard Louw

INDGANG OG ADGANG PÅ ERHVERVSUDDANNELSERNE

ANALYSE AF TØMRERELEVERNES MULIGHEDER OG
UDFORDRINGER I MØDET MED FAGET, LÆRERNE OG DE
PÆDAGOGISKE PRAKSISSE PÅ GRUNDFORLØBET

Ph.d.-afhandling
The Graduate school Arts
Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)
Aarhus Universitet
September 2013

Indhold

Forord	6
Introduktion til afhandlingen	7
Præsentation af undersøgelsen	7
At udarbejde en artikelbaseret afhandling	8
Hvem er afhandlingen henvendt til?	10
Læsevejledning til afhandlingen	10
DEL 1	12
Indledning	12
Præsentation af erhvervsuddannelsesfeltet	12
Skitsering af problemfeltet	12
Problemstilling i afhandlingen	14
Forskningsspørgsmålet	17
Forskningsspørgsmålet i de fem artikler	17
Kort skitsering af teori og metode	18
Kort rids af erhvervsuddannelsernes historie og fokusering af den forskningsmæssige ramme	21
1400-tallet: Lavenes mesterlære som eneste model	21
Destabilisering af lavenes monopol på mesterlære	21
Revitalisering af mesterlæren	22
Etablering af vekseluddannelsesprincippet	22
Den erhvervsfaglige grunduddannelse for en kort bemærkning	22
Nye uddannelsespolitiske styringsredskaber	23
Eleven som egen didaktiker	23
Afrunding på den historiske indplacering af eud	25
Fokusering af den forskningsmæssige ramme	25
Undervisning og lærerrollen	26
Faglig identitet og elevpositioner	29
Fastholdelse og frafald	31
Den teoretiske ramme: Bernstein, Bourdieu og Davies	36
Klassifikation	39

Klassifikation i eud	40
Klassificering og feltbegrebet	41
Rammesætning.....	44
Synlig og usynlig pædagogik.....	45
Etikettering af eleverne	47
Etikettering og positionering.....	49
Afrunding på den teoretiske ramme	51
Metodiske overvejelser	54
Den empiriske undersøgelse	54
Valg af uddannelse	56
Valg af erhvervsskoler	57
Forskerens position	58
Min forskerposition i feltarbejdet	59
At give slip for at få fat	59
Forskelle i forskerpositioner - feltarbejde og observationsstudie	61
Datagenerering – en del af analysen.....	63
Feltnoter og observationsnoter	64
Kontekstualiserede interview.....	64
Afgrænsning af felt	66
Det empiriske felt - analytiske opmærksomhedspunkter.....	67
Analysestrategi.....	69
Grænserne ved det metodiske design.....	70
Et historisk blik på det kvalitative forskningsfelt – inspireret af etnografi og antropologi.....	71
Repræsentations- og legitimationskrise.....	74
Kampen om viden.....	74
Kundsskabsambitionen.....	77
Relevans.....	78
Kommunikation	79
Gennemsigtighed	80
Afrunding på DEL 1 og optakt til DEL 2.....	82
Den røde tråd i artiklerne.....	83
DEL 2	85

Artikel 1: Erhvervsfaglig læring i et elevperspektiv	85
Manchet	85
Faktaboks om undersøgelsen	86
Indledning.....	86
Implicitte begreber og termer	86
Erhvervsfaget som en fremmed verden.....	88
Undervisningsdifferentiering og tilrettelæggelse.....	91
Afrunding.....	93
Artikel 2: In search of Learning Opportunities for All – Exploring Learning Environments in Upper Secondary School	95
Abstract	95
Introduction.....	96
Theoretical tools.....	98
A sociological / pedagogical perspective on the learning environment	98
Classification.....	98
Framing.....	99
Two scales for analysing different learning environments	100
Three empirical examples of different learning environments.....	103
The first example: VET in Denmark	103
Analysis: Some thoughts regarding the first example.....	104
The second example: VET in Switzerland.....	105
Some analytic thoughts on the second example.....	106
The third example: A transfer high school in the USA	107
Analysis: Some thoughts on the third example.....	108
Possible learning environments – a model for analysis	109
Conclusion and reflections: The links between praxis, theory and model.....	110
Artikel 3: What defines good VET? Between accounting and education.....	113
Abstract	113
Key words	113
Introduction.....	114
The study and its methods	116
Analytical focus.....	117

Labelling the “good” VET-student	118
Classifying VET – social provision or educational practice	122
Teacher labelling and student positioning	125
Overall analysis of the three cases	128
Student perception.....	128
VET between accounting and education.....	129
Concluding remarks.....	130
Acknowledgements	132
Artikel 4: Access, entry and researcher-participant position - Challenges and Potentials in Doing	
Anthropological Fieldwork in VET	133
Introduction.....	133
The current state of VET in Denmark - and why students’ perspectives are important.....	135
Access and entry – taking advantages of bias	136
The position of the researcher as carpentry student.....	139
Scope and limits of the findings	142
Artikel 5: Pedagogical practices in VET – between direct and indirect teacher approach.....	
Abstract	145
Introduction.....	145
The Danish VET system.....	146
Two significant reformations of the Danish VET system – 1991, 2000	146
The current situation of the Danish VET system	147
The design of the study	148
Direct and indirect teacher approach – a model for analysis	149
Method of analysis	151
‘VET Lecture’	152
Starting to think independently	154
What do you think?	155
Concluding remarks.....	157
Dansk resume	159
English summary.....	161
Referencer	163
Bilag 1: Analysemodel 1.....	178

Forord

”Tegn din afhandling”! Sådan lød opgaven på et af de ph.d.-kurser, jeg har deltaget i. Jeg var vel cirka halvvejs, og jeg tegnede mig selv i et sejlskib på åbent hav. ”Det ser fredfyldt ud”, lød en af kommentarerne til min tegning. Det overraskede mig, men egentlig kunne jeg godt se, at det så ret fredfyldt ud. Min tanke med tegningen var at symbolisere den rejse jeg oplevede, jeg var på med min afhandling, hvor det ikke altid var til at sige, hvad der kommer og, at man ofte risikerer at miste orienteringen. Her ved afslutningen kom jeg til at tænke på denne historie igen, og hvor præcis den egentlig fanger min proces med at skrive denne afhandling. Der har til tider været meget fredfyldte stunder, hvor vandet og vinden var helt rigtig, og jeg nærmest ikke behøvede gøre andet end at holde sejlet på plads for at skyde god fart. Andre gange har det været et kaos af oprørt vand, modvind og et kompas, der var helt smadret. Flere gange måtte jeg således i dok for at reparere skibet. I de stunder har jeg været ekstra glad for at have haft rigtige gode vejledere til at hjælpe mig godt på vej igen. Jeg vil gerne benytte denne lejlighed til at takke Ulla Højmark Jensen og Noemi Katznelson for at være mit kompas i oprørt vand og min motor, når vinden svigtede. For inspirerende samtaler og udfordrende spørgsmål, støtte og vejledning skylder jeg jer stor tak.

På mange måder har det at skrive en afhandling sin helt egen logik, som ikke går at beskrive – den skal opleves. Lidt på samme måde som en lang sejltur, som det er umuligt at beskrive med ord eller billeder, når man kommer hjem. Man ved bare, at det har forandret en. Nu hvor jeg er gået i land med afhandlingen, er det ikke den samme mand, der stævnede ud for tre år siden. Man ser det hele lidt på en anden måde. Det har således været en utrolig lærerig, frustrerende og udfordrende rejse, som jeg ikke ville have været foruden for noget i verden.

I denne forbindelse vil jeg også gerne takke mine kollegaer på Center for Ungdomsforskning for at bidrage til, at jeg kunne holde sejlet i vinden undervejs og for at have lagt øre til mine frustrationer. Til sidst vil jeg sige tak til min kone, Heli, der har skullet trækkes med en til tider meget træt, utålmodig, urimelig og distræt mand. Uden din støtte og forståelse er jeg helt sikker på, at jeg var gået under.

Nu er det tid til at sætte det sidste punktum. Der er altid nye perspektiver man kan bringe ind og nye svinkeærinder, man kunne tage. Men nu må denne rejse tage sin afslutning for, at en ny kan begynde.

Arnt Vestergaard Louw

september 2013

Introduktion til afhandlingen

Præsentation af undersøgelsen

Denne ph.d.-afhandling er en antropologisk inspireret kvalitativ undersøgelse af elevernes møde med lærerne, undervisningen og de pædagogiske praksisser på tømrergrundforløbet. Afhandlingen ligger således i forlængelse af mit tidligere arbejde på Center for Ungdomsforskning, hvor jeg i 2009 blev involveret i en stor eud-undersøgelse: "*Ind i maskinrummet på eud*". På dette tidspunkt var der, som nu, massivt fokus på elevernes frafald fra, og manglende søgning til, erhvervsuddannelserne og en markant retorik omkring eud-eleverne som overvejende svage og umotiverede. Jeg oplevede dengang at træde ind i et felt, der mere eller mindre var fastfrosset omkring disse temaer. Projekt *ind i maskinrummet* var dog ikke en frafaldsundersøgelse. Hovedsigtet med projektet var at skabe større klarhed over hvilke former for pædagogik, der kendetegner eud's grundforløb. Den kvantitative del af denne undersøgelse¹ viste således blandt andet, at en stor del af eud-eleverne faktisk havde valgt en erhvervsuddannelse, fordi de havde lyst at få en erhvervsuddannelse og ikke, som det ofte blev (og bliver) fremstilet, fordi gymnasiet er for svært for dem. Altså et positivt tilvalg af eud ud fra interesser og motivation. I den kvalitative del af undersøgelsen gik vi, via observationsstudier på grundforløbet tæt på pædagogikken og undervisningen på eud. Denne del af undersøgelsen pegede blandt andet på, at eleverne faktisk udviser både motivation og engagement, og at lærerne på eud har stor andel i dette. Det betød samtidig, at når eleverne oplevede fraværende lærere, dalede motivationen og engagementet ofte. Samtidig viste undersøgelsen, at elevernes første møde med fagligheden på grundforløbet er afgørende for opbygningen af en fagidentitet (Katznelson et al. 2011, p. 5ff; Katznelson & Brown 2011, p. 11ff).

Disse indsigter blev afgørende for min tilgang til eud-feltet og forståelsen af pædagogikken og eleverne i denne afhandling og udgør således to grundlæggende antagelser. For det første antager jeg, at ikke-engagerede eud-elever ikke kun beror på, at eleverne *er* svage eller at de *er* uengagerede, men at der måske kan være noget i elevernes møde med eud-systemet, lærerne og pædagogikken, der *producerer* u-engagement. Og for det andet antager jeg, at lærerne og den måde de møder eleverne på, er helt afgørende for elevernes motivation og engagement i deres uddannelse.

¹ Cirka 7000 eud-elever fra fire udvalgte grundforløb (HG, mad til mennesker, bygge og anlæg samt medieproduktion) deltog i spørgeskemaundersøgelsen. Det svarer til en svarprocent på 39.

På den baggrund er jeg blevet nysgerrig på at gå endnu tættere på disse forhold og undersøge og forstå dette elevengagement og denne elevmotivation som noget, der kommer i stand, udvikles og afvikles i mødet mellem elever og lærer om et fagligt indhold, samt hvordan sammenhængen er mellem de pædagogiske praksisser og elevernes faglige identiteter og identifikationsmuligheder på eud.

For at komme dette skridt tættere på disse forhold har jeg valgt at lade et antropologisk inspireret feltstudie på tømrergrundforløbet² være omdrejningspunktet i afhandlingen. Således baserer afhandlingen sig empirisk på et fem ugers - feltstudie, hvor jeg som indskrevet elev har fulgt undervisningen sammen med de øvrige 25 grundforløbselever i starten af tømrergrundforløbet. Den pågældende skole, lærerne og eleverne var informerede om min tilstedeværelse. Som supplement til denne undersøgelse indgår to kortere observationsstudier i undersøgelsen, primært for at nuancere dette indledende feltarbejde. Valget af dette empiriske design var således først og fremmest for at søge at forstå nogle af disse pædagogiske praksisser *indefra* – både ved at prøve dem, så at sige på egen krop, og ved, for en stund, at dele hverdag med eleverne på skolen. Dermed er det ambitionen at få adgang til oplevelser og erfaringer, både mine egne og elevernes, der kan danne grundlag for værdifulde indsigter i funktionen af eud-feltet på i hvert fald to områder. For det første i forhold til at tilvejebringe et grundlag for at kunne diskutere og reflektere over undervisningens tilrettelæggelse og de pædagogiske praksisser på eud – til gavn for både lærere og elever. Og for det andet i forhold til at tilvejebringe en nuanceret forståelse af, hvordan elevernes engagement og motivation kommer i stand, udvikles og afvikles i mødet mellem eleverne og lærerne omkring et fagligt indhold. Samtidig er valget af denne antropologisk inspirerede tilgang et forsøg på metodeudvikling i form af at undersøge, hvilke styrker og udfordringer denne tilgang til eud-feltet indebærer. I metodekapitlet uddyber og diskuterer jeg implikationerne af dette metodiske design indgående.

At udarbejde en artikelbaseret afhandling

Jeg har valgt at udarbejde afhandlingen artikelbaseret. Det betyder, at afhandlingen dels indeholder fem artikler, som udgør de primære analytiske bidrag og dels en såkaldt 'kappe'. Kappens formål er at binde afhandlingen sammen og redegøre for de valgte teoretiske perspektiver og metodiske tilgange.

² På grundforløbet bygge og anlæg findes der ikke en konkret uddannelse, der hedder tømreruddannelsen. Tømreruddannelsen findes under træfagenes byggeuddannelser (se: <http://www.ug.dk/Uddannelser/erhvervsuddannelsereudveud/byggeoganlaeg.aspx>). Da alle eleverne på det pågældende grundforløb, jeg blev indskrevet på, havde et ønske om at fortsætte på hovedforløbet for tømrere, og lærere og vejledere på skolen omtalte det pågældende grundforløb som tømrergrundforløbet, anvender jeg denne betegnelse igennem hele afhandlingen.

Jeg har valgt den artikelbaserede afhandlingsform først og fremmest for at øve mig i at skrive artikler. Artikelformen bliver mere og mere udbredt, da universitetsbevillinger blandt andet gives på baggrund af universitetets artikelproduktion – de såkaldte BFI point. Det vil sige, at de ansatte videnskabelige medarbejdere på universiteterne i stigende grad må beherske denne formidlingsform, og jeg har derfor valgt at benytte denne afhandling på at øve mig i denne disciplin.

Derudover rummer det at skrive en artikelbaseret afhandling den fordel, at man tvinges til at skrive afhandlingstekst tidligt i processen. Det betyder, at man undgår at skubbe al skrivearbejdet til den afsluttende fase af afhandlingsprocessen med risiko for at skulle indløse en relativ stor skriveopgave til sidst. Artiklerne giver samtidig læseren et blik ind i en forskningsproces, idet de forskellige artikler synliggør udvikling, forandring og afvikling af forskellige argumenter, temaer, perspektiver og pointer. Dette er i modsætning til en monografisk afhandling, hvor kundskabstilbuddet så at sige 'ordnes' til et afrundet og afsluttet bidrag, i slutningen af forløbet. På den måde udgør en artikelbaseret afhandling også en form for uensret blik ind i arbejdsværelset.

Dette peger samtidig på svagheden eller udfordringen ved en artikelbaseret afhandling. Artikelformen betyder, at det ikke er muligt at gå tilbage og rette i artiklerne. De ligger der som fastfrosne vidnesbyrd med den form og det indhold, som de nu engang har. Det betyder blandt andet, at der kan henstå en udfordring i at få etableret en rød tråd mellem artiklerne. Det betyder også, at der konkret er udviklet på nogle af de samme argumenter og empiriske eksempler i forskellige artikler i denne afhandling (se fx 'Magnus'-eksemplet i artikel et og fem).

I den forbindelse skal det også nævnes, at det at skrive en artikelbaseret afhandling medfører et skifte mellem to meget forskellige stilarter, som kan være en udfordring at balancere mellem. I en artikel skal stilen være stram og sikker, og alt hvad der 'blot' er *nice to know*, skal for så vidt muligt sorteres væk. I en afhandling er stilen mere åben og diskuterende og her er der plads til både *need to know* og *nice to know*.

Derudover kan selve udgivelsesprocessen være en udfordring. Det tager tid at udvælge og få kontakt til et relevant tidsskrift, få artiklen til bedømmelse, få den retur fra bedømmelsen, rette den til og resubmitte den, og forhåbentlig ende med at få den udgivet. Denne langstrakte proces passer dårligt med en afhandlingsproces. Der går trods alt lidt tid, inden det er muligt at skrive artiklerne, og man risikerer så at sige ikke at nå at få udgivet artiklerne, inden afhandlingen indleveres. Således også i mit tilfælde, hvor de fem forskellige artikler er forskellige steder i denne bedømmelses- og udgivelsesproces. Status for de enkelte artikler beskrives i starten af hver artikel.

Slutteligt skal det nævnes, at der er passager og pointer, der optræder både i kappen og i artiklerne, hvilket både kan ses som en svaghed i form af gentagelse, men også som en styrke i form af en indre sammenhæng mellem kappen og artiklerne. Jeg vælger at se det som en styrke.

Hvem er afhandlingen henvendt til?

Det har været en central ambition undervejs i arbejdet med denne afhandling at producere viden, der er genkendelig og relevant (Dreier 2007; Richardson 1994) for en erhvervspædagogisk praksis på forskellige niveauer indenfor erhvervsuddannelsesområdet. Dermed ikke sagt, at jeg med afhandlingen så at sige blot stryger praksis med håret, men jeg har ønsket at bidrage med viden og analyser, der ikke er løsrevne teoretiske refleksioner, men placerer sig mellem teori og praksis på en måde, der på en gang siger noget andet om praksis end praksis selv og på samme tid er genkendeligt for praksis. Afhandlingen er således henvendt til folk, der på forskellig vis arbejder med og i erhvervsuddannelsesfeltet. Samtidig er afhandlingen henvendt til et forskningsfællesskab, og i den forbindelse har jeg haft en ambition om også at gøre analyserne og pointerne i afhandlingen internationalt tilgængelig. Derfor har jeg valgt at skrive fire af de fem artikler på engelsk.

Læsevejledning til afhandlingen

Afhandlingen udgøres af to dele. Kappen udgør DEL 1 og de fem artikler udgør DEL 2.

DEL 1, som følger denne indledning, er en introduktion til problemstillingen og forskningsspørgsmålet, en historisk indplacering af eud-feltet og fokusering af den forskningsmæssige ramme samt teoretiske og metodiske refleksioner. Den historiske indplacering af eud og fokuseringen af den forskningsmæssige ramme udgør en general baggrund for at forstå de aktuelle diskussioner omkring erhvervsuddannelsernes form, formål og indhold og tjener derudover konkret til at placere forskningsbidraget i denne afhandling. De teoretiske refleksioner fremlægger den overordnede teoretiske ramme, og diskuterer udviklingen af de teoretiske begreber og anvendelsen af dem i forhold til den empiriske undersøgelse. Dette følges af et metodisk kapitel, der skitserer afhandlingens forankring i det antropologisk inspirerede, kvalitative forskningsfelt. Her fremlægges overvejelser i forhold til kundskabstilbuddet, forskerens position – konstruktionen af det antropologiske felt, analysestrategi, valg af uddannelse og erhvervsskoler. Del 1 afsluttes med en diskussion af validiteten af de fremlagte forskningsfund samt styrker og svagheder ved undersøgelsens kundskabstilbud. Som optakt til del 2 tegnes et billede af *den røde tråd* gennem de fem artikler, og hvordan de bidrager til afhandlingen.

DEL 2 udgøres af de fem artikler, der hver især belyser det overordnede forskningsspørgsmål på forskellig vis og fra forskellige perspektiver. Som indledning til hver artikel gives en kort redegørelse for, hvilke konferencer artiklerne har været præsenteret på, hvilket tidsskrift de er publiceret eller bedømmes i samt evt. medforfattere. Referencer til de enkelte artikler indgår i den samlede referenceliste bagerst i afhandlingen.

DEL 1

Indledning

Præsentation af erhvervsuddannelsesfeltet

Erhvervsuddannelserne i Danmark kan spores tilbage til 1400-tallet. Op gennem sidste århundrede blev erhvervsuddannelserne i stigende grad integreret i det formelle ungdomsuddannelsessystem, og vekselsuddannelsesprincippet blev etableret som den danske erhvervsuddannelsesmodel (Juul 2001, p. 30, Aarkrog 2001, p. 11). Samtidig med denne stærkere tilknytning til det formelle uddannelsessystem har erhvervsuddannelserne lange og stolte traditioner for at producere højt kvalificeret og veluddannet erhvervsfaglig arbejdskraft til opfyldning af arbejdsmarkedets skiftende behov. Det understreger det forhold, at erhvervsuddannelserne også i særlig grad er knyttet til arbejdsmarkedet og erhvervslivet og dermed meget påvirket af samfundsmæssige høj- og lavkonjunkturer. Etableringen og udviklingen af den danske eud-model er således et udtryk for de mange modsatrettede interesser, erhvervsuddannelserne har været og til stadighed er underlagt: arbejdsmarkedets (skiftende) behov for kvalificeret arbejdskraft, de skiftende uddannelsespolitiske ambitioner og målsætninger samt ikke mindst erhvervsskolernes lokale og institutionelle interesser og behov.

I øjeblikket er der særligt to tendenser, der sætter dagsorden på erhvervsuddannelsesfeltet. For det første kæmper erhvervsuddannelserne med et højt frafald, der har ligget på omkring 50 % de sidste 10 år (Undervisningsministeriet 2010, p. 71). For det andet kæmper erhvervsuddannelserne med vigende søgning. Således søgte mindre end 20 % af 2012 - årgangen en erhvervsuddannelse. Til sammenligning søgte næsten 1/3 af en årgang en erhvervsuddannelse i 2001 (UNI-C 2012).

Skitsering af problemfeltet

I historisk perspektiv har eud-feltet været forskningsmæssigt sparsomt belyst (Juul 2005, p. 25f), og først i kølvandet på efg-reformerne i 1980'erne opstår der en egentlig interesse i at forske i eud i større målestok (Juul 2004b; Nielsen 2004). De seneste 10-15 år er der dog sket en markant øgning af eud-forskning. I

forhold til dette forskningsmæssige perspektiv på eud er der særligt to overordnede tendenser med relevans for denne afhandling, der skal nævnes her. Første tendens handler om et skifte i forskningsperspektiv. Hvor det i 1980'erne var makroperspektivet, der dominerede den sparsomme eud-forskning, er det i dag mikroperspektivet, der dominerer: *"Placering af erhvervsuddannelserne i relation til de øvrige ungdomsuddannelser og i forhold til den dominerende uddannelsespolitiske diskurs er fortrængt af studier, der fokuserer på de læreprocesser, som erhvervsuddannelserne åbner mulighed for samt analyser af elevernes forventninger til og vurdering af den erhvervsuddannelse, de har valgt"* (Juul 2004b, p. 23f). Dette individperspektiv giver sig ofte udslag i et elevperspektiv i forskningen og kobler sig til det perspektiv, man i international sammenhæng kalder 'student-voice'-perspektivet (Fine & Rosenberg 1983). Dette ligger ligeledes i forlængelse af det helhedsperspektiv på eud's organiseringer og funktioner, som flere danske eud-forskere efterlyser (Grønborg 2011; Jensen 2011; Pedersen 2011; Tanggaard 2012; Jørgensen 2012).

Den anden overordnede tendens har at gøre med det høje frafald fra erhvervsuddannelserne i forhold til de gymnasiale uddannelser. Forskning, der fokuserer på årsager til eud-elevernes frafald og måder at fastholde dem i eud-systemet på, udgør da også et dominerende eud-forskningsspor (Koudahl 2005; Jensen & Jørgensen 2005; Jensen & Jensen 2005; Katznelson 2004; 2007; 2009; Katznelson & Olsen 2008; Lauersen et al. 2010; Thorsteinsson & Jensen 2010; DCUM 2006, Knudsen 2007, EVA 2009a; 2010; Jørgensen 2011b). I kølvandet på denne forskning har vi de senere år set en række initiativer rettet mod nedbringelse af frafaldet og sikring af fastholdelse af eleverne. Men til trods for at alle erhvervsskoler har udarbejdet strategier eller procedurer for at fastholde elever i uddannelsen³ (Katznelson 2012, p. 86), er det ikke lykkedes at knække frafaldskurven (Koudahl 2010; Andersen 2010), og som Jørgensen tankevækkende påpeger:

Det viser sig desuden, at årsagerne til frafald i forskellige perioder er udpeget til at ligge forskellige steder. Derfor er frafald på ét tidspunkt søgt reduceret ved bestemte tiltag, som på et andet tidspunkt er set som en årsag til at øge frafaldet (2011a, p. 28).

Dette hænger givetvis sammen med, at uddannelsespolitikken og i særlig grad frafaldstiltagene baserer sig på enkle løsninger, mens frafaldsproblemerne – eller hvordan man nu skal definere 'fænomenet' er komplekse og forskelligartede (Jørgensen 2012, p. 25; Grønborg 2011, p. 63), og kræver mere helhedsorienterede løsninger.

³ Alle erhvervsskoler er lovmæssigt forpligtet på at udarbejde en handlingsplan for øget gennemførelse af uddannelserne. Disse handlingsplaner skal blandt andet indeholde skolens metoder og mål for øget gennemførelse samt en årlig afrapportering af skolens resultater på området (BEK nr. 834, § 7, stk. 2)

Denne frafalds- og fastholdelsesforskning kan endvidere kobles til en stigende politisk opmærksomhed på eud, ikke mindst i lyset af den uddannelsespolitiske målsætning, at 95 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse i 2015 (Regeringen 2011, p. 13). En målsætning de skiftende regeringer i øvrigt alle har tilsluttet sig, siden daværende undervisningsminister Ole Vig Jensen formulerede målsætningen i 1993 (Juul & Koudahl 2009). Bekæmpelse af frafald fra eud er således stadig et meget aktuelt og højt prioritet politisk mål (Regeringen 2011; Finansministeriet 2006). Denne politiske opmærksomhed på eud er således tvetydig og har både at gøre med et socialpolitisk ønske om at sikre ungdomsuddannelse til alle samt en nærmest hegemonisk videnssamfundsdiskurs:

An important aim was – and still is – to establish a VET-policy able, on the one hand to contribute to a "high skills" strategy in a global market economy (Brown/Green/Lauder 2001), and to include disadvantaged groups into the upper secondary education system (Cort 2010a, p. 39).

Frafald og fastholdelse kan således ses, ikke kun som til gavn for den enkelte, men også som del af en uddannelsespolitik drevet af økonomiske rationaler om, at mere uddannelse er lig med bedre samfundsøkonomi. De ændringer og tiltag der sker i uddannelsessystemet, og i særlig grad i erhvervsuddannelsessystemet, kan således i høj grad siges at være drevet af samfunds- og velfærdsøkonomiske faktorer – og måske sekundært af ønsket om social chancelighed (Cedefop 2012, p. 12). Som Jørgensen påpeger, medfører denne økonomiske styring af uddannelsespolitikken, at der opereres med forenkede antagelser om de unges entydige præferencer og rationelle valg (2012, p. 28). Dette kommer selvsagt til at skygge for mere nuancerede helhedsforståelser af – både frafald og fastholdelse – men også en grundlæggende forståelse af eud-elevenes møde med eud-systemet og de krav og forventninger, de på forskellig vis både imødekommer og imødegår.

Problemstilling i afhandlingen

Denne afhandling placerer sig på en måde både i forlængelse af disse to skitserede tendenser – tendensen til forskning på mikroplanet og tendensen til frafaldsforskning - samtidig med, at den distancerer sig fra dem. Viden om, hvad der er årsag til frafald, og hvordan man sikrer, at flere elever gennemfører deres erhvervsuddannelse, er både vigtig og relevant. Megen af denne forskning tager udgangspunkt i eud-elevenes faglige og / eller sociale mangler og svagheder i forhold til at gennemføre en erhvervsuddannelse (Jensen & Humlum 2010; Larsen & Jensen 2010; Pless 2009) – en form for deficittænkning. I forhold til problemstillingerne i eud og i særligt grad frafaldsproblematikken har det derimod været forskningsmæssigt underbelyst, hvad det konkrete pædagogiske møde mellem lærer og elever i de

erhvervsskolemæssige kontekster har af betydning for elevernes motivation for og engagement i uddannelsen ud fra et ressourceperspektiv på eleverne. Motivation er et centralt begreb i forhold til læring (Illeris 2000; 2006). I den sammenhæng trækker jeg i afhandlingen på en forståelse af motivation ikke bare som igangsætter af læring, men er også en del af selve læringen (2006, p. 37)⁴. Begrebet engagement betoner i den forbindelse netop gensidigheden i den pædagogiske relation mellem lærere og elever og understreger, at elevernes deltagelse og motivation m.m. ikke alene er elevernes ansvar, men at det er et spørgsmål om relationer, sociale processer og organisering af undervisningsaktiviteter i den kontekst, der er uddannelsesinstitutionen. *Engagement* betoner således én dimension, der har at gøre med elevernes fornemmelse af at høre til i skolen og på uddannelsen og at identificere sig med skolen samt én dimension, der har at gøre med elevernes deltagelse i de forskellige aktiviteter i skolen (Finn 1993; Finn & Voelkl 1993; Wehlage et al. 1989). Det er begge disse dimensioner, jeg slår på, når jeg i afhandlingen anvender begrebet engagement.

På denne baggrund er det ambitionen med denne afhandling at anlægge et ressourceperspektiv på eleverne med udgangspunkt i elevernes perspektiver og oplevelser i og af organiseringen og gennemførelsen af undervisningen. Hvilke faglige krav og forventninger møder eleverne, hvordan håndterer de dem, og hvilke faglige identitets- og deltagelsesmuligheder tilbydes og tager eleverne sig adgang til? Jeg tilstræber således ikke at gøre frafaldsproblematikken til udgangspunkt for disse elevperspektiverede forståelser, men at belyse, hvordan eleverne oplever strukturerne og de pædagogiske praksisser på en erhvervsuddannelse ud fra antagelsen om, at denne form for viden udgør et væsentligt bidrag til forståelsen af uddannelsernes funktionsmåder, og hvad der udgør motiverende og engagerende erhvervsuddannelser. Denne viden kan dog i næste omgang være væsentlig i forhold til at nedbringe frafaldet og gøre erhvervsuddannelserne mere attraktive, men med udgangspunkt i det erhvervsfaglige og pædagogiske indhold, ikke frafaldbekæmpelse som sådan.

⁴ I denne sammenhæng peger Hjort på en tankevækkende pointe i relation til motivationskrisen i uddannelsessystemet: *"Faktisk er neuropsykologien i disse år ved at vende hele vores forståelse af motivation på hovedet. Her har bl.a. de neuraffektive teorier været banebrydende. De handler ikke så meget om, hvad der sker inde i hjernen. De beskæftiger sig snarere med, hvordan hjernen udvikler sig gennem de handlinger, man foretager sig, og de relationer, man indgår i. Ifølge de neuraffektive teorier er hjernen m.a.o. dynamisk og plastisk, og de neurale mønstre i hjernen er noget, der kontinuerligt udvikles og afvikles i forhold til de handlinger og relationer, der tegner det enkelte menneskes liv. Den lystfulde fornemmelse, man oplever, når noget er sjovt, ses indenfor denne del af neuropsykologien som et udtryk for, at hjernen er i færd med at danne nye neurale mønstre, dvs. at hjernen i gang med udvikle sig inden for et område. Lyst betragtes således som et symptom for læring snarere end en forudsætning for læring. Står det til troende, er der noget grundlæggende forkert ved den måde, vi hidtil har anskuet motivation på. Her har vi således tænkt, at vi først skulle have motivationen på plads, og derefter kunne begynde at tænke i læring. Men sådan hænger det ikke nødvendigvis sammen"* (Sørensen et al. 2013, p 212).

I forhold til mikroperspektivet har et decideret elev- eller unge-perspektiv været udgangspunktet for en række forskningsbidrag (Tanggaard 2006; Højmarks & Jørgensen 2005; Katznelson et al. 2011; Hjort-Madsen 2012). Enkelte bidrag har benyttet decideret antropologisk inspirerede feltbaserede tilgange, som Grønborgs undersøgelse af kammeratskabets betydning for frafald (2011), og Hansens undersøgelse af maskulinitets- og etnicitetskonstruktioner (2009), begge på mekanikeruddannelsen. Dette til trods, er elevperspektivet stadig underbelyst i forhold til forståelsen af de pædagogiske praksisser på eud og mødet med lærerne og uddannelsen og dette mødes betydning for elevernes engagement. Der savnes således ofte viden om, hvad de unge selv tænker i forhold til uddannelse – ikke mindst når eksempelvis fastholdelsestiltag og indsatser besluttet og indføres (Cedefop 2012, p. 14; Tanggaard 2012, p. 53). Mit bidrag skriver sig således ind i denne forskningstilgang og tilbyder viden om elevernes perspektiv på de pædagogiske praksisser, mødet med tømrergrundforløbet og elevernes positioneringsbestræbelser i forhold til at tilegne og udvikle faglig identifikation og identitet. Samtidig er det en grundlæggende antagelse i afhandlingen, at sådanne forståelser af betydningerne af konkrete og lokale pædagogiske møder på en erhvervsuddannelse ikke kan forstås løsrevet fra de samfundsmæssige og politiske rammer og vilkår, de er indlejret i: De uddannelsespolitiske dagsordner, høj- og lavkonjunkturer, mediernes fremstilling af eud og opfattelserne blandt almindelige mennesker af erhvervsuddannelserne. Dette til trods er det forskningsmæssigt underbelyst, hvilke betydende sammenhænge der er mellem de overordnede rammer og vilkår for erhvervsuddannelserne og det konkrete og lokale pædagogiske møde mellem eud-lærer og eud-elever i den daglige undervisningspraksis. Med udgangspunkt i en antropologisk inspireret undersøgelse af tømrergrundforløbslevers møde med deres erhvervsuddannelse, søger jeg således med denne afhandling at koble et mikroperspektiv på det pædagogiske møde mellem lærere og elever med et makro-perspektiv på erhvervsuddannelsernes rammer og vilkår. Igenem afhandlingen er jeg således optaget af, hvordan man kan begribe sammenhængene mellem det generelle og det partikulære uden at forfalde til deterministiske top-down forklaringer eller løsrevne interaktionsanalyser i deres egen ret. Jeg er optaget af at analysere og forstå de pædagogiske samspil mellem lærere og elever om et erhvervsfagligt indhold set fra elevernes perspektiv i deres egen ret og samtidig trække forbindelser til mere generelle samfundsmæssige rammer om dette konkrete samspil - hvor frafaldsproblematikken aktuelt udgør et dominerende og uomgængeligt betydningsfuldt vilkår. I afhandlingen anlægges således et *pædagogisk perspektiv*, hvor der er fokus på at forstå de pædagogiske forhold vedrørende tømrerelevernes undervisning og faglige udvikling. Men samtidig anlægges et bredere *sociologisk perspektiv* på disse forhold, og det tilstræbes at se de samfundsmæssige sammenhænge, som disse lokale pædagogiske forhold indgår i (Ulriksen 2001, p. 9). På den måde udgør afhandlingen et sociologisk pædagogisk bidrag (Saha 1994; Hallinan 2006; Bryderup 2003) til erhvervsuddannelsesforskningen forstået på den måde, at

analyser af de lokale pædagogiske praksisser på tømrergrundforløbet søges forstået i sammenhæng med - og kobles til – samfundsmæssige og uddannelsespolitiske forandringer, forandringer i synet på eleverne og lærerne, uddannelsens formål og dominerende diskurser om undervisning og erhvervsuddannelserne.

Derudover fokuseres der i afhandlingen særligt på elevernes første møde med uddannelsen og deres første tid på grundforløbet ud fra antagelsen om, at træk og tendenser er særlige tydelige i denne fase, hvor eleverne etablerer de første grundlæggende kompetencer og færdigheder, og deres fornemmelser for tømrerfaget og uddannelsen etableres (Vasalampi et al. 2010; Howe & Val 2011; Pless & Katznelson 2007; Katznelson et al. 2011; Katznelson et al. 2011). Det overordnede forskningsspørgsmål, der har været styrende for afhandlingen, lyder således:

Forskningsspørgsmålet

Hvad betyder de pædagogiske praksisser på tømreruddannelsen for elevernes oplevelse af at starte på uddannelsen og deres muligheder for at positionere sig som tømrerfaglige grundforløbselever?

Således udgør begreberne pædagogiske praksisser, elevpositioner og faglighed de overordnede analysekategorier. Min forståelse af disse begreber, deres indbyrdes relation og min anvendelse af dem i analyserne vil blive fremlagt i afsnittet om analytiske opmærksomhedspunkter (se side 67).

Forskningsspørgsmålet i de fem artikler

Afhandlingens analyser baserer sig på fem artikler, der hver især sætter fokus på forskellige aspekter af det overordnede forskningsspørgsmål. De fem artikler præsenteres kort her:

- **Artikel 1:** *Erhvervsfaglig læring i et elevperspektiv*, retter blikket mod pædagogikken og didaktikken på eud, og belyser, hvilke udviklingspotentialer der ligger i at gøre erhvervsdidaktisk refleksion til det primære omdrejningspunkt i erhvervsuddannelserne i forhold til elevernes faglige udvikling og deres muligheder for at koble sig på undervisningen.
- **Artikel 2:** *In Search of Learning Opportunities for All - Exploring Learning Environments in Upper Secondary Schools*, belyser, via perspektivering til undervisningseksempler fra Schweiz og USA, hvordan skolestrukturer i dansk erhvervsuddannelse er forbundet til de udfordringer og muligheder eleverne står overfor, når de skal navigere og honorere de forventninger og krav, de bliver mødt med i skolen.
- **Artikel 3:** *What defines good VET? Between accounting and education* belyser, via tre eksemplariske cases, hvilken betydning de strukturelle rammer rundt om eud-systemet har for

lærernes syn på eleverne, de pædagogiske møder mellem eleverne og lærerne samt elevernes motivation for deres uddannelse.

- **Artikel 4:** *Access, entry and researcher-participant position - Challenges and Potentials in Doing Anthropological Fieldwork in VET*, er en metodeartikel, der belyser udfordringer og vanskeligheder ved at bedrive etnografisk feltarbejde på et erhvervsfagligt grundforløb samt hvordan disse metodiske vanskeligheder og udfordringer i sig selv kan anskues som værdifulde data.
- **Artikel 5:** *Pedagogical practices in VET – between direct and indirect approach*, er den af artiklerne, der går mest systematisk til analyser af konkrete pædagogiske praksisser og belyser, hvordan elevernes positioner og deres muligheder for at indgå i meningsfulde faglige forløb kan forstås dels i relation til forskellige lærertilgange og dels i relation til tænkningen om elevernes ansvar i undervisningen.

Kort skitsering af teori og metode

Teoretisk er dette forskningsperspektiv informeret af Bernsteins uddannelsessociologiske tænkning (Bernstein 1990; 2001a; 2001b; 2001c; Chouliaraki 2001), der netop tilstræber at begrebssette grænsefladen mellem abstrakte sociologiske kategorier og de konkrete pædagogiske praksissers semantiske og lingvistiske kategorier (Bernstein 2001a, p. 22f)⁵. Som den danske Bernstein-fortolker Chouliaraki her udlægger Bernsteins pædagogiske uddannelsessociologiske perspektiv:

Bernsteins sociologi sammenknytter spørgsmålet om, hvad der sker i det enkelte klasseværelse, med spørgsmålet om, hvordan det, der sker, både er årsag og virkning med hensyn til samfundets karakter. Den gør det muligt for empiriske klasseværelsesstudier at nå frem til sociologiske konklusioner vedrørende følgevirkningerne af undervisning og læring, men også at tilvejebringe nyformuleringer af pædagogisk praksis med forhåbentlig mere ønskværdige følgevirkninger for læringen (2001, p. 26).

⁵ Durkheim, der udgjorde Bernsteins største inspirationskilde (Sadovnik 2001, p. 607), anser således et sociologisk perspektiv som det mest afgørende i forståelsen af pædagogik. Som Rasmussen (2003, p. 35) påpeger, var Durkheim således en af de første til at foretage sociologisk orienterede analyser af opdragelse og undervisning og var således en af grundlæggerne til etableringen af sociologiske analyser af pædagogiske forhold som videnskabelig disciplin. Som Durkheim selv formulerede det: *”Da jeg er sociolog er det især som sociolog, at jeg agter at tale til Dem om uddannelse. Og langt fra ved denne fremgangsmåde at udsætte sig for at se og vise tingene med partiskhed og fordomme, som forvrænger dem, er jeg tværtimod overbevist om, at der ikke findes nogen mere velegnet måde at demonstrere deres virkelige natur på. Jeg anser da også som enhver pædagogisk spekulations hovedpostulat, at opdragelsen er en udpræget social ting, både gennem sin oprindelse som gennem sine funktioner, og som følge deraf afhænger pædagogikken mere af sociologien end af nogen anden videnskab”* (Durkheim 1975, p. 82).

Konkret bringes begreberne *klassifikation, rammesætning, synlig og usynlig pædagogik samt etikettering* i anvendelse suppleret med Bourdieus feltbegreb (Bourdieu 2007; Bourdieu & Wacquant 2001), samt positioneringsbegrebet (Davies & Harré 1990; Davies 1990). Min konkrete oversættelse og anvendelse af disse begreber i forhold til den empiriske undersøgelse samt den indre relation mellem Bernsteins teoretiske udgangspunkt, Bourdieus feltbegreb og positioneringsbegreb fremlægges og uddybes i det teoretiske kapitel.

På baggrund af konstruktionen af denne teoretiske optik tilstræbes altså et analytisk perspektiv, hvor de mikrosociale analyser i afhandlingen udgør krystalliseringer af mødet mellem elever og lærere i eud og de samfundsmæssige og politiske krav og forventninger til eud-systemet og fremhæver således træk og tendenser af general relevans i forhold til aktuelle eud-praksisser i Danmark. Dette markerer også en bevægelse væk fra et individualistisk og individualiserende blik på eud-eleverne over mod et kritisk blik på de strukturelle betingelser og vilkår, der ligger rundt om erhvervsuddannelserne, og deres betydning i forhold til at forstå lokale og konkrete pædagogiske praksisser og deres betydning for mødet mellem elever og lærere.

Empirisk baserer afhandlingen sig som nævnt på en antropologisk inspireret undersøgelse af tømrergrundforløbet. Tømrerfaget er et af de ældste håndværk i Danmark med en lang og stolt fag-tradition, der kan spores over 2000 år tilbage, og tømrerfaget udgjorde således et af de første afgrænsede og beskyttede erhvervsfag i laven i 1400-tallet (Olsen 1940). Det betyder, at der er en vis træghed og en historisk forankring, der måske kan give anledning til at få øje på mere generelle træk ved – i hvert fald nogle af de tekniske erhvervsuddannelser, med dette fag som eksempel. Dermed bliver denne uddannelse eksemplarisk i forhold til de ovenfor skitserede problemstillinger.

Efter denne overordnede introduktion til erhvervsuddannelsesfeltet og problemstillingerne, der udgør omdrejningspunkterne i denne afhandling, gives i næste kapitel først et rids af de danske erhvervsuddannelsers historie. Dette rids skal ikke ses som en fuldstændig beskrivelse af eud's historiske udvikling, men som en fremhævnings af nogle markante brud og interessante paralleller til nutidens situation på eud-feltet, hvilket også har relevans for nærværende afhandling. Efter det historiske rids gives et indblik i den danske erhvervsuddannelsesforskning af relevans for problemstillingen i nærværende afhandling. Denne oversigt berører følgende tematikker: Undervisning og lærerrolle; Faglig identitet og elevpositioner samt Fastholdelse og frafald. Denne afgrænsning er valgt for at fokusere på de tematikker,

jeg anser som forgrund i forhold til min problemstilling⁶. Oversigten tegner således den forskningsmæssige ramme, som afhandlingen skriver sig ind i, og undervejs vil jeg synliggøre, hvordan afhandlingen bidrager til denne eksisterende eud-forskning.

⁶ Dermed afgrænser jeg mig fra at beskrive følgende tematikker i oversigten: køn (se fx Nielsen 2005; Hansen 2009; Bloksgaard 2009; Liversage & Knudsens 2011; Juul 2008), etnicitet (se fx Kirkegaard, T. et al. 2011; Jensen & Jørgensens 2005) transfer (se fx Simonsen 2004; Hansen 2008; Aarkrog 2001; 2007b; 2010; Nielsen 2009, EVA 2013), Overgang (se fx Jensen & Jensen 2005; Jensen 2006, Pless 2009; Cort 2012; Andersen 2005; Jensen & Larsen 2011b); og praktikpladser (se fx Shapiro et al. 2006; Jensen & Larsen 2011b; Jørgensen et al. 2012; Katznelson et al. 2011; Jørgensen 2011; Jørgensen et al. 2012; Katznelson & Brown 2011).

Kort rids af erhvervsuddannelsernes historie og fokusering af den forskningsmæssige ramme

Etableringen og forandringerne i uddannelser og uddannelsessystemer vil altid være koblet tæt sammen med de samfundsmæssige udviklinger og forandringer og økonomiske konjunktursvingninger, både lokalt og globalt. De samfundsmæssige og økonomiske forhold gør således bestemte forandringer i uddannelsernes struktur, form og indhold indlysende og selvfølgelig til trods for deres samfundsmæssighed. Det er måske ikke altid lige let at se det samfundsmæssige i disse *tilsyneladende naturlige* forandringer på erhvervsuddannelsen, når man står midt i dem, men et historiske blik kan hjælpe til at se brudene og kontinuiteten i et andet perspektiv. Hvis den historiske viden går tabt eller glemmes, er der tillige risiko for at gentage historiens fejl. Dermed kan et historisk perspektiv give anledning til at diskutere aktuelle (erhvervs)uddannelsespolitiske udfordringer og forandringsønsker på et velinformeret grundlag og vil muligvis kunne bidrage til at pege på nye muligheder i de løbende uddannelsesreformeringer.

1400-tallet: Lavenes mesterlære som eneste model

I 1400 tallet begyndte mesterlæren at vinde almindelig udbredelse i Danmark og etablerede sig som den formaliserede form for erhvervsuddannelse de næste 3-400 år. Uddannelsen til faglært foregik i lære hos en mester, hvor lærlingen boede under hele oplæringstiden. Ansvar for lærlingens konkrete uddannelse var helt og holdent mesterens, mens den overordnede ramme om lærlingens uddannelse såsom læretid, løn, arbejdsvilkår og hvilke discipliner lærlingen skulle, lære blev bestemt af lavene. Perioden bar præg af en høj faglig stolthed og en tæt forbindelse mellem fag, uddannelse, identitet og dannelse (Sigurjonsson 2010, p. 80). I 1800-tallet begynder en skolificering af området så småt. De første 'tekniske skoler' blev oprettet i 1800-tallet som søndagsskoler. I denne periode blev grundskoleundervisning endvidere obligatorisk for alle børn i den undervisningspligtige alder, og i forhold til den aktuelle debat om eud og boglige kontra praktiske kundskaber er det interessant, at mestrene i 1800-tallet indførte supplerende skoleuddannelse for lærlinge, da de fandt, at denne obligatoriske grundskoleundervisning var utilstrækkelig (Ibid., p. 79ff).

Destabilisering af lavenes monopol på mesterlære

Næringsloven af 1857 markerer et markant brud i erhvervsuddannelsens udvikling. Loven betød, at titlen som mester ikke længere var en beskyttet titel. Enhver med tilstrækkelig startkapital kunne nu kalde sig

mester og antage lærlinge. Det traditionelle mesterlæreprincip og dermed den tætte relation mellem mester og lærling blev destabiliseret. Den begyndende industrialisering medførte endvidere en specialisering af forskellige håndværksfunktioner, da det ikke længere var tvingende nødvendigt, at en person beherskede hele håndværket fra A til Z. Den øgede konkurrence og specialisering af det faglærte arbejde betød endvidere, at lærlinge midt i deres oplæringsperiode kunne springe fra og få bedre lønnet arbejde som halv-faglært. Det medførte, at mesterens investering i oplæring af lærlingen de første år mod at kunne få 'et afkast' i form af velkvalificeret faglig arbejdskraft til lærlingeløn det sidste år i oplæringsperioden, blev undermineret (Ibid., p. 81f).

Revitalisering af mesterlæren

Med lærlingeloven af 1889 blev der gjort forsøg på at imødegå nogle af disse 'uheldige' effekter, og nogle af forholdene fra før næringsloven 1857 blev genetableret. Blandt andet blev den kontraktlige forbindelse mellem mester og lærling genindført. Det var et skridt på vejen til sikring af kvaliteten i mesterlæren og med lærlingelovene af 1921 og 1937 blev det endvidere bestemt, at mester skulle være fagligt uddannet, svendeprøven blev genindført, og der blev sat et loft over antallet af lærlinge, hver enkelt mester kunne antage (Ibid. p. 83).

Etablering af vekseluddannelsesprincippet

Lærlingeloven af 1956 markerer endnu et brud i erhvervsuddannelsernes udvikling med indførelse af vekseluddannelsesprincippet i form af indførelsen af obligatorisk dagskoleundervisning (Juul 2001, p. 30). I tressernes økonomiske opsving med arbejde nok til alle – også ufaglærte og kortuddannede havde mesterlærebudskabet svært ved at trænge igennem. På grund af de store stigninger i ungdomsårgangene i 1960'erne var der desuden et stigende pres på mestrene for at 'opsuge' flere unge og på den måde sikre uddannelse til alle unge. Den særlige rolle eud er sat til at spille i dag i opfyldelsen af 95 % målsætningen, er altså ikke første gang i historien, at erhvervsuddannelserne er udset til at spille en særlig rolle i opgaven med at få uddannet alle unge⁷.

Den erhvervsfaglige grunduddannelse for en kort bemærkning

Da efg-ordningen blev indført på forsøgsbasis i 1972, var det endnu et brud i eud's historie. Der blev nu etableret to veje ind i en erhvervsuddannelse. Mesterlæren og den erhvervsfaglige grunduddannelse (EFG), hvor eleven starter uddannelsen på en erhvervsskole. De almene fag fik en mere central placering og

⁷ Temaet omkring frafald og fastholdelse af elever i eud er således også adresseret i alle de større erhvervsuddannelsesreformer de seneste 40 år (Jørgensen 2012, p. 27).

udgjorde 40 % af undervisningen (Juul 2001, p. 39), hvilket trak over mod den akademiske tradition som grundlag for strukturen i erhvervsuddannelserne (Sigurjonsson 2010, p. 84ff). Ud over en voksende tiltro til formaliseret undervisning som vejen til erhvervs kvalificering ansås efg også som middel til at nedbryde skellet mellem de bogligt og praktisk orienterede uddannelser, og således også som et middel til at nedbryde den sociale ulighed i samfundet. I praksis viste det sig dog vanskeligt at integrere de almene fag (fællesfag) og de praktisk fag (retningsfag), og efg fremstod således som opdelt i to adskilte uddannelseskulturer (Juul 2001, p. 40f). Udsigten til faldende ungdomsårgange i 1990'erne gjorde det endvidere svært at argumentere for at udvide efg-ordningen i 1980'erne, og mesterlæreren blomstrer igen med stigende tilslutning op gennem 80'erne. I denne periode forhandles der samtidig med fagbevægelsen og arbejdsgiverne om en fælles ramme for erhvervsuddannelserne, hvilket bliver en realitet med 1991-reformen⁸ (Sigurjonsson 2010, p. 86f).

Nye uddannelsespolitiske styringsredskaber

Med 1991-reformen sker der endnu et markant brud. I midten af 1980'erne var det politiske system meget optaget af at reformere den offentlige sektor i retning af øget effektivitet og mere markedsorientering inspireret af England og New Public Management-tanken (Knudsen 2004, p. 93). Udover en forenkling af eud-systemet fra ca. 300 erhvervsuddannelser til 85 (Juul 2001, p. 44), betød 1991-reformen, at centralt fastlagte undervisningsplaner blev afløst af decentral mål- og rammestyring. Taxameterprincippet blev introduceret som styringsredskab, og konkurrenceelementet mellem erhvervsskolerne blev en realitet, idet skolerne selv kunne bestemme udbud af uddannelser. Pædagogisk var det også et brud i form af introduktionen af den helhedsorienterede undervisning. Det betød, at den elevcentrerede pædagogik holdt sit indtog på erhvervsuddannelserne, og det repræsenterer et opgør med en mål-middel-pædagogik, som lagde vægt på indlæringen af bestemte på forhånd fastlagte og målbare færdigheder (Juul 2004a, Knudsen 2004, p. 94). I det hele taget sætter 1991-reformen erhvervspædagogikken på dagsordenen ud fra erkendelsen af, at der er forskel på elever, der tiltrækkes af eud, og dem der tiltrækkes af mere boglige uddannelser (gymnasiet) (Juul 2001, p. 45).

Eleven som egen didaktiker

Det er dog først med erhvervsuddannelsesreform 2000⁹, at der for alvor skete noget med pædagogikken på erhvervsuddannelserne. Reformen medfører store forandringer i synet på eleven og lærerens rolle og ansvar med indførelsen af elementer som den personlige uddannelsesplan, eleven i centrum som egen

⁸ 1991-reformen består af "Lov om erhvervsuddannelser" (LOV nr. 211 af 05/04/1989) og "Lov om erhvervsskoler" (LOV nr. 210 af 05/04/1989).

⁹ (LOV nr. 234 af 21/04/1999).

didaktiker med ansvar for egen læring (Christensen et al. 2000; Andersen & Christensen 2002), øget fleksibilitet og modulisering og ophævelse af klassen som organisatorisk ramme til fordel for hold. Kvalifikationsterminologien afløses af kompetencebegrebet med fokus på den enkelte elevs potentialer (Juul 2004a). Med reformen søgte man endvidere at forenkle eud-systemet og gøre det mere overskueligt. Uddannelsen blev således opdelt i et grundforløb og et hovedforløb, og de tidligere 90 indgange blev reduceret til syv brede faglige indgange (i dag (2013) tolv indgange). Eud-eleverne starter således deres erhvervsuddannelse i en af de 12 brede indgange på grundforløbet og vælger herefter en mere specifik erhvervsuddannelsesretning på et af de 109 forskellige hovedforløb¹⁰.

Reformen kan betragtes som et forsøg på at løse en række problemer af uddannelsespolitisk karakter (Juul & Aarkrog 2001, p. 9), hvor de svage elever i eud udgjorde et af de centrale problemer. Paradoksalt er reformen blevet kritiseret for netop at gøre det for vanskeligt for svagere elever at gennemføre uddannelsen. Kritikken går på, at uddannelsen er for individualiserende og lægger for meget ansvar på elevernes skuldre og stiller store krav til den enkelte elevs evne til at kunne analysere og reflektere over egen læring og skræddersy sin uddannelse på baggrund af vurderingen af egne behov og forudsætninger, hvilket specielt de svagere elever har det vanskeligt med (Cort 2010a; Juul 2005; Koudahl 2005)¹¹. Det skal dog bemærkes, at dette er søgt imødekømt i den erhvervsuddannelsesreform, der kom i 2007, hvor der blandt andet blev indført grundforløbspakker, som er særligt tilrettelagte grundforløb for bestemte grupper af elever i stabile og strukturerede rammer (BEK 1518, § 57, stk. 3 & 4)¹². Til trods for at dette tiltag vurderes positivt af både lærere og ledelse, er det dog ikke muligt at isolere effekten af tiltaget i forhold til elevernes frafald (EVA 2009b, p. 46).

Det er dog ikke kun synet på eleven, der ændrede sig med reform 2000. Mange lærere oplevede, at deres rolle forandrede sig i forbindelse med reformen, og deres fokus blev flyttet væk fra det egentlige undervisningsmæssige indhold over mod en række andre opgaver, som fx at agere socialpædagoger for eleverne, hvilket selvfølgelig hænger sammen med frafaldsproblematikken på eud (Larsen 2012). Helt generelt har erhvervsskolelærerens rolle og karakter således ændret sig radikalt de seneste 20-25 år, hvor der har været et konstant pres på professionsidentiteten og indholdet i erhvervslærergerningen (Knudsen 2004, p. 98ff). Ikke alle lærere føler sig klædt på til denne opgave (Cort 2009).

¹⁰ Se <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Erhvervsuddannelser/Overblik-over-erhvervsuddannelser-og-indgange> og www.ug.dk

¹¹ Forskydningen af en større del af ansvaret for læring over på eleverne blev allerede omtalt af Mikkelsen-udvalget i 1971 (Juul 2001, p. 38), og blev en pædagogisk realitet med reform 2000.

¹² Se også: <http://www.emu.dk/erhverv/grundforloebspakker/>

Afrunding på den historiske indplacering af eud

Eud's udvikling er således gået fra mesterlæren i lavene i 1400-tallet, og op gennem sidste århundrede er erhvervsuddannelserne i stigende grad blevet integreret i det formelle ungdomsuddannelsessystem, hvor vekseluddannelsesprincippet er blevet etableret som den danske erhvervsuddannelsesmodel. Den danske erhvervsuddannelsesmodel vi kender i dag med formel uddannelse på skole kombineret med praktikforløb i virksomheder (vekseluddannelsesprincippet) udgør, med Larsens ord, de danske erhvervsuddannelsers kronjuvel (Larsen 2004) og blev i 1999 internationalt berømt med Carl Bertelsmanns-prisen for involvering af arbejdsmarkedets parter i styringen af uddannelsen (partsstyret). Men hvordan går det så med denne berømmede danske model med så lange og stolte traditioner? I næste afsnit vil jeg således tegne et billede af den forskningsbaserede viden om det danske eud-system. Undervejs vil jeg knytte an til det historiske rids af eud, hvor det er relevant. Som afrunding på hver tematik beskrives, hvad der karakteriserer afhandlingens bidrag i forhold til denne eksisterende forskning på feltet.

Fokusering af den forskningsmæssige ramme

Forskning i erhvervsuddannelserne i Danmark har som nævnt historisk set været sparsom i sammenligning med forskning i de gymnasiale uddannelser. De senere 10-15 år er der dog sket en markant øgning af eud-forskning. I det følgende gives et indblik i den del af forskningen, der udgør forgrunden i forhold til denne afhandling. Eud er et broget felt, og der indgår således forskellige undersøgelser fra forskellige erhvervsuddannelser i nedenstående gennemgang. Overordnet kan man dele undersøgelserne op i beskrivende og forstående forskningstilgange. Beskrivende tilgange har fokus på aggregerede resultatpræsentationer i form af tal, tabeller, diagrammer m.m. Disse undersøgelser baserer sig typisk på survey og registerdata (Launsø & Rieper 2005, p. 13ff). Forstående tilgange har fokus på at tilvejebringe viden baseret på den udforskedes perspektiv. Man søger således at afdække menneskers meninger, vurderinger, motiver og intentioner i den specifikke kontekst. Disse undersøgelser baserer sig typisk på kvalitative metoder som casestudier, observationer og interview (Launsø & Rieper 2005, p. 22f). De forskellige undersøgelser, der indgår i nedenstående gennemgang, tilbyder hver især forskellige videnstyper i forhold til eud-feltet. Der beskrives således, hvilken type undersøgelse, der er tale om, men der lægges ikke her et vurderende perspektiv på de forskellige undersøgelses metoder og videnskabsteoretiske udgangspunkt. Denne diskussion tages dog på et overordnet ontologisk og epistemologisk niveau i afsnittet: 'Kampen om viden' i det metodiske kapitel (se side 74).

Undervisning og lærerrollen

I forhold til undervisningen og pædagogik står temaet omkring de praktiske elementer ved undervisningen centralt. Her peger AKF's kvantitative forløbsundersøgelse (Andersen 2005) på, at det netop er det praktiske element ved erhvervsuddannelserne, der tiltrækker eleverne til eud, og at mange elever som vælger eud har en forventning om, at de har lagt den kedelige 'skoleundervisning' bag sig, og at de nu skal i gang med at lære gennem praktiske opgaver. Pless & Katznelsons' (2007) forløbsundersøgelse af unges overgang fra grundskole til ungdomsuddannelserne, indeholder en spørgeskemaundersøgelse blandt elever på ungdomsuddannelserne. På den baggrund peges på, at eud-elever trives bedst med undervisning, der tager udgangspunkt i noget praktisk, og når der er en tæt kobling mellem teori og praksis. På baggrund af registerdata omfattende samtlige unge, der har påbegyndt en erhvervsfaglig uddannelse, tegner Daugaard et al. (2009) et billede af, hvad der kendetegner erhvervsskoler, der er gode til at fastholde deres elever. Her fremhæves ligeledes en praksisnær pædagogik og en tæt kobling mellem almene fag og værkstedsbaseret undervisning som afgørende faktorer. Disse undersøgelser baserer sig på kvantitative metoder og tilbyder således en generel beskrivelse af eud-eleverne. Med de forbehold denne type af viden tilbyder, i form af prædefinerede begrebs- og fortolkningsrammer (Launsø & Rieper 2005, p. 13ff), er det interessant, at en række kvalitative undersøgelser med udgangspunkt i elevernes eget perspektiv på undervisningen umiddelbart støtter op om disse overordnede beskrivelser. På baggrund af kvalitative interview med smede- og industriteknikerelevernes omkring deres møde med eud, peger Juul (2005) således på, at eleverne er interesserede i så hurtigt som muligt at stifte bekendtskab med det konkrete fag, de har valgt. I Tanggaards undersøgelse af elektrofagteknikerelevs læring, der baserer sig på observationer, interview og uformelle samtaler) peges der på, at eleverne foretrækker værkstedsundervisningen og den læring, der indeholder konkrete praktiske mål frem for abstrakte mål. Når undervisning bliver for abstrakt, kommer den til at virke fremmedgørende på eleverne (2004; 2006. se også Brinkmann & Tanggaard 2011). Katznelson et al. (2011) kombinerer et survey med observation af undervisning og interview med elever på fire forskellige grundforløb i undersøgelsen af pædagogikken og læringsmiljøet på grundforløbet (se note 1, side 7). Denne undersøgelse peger ligeledes på, at det netop er den praktiske undervisning, der er central for elevernes glæde ved eud¹³. I tråd med dette peger Aarkrogs casebaserede undersøgelse af den praksisrelaterede undervisning i de almene grundfag i de merkantile og tekniske erhvervsuddannelser (2007b) på, at eleverne foretrækker en tæt tilknytning mellem de almene grundfag og løsning af praktisk opgaver.

¹³ Denne praksisorientering gør sig i øvrigt ikke kun gældende for eud-eleverne, men kan genfindes hos mange af eleverne i de erhvervsrettede gymnasiale uddannelser (Vestergaard et al. 2009; Ulriksen & Holmegaard 2008).

Til trods for forskellige metoder og tilgange i ovennævnte undersøgelser tegner der sig således et billede af, at eleverne foretrækker praktisk undervisning og værkstedsundervisning, hvor der ikke fokuseres på at lære som noget abstrakt, men på det, der skal læres, som noget helt konkret. Denne praksisorientering og praksisfokusering hos eleverne i forhold til undervisningen er altså karakteristisk for erhvervsuddannelserne. Det skal i den forbindelse bemærkes, at netop opprioriteringen af de almene fag og manglen på kobling til de praktiske elementer i uddannelsen, blev udpeget som en af anledningerne til, at efg-ordningen ikke blev en succes (jf. det historiske rids af erhvervsuddannelserne).

Dette peger endvidere på, at forholdet mellem almene fag og praktiske fag – eller teori og praksis, er et centralt tema i undervisningen på eud. Her peger førnævnte spørgeskemaundersøgelse af Katznelson et al. på, at i forhold til den teori, eleverne skal bruge i praksis, foretrækker de fleste elever enten at blive præsenteret for teorien først og herefter prøve sig frem eller, at teorien forklares sammen med en konkret opgave. Aarkrog problematiserer dog dette billedet af elevernes syn på forholdet mellem teori og praksis i undervisningen. På baggrund af Aarkrogs førnævnte analyser af den praksisbaserede undervisning fremhæves det således, at dette ikke altid er den bedste måde for eleverne at lære sig teori. Teori som målet for læringen (at lære sig teori) og teori som middel eller værktøj i løsningen af praktiske opgaver (at lære at anvende teori) blander sig ofte sammen og forvirrer eleverne, særlig de fagligt svage elever. Aarkrog konkluderer således, at de teoretiske elementer bedst læres i teoriundervisningen (Aarkrog 2007a).

Til trods for at det er de praktiske elementer, der står centralt for elevernes tiltrækning af eud og deres engagement i uddannelsen, kan man altså ikke umiddelbart antage, at al undervisning, der tager udgangspunkt i praksis, er lig med god eud-undervisning. Dette peger på, at det måske ikke som sådan er praksis og / eller teori, der er det mest afgørende element i undervisningen, men at det derimod er lærernes tilgang til eleverne og organisering af undervisningen, der udgør det vigtigste element i forhold til elevernes oplevelse af undervisningen.

I den forbindelse peger Juul, på baggrund af et survey i forbindelse med førnævnte undersøgelse (Juul 2005) på, at eleverne nok gerne vil arbejde selvstændigt med opgaverne, men at det er vigtigt for dem, at læreren viser, hvordan man går frem og kommer med løbende evalueringer af deres arbejde. Denne pointe understøttes af Musaeus & Elmholdts analyser af mesterlærers relevans i projektarbejdet i forbindelse med et casebaseret pilotprojekt på salgsassistentuddannelsen (2004). Her lægges der vægt på, at læreren er den faglige ekspert i undervisningen og fremstår både som rollemodel og forbillede for eleverne, og at eleverne sætter pris på feedback fra læreren. På baggrund af den kvalitative del af Katznelson et al. (2011) undersøgelse, fremhæves det endvidere, at eleverne oplever, at mange af lærerne er fagligt dygtige, men

for elevernes oplevelse af at lære noget er det væsentligt, at lærerne evner og tager sig tid til at formidle og forklare på måder, eleverne forstår og kan bruge i det videre arbejde, og at der kommunikeres en ordentlig faglig ramme om aktiviteterne. Eleverne giver her udtryk for dels, at dette ikke altid er tilfældet og dels, at lærerne kan være svære at få fat på i den praktiske undervisning. I den forbindelse er det interessant, at halvdelen af eleverne i undersøgelsens survey giver udtryk for, at de har svært ved at forstå de faglige udtryk, at tingene bliver forklaret for hurtigt, og at de har svært ved at finde ud af, hvad lærerne forventer af dem (ibid., p. 52). I forlængelse af dette pointeres det af Andersen på baggrund af hans undersøgelse af ungdomskulturen på eud, at mange elever har behov for at vide præcist, hvad der forventes af dem, og at eleverne bliver støttet i forbindelse med deres læring (2008).

Eud-forskningen, der fokuserer på lærernes betydning i undervisningen, peger således på, at det er vigtigt for eleverne, at lærerne er fagligt dygtige – og det oplever eleverne, at de er, og på dette punkt fremstår lærerne som faglige forbilleder og rollemodeller. Men det er mindst lige så vigtigt, at lærerne tager ansvar for undervisningen, er engagerede, forstående og gode til at give forklaringer, som eleverne kan forstå. I forhold til denne mere pædagogiske og didaktiske side af lærerrollen savner og ønsker eleverne mere lærerstyring og -støtte i deres uddannelse. Noget kunne altså tyde på, at der kan være et behov for pædagogisk og didaktisk udvikling af undervisningen, således at den i højere grad kombinerer elevernes egen-arbejde med mere lærerstyring og -støtte. Dette kan være en svær balancegang som lærer at lade eleverne få rum og mulighed for at tage med-ansvar for deres egen uddannelse og samtidig tage mere styring og give mere støtte i undervisningen. Som skitseret i det historiske rids har der været et konstant pres på lærerprofessionen de seneste 10-20 år, og lærerrollen er spændt ud mellem undervisning og socialpædagogiske opgaver. I forhold til dette udgør ovennævnte problemstilling et andet krydspres på lærerrollen, spændt ud mellem fag-fagligheden og en pædagogisk/didaktisk faglighed. Et krydspres der også skal håndteres og balanceres i den daglige undervisning, og som får betydning for elevernes oplevelser af mødet med lærerne og undervisningen.

I nærværende afhandling er jeg som nævnt optaget af elevperspektivet på de pædagogiske praksisser i den daglige undervisning på et tømregrundforløb. I forhold til ovennævnte forskningstemaer fokuserer afhandlingen således på forhold omkring, hvordan faglige forløb introduceres og rammesættes, hvordan forskellige undervisningsmaterialer og faglige begreber kan virke in- og ekskluderende, hvordan der gives feedback i konkrete undervisningssituationer og på betydningen af forskellige lærertilgange. I forlængelse af elevernes perspektiver på lærernes tilgang tilstræbes analyser af empiriske eksempler fra tømregrundforløbet på, hvordan en mere aktiv lærerstyring og -støtte kan praktiseres - uden at fratage elevernes deres eget med-ansvar for at tage aktiv del i deres egen uddannelse og gøre en indsats.

Afhandlingen belyser således betydningen af forskellige lærertilgange og faglige rammesætninger i forhold til elevernes engagement i deres uddannelse og deres muligheder for at *koble* sig på undervisningen.

Med denne tilgang bevæger jeg mig på forståelsesplanet, og i afhandlingen zoomes således ind på analyser af konkrete undervisningssituationer i stræben efter at forstå, hvilken betydning forskellige pædagogiske praksisser har for eleverne. I forlængelse af dette mikrosociale perspektiv zoomes der ud, og det tilstræbes at etablere forbindelser mellem disse konkrete pædagogiske praksisser og nogle af de pædagogiske diskurser og tendenser, der blandt andet genfindes i de seneste reformer af eud. På den måde bliver disse konkrete undervisningssituationer eksemplariske for aktuelle didaktiske og pædagogiske udfordringer på tværs af eud-feltet. Koblingen mellem disse feltbaserede mikrosociale analyser og Bernsteins begrebsapparat tolket ind i en erhvervspædagogisk kontekst, udgør således et unikt bidrag til forståelse af undervisningen og lærerrollerne på erhvervsuddannelsesfeltet.

Faglig identitet og elevpositioner

Begrebet faglighed har, som skitseret i det historiske rids, en lang tradition inden for specielt de tekniske erhvervsuddannelser. I 1980'erne og start 1990'erne blev der blandt andet forsket i de vilkår, eleverne blev budt på erhvervsuddannelserne. Denne forskning fokuserede blandt andet på de socialiserings- og bevidsthedsmæssige effekter af undervisningen i forhold til elevernes selvforståelse, fagidentitet og samfundsforståelse (Juul 2004b, Chistrup et al 1990; Zeuner 1988; Rasmussen 1990). I forbindelse med 1991 reformen og i særlig grad 2000 reformen har fokus som nævnt flyttet sig fra et kvalifikationsbegreb med fokus på på forhånd fastlagte og målbare færdigheder over mod et kompetencemål med fokus på den individuelle elevs potentialer. Fx skal eleverne formulere egne lærings- og uddannelsesønsker i de personlige uddannelsesplaner, der blev obligatoriske i forbindelse med reform 2000. Denne individualiseringstendens er blevet kritiseret af flere eud-forskere for at lægge for meget vægt på elevernes egne skuldre (Cort 2010; Juul 2005; Koudahl 2005). I Sørensens feltbaserede undersøgelse af begrebet faglighed blandt elever og læreres på snedkeruddannelsen fremhæves det i den forbindelse, at der kan være en udfordring for snedkereleverne i forhold til at indfri deres forskellige strategier og mål med uddannelsen, i spændet mellem det traditionelle snedkerhåndværk og dette (nye) kompetencebegreb (Sørensen 2008; 2009). Som påpeget af Andersen i førnævnte undersøgelse er eud-eleverne generelt orienteret mod autencitet og ønsket om 'at finde sig selv'. Tømmerfaget, med den lange faglige tradition, udgør her en potentiel stærk identifikationsmulighed. Men når faget skærmes af en individuel kompetenceretorik med udgangspunkt i elevernes eget ansvar for at formulere mål for læringen, kan man således antage, at der kan være risiko for, at eleverne kan have svært ved at 'finde' disse faglige identifikationer og 'se' det praksisfællesskab, faget udgør. Mesterlære-perspektivet i eud-forskningen, som

bl.a. Nielsen & Kvale er eksponent for, tager udgangspunkt i et situeret perspektiv for at forstå eud-elevernes læreprocesser (Nielsen & Kvale 2003; 2008). Her står det centralt, at tilegnelsen af faglig identitet og identifikation er en central del af den erhvervsfaglige læreproces, og det der særligt understreges er, at en stærk fagidentitet hænger sammen med en voksende identifikation med det praksisfællesskab, eleverne er på vej til at blive en del af. I Tanggaards føromtaltede undersøgelse af læringsformerne og læringsvilkårene blandt elektronikeleverne, tages der ligeledes afsæt i et situeret perspektiv på læringen. Tanggaard påpeger her netop, at læring ikke primært er individuelle mentale, videnskæssige processer. Elevernes læring er i højere grad betinget af, at der gives adgang til personligt relevant og intensiveret deltagelse i og på tværs af praksisfællesskaber, med tydelighed i vejledningen fra kompetente fagudøvere. Jonasson undersøger elevernes fravær i forhold til frafald (2011; 2012a; b). På baggrund af feltarbejde på en teknisk skole påpeger Jonasson, at fravær (også) kan forstås som en form for ikke-deltagelse i opbygningen af faglige identiteter. Hun argumenterer således for, at der er behov for at fokusere på samspillet mellem elevernes forventninger til skolen og de institutionelle rammer, som er informeret af skole- og uddannelsespolitikker. Her udtrykker elever og lærer ofte modsatrettede opfattelser af, hvad eleverne skal engagere sig i, og hvad engagement i det hele taget indebærer.

I forlængelse af forskningstemaet om faglighed og identitet inddrages her Jensens ph.d.-afhandling, der fokuserer på forståelse af frafaldsbekæmpelsen på social- og sundhedsuddannelsen, på baggrund af klasserumsstudier. Det er relevant i denne sammenhæng, fordi denne undersøgelse har at gøre med de forventninger, eleverne mødes med, og de positioner de tilbydes og tager sig adgang til, i deres bestræbelser på at indtage og praktisere legitime positioner som faglige eud-elever. Dette har endvidere sammenhæng med elevernes oplevelse af erhvervsuddannelsen og deres engagement i uddannelsen. Jensen undersøger således specifikt konstruktioner af de subjekspositioner, der skabes eller bliver taget op af eleverne. Det pointeres her, at undervisningens organisering og måden, hvorpå underviserne positionerer eleverne, kan virke stærkt inkluderende over for nogle elever, mens andre elever i større eller mindre grad bliver ekskluderet. På den baggrund opfordrer Jensen til, at lærerne overvejer, hvordan de i undervisningen kan bidrage til at give eleverne nogle andre positioner (Jensen 2011). Dette perspektiv flytter netop blikket væk fra et individuelt og individualiserende perspektiv på eleverne og fremhæver, at elevernes faglige identitet og fornemmelse for at høre til eller ikke høre til på en uddannelse kommer i stand i samspillet med lærerne, de forventninger de mødes med og de institutionelle rammer og vilkår, der skaber bestemte sociale praksisser på skolen.

Samlet set tegnes denne del af eud-forskningen således primært af bidrag, der bevæger sig på mikroplanet. Det skal selvfølgelig ses i lyset af, at det handler om elevernes faglige udvikling og identifikationsprocesser, og dette er vanskeligt at belyse i overordnede statistiske beskrivelser af eleverne.

I nærværende afhandling tages temaet omkring fag og faglig identitet op og belyses i forhold til, hvordan de overordnede rammer og vilkår for eud-systemet, med det dominerende fokus på frafald og fastholdelse, kan siges at have klassificeret to potentielt modstridende faglighedsforståelser på erhvervsuddannelserne – en fastholdelsesfaglighed og en erhvervsfaglighed. Dette får nogle særlige betydninger for lærernes forventninger til eleverne og dermed positioneringer af eleverne i de konkrete samspil mellem lærer og eud-elever. Det har samtidig betydning for elevernes muligheder for at *høre til* og udvikle faglig identifikation på meningsfulde måder. At kategoriseringen af eleverne (læs positionering) kan føre til selvforstærkende stigmatiseringer er for øvrigt en velkendt pointe i uddannelsesforskning (Varenne & McDermott 1998; Jørgensen 2012, p. 25). I forhold til denne problemstilling tilbyder afhandlingen et forskningsbidrag i forhold til, hvordan af disse positioneringsprocesser tager sig ud på tømregrundforløbet, hvor særligt et dominerende fokus på frafald og fastholdelse, men også diskursen om ansvar for egen læring ser ud til overproducere bestemte forforståelser af og forventninger til eleverne og skygger for andre. Med udgangspunkt i positioneringsbegrebet koblet til faglighed søger afhandlingen endvidere at bidrage med viden om, hvordan lærernes og elevernes til tider forskellige opfattelse af erhvervsuddannelsen og de forskellige forventninger, de har til hinanden i den daglige undervisning, risikerer at give anledning til misforståelser og misforhold mellem lærere og elever med risiko for at skabe umotiverede elever og untenderede push-out effekter.

Fastholdelse og frafald

Igennem de senere år har der været meget fokus på frafald og fastholdelse i erhvervsuddannelserne, hvilket dels skal ses i lyset af den dominerende uddannelsespolitiske 95 % målsætning og dels i lyset af, at frafaldet fra erhvervsuddannelserne er højt sammenlignet med frafaldet på de gymnasiale uddannelser. Det er dog ikke kun i Danmark, at frafaldet fra erhvervsuddannelserne er højere end fra de akademisk orienterede gymnasiale uddannelser. Denne tendens gør sig gældende på tværs af Europa (OECD 2012). Frafaldsforskning er således højt prioriteret i EU – ikke mindst i lyset af det europæiske 2020 mål om maksimalt 10 % *early school leavers* (EU 2011).

Dette frafalds og fastholdelsesspor i eud-forskningen fylder som nævnt indledningsvist også meget i dansk kontekst, med særligt fokus på måder at styrke og fastholde de udsatte og svage elever i eud. I Danmark udgør det tværinstitutionelle forskningsprojekt: "Fastholdelse af elever i det danske

erhvervsuddannelsessystem" (AKF, AU, AAU, DPU & RUC), den største samlede frafaldsundersøgelse. Dette projekt undersøger de påvirkelige årsager, der kan bidrage til at mindske frafaldet på de erhvervsfaglige uddannelser på baggrund af både kvantitative og kvalitative funderede studier¹⁴. Denne undersøgelse baserer sig både på overordnede statistiske *beskrivelser* af årsagerne til eud-elevernes frafald samt kvalitative undersøgelser, der går tættere på at *forstå* frafaldsproblemet på mikroniveau. I forhold til første tilgang påpeges det således, på baggrund af analyser af registerdata, at elever fra mindre ressourcestærke familier har højere sandsynlighed for at falde fra, og det påvises, at både lav forældreindkomst, lavt uddannelsesniveau hos forældrene og ikke-vestlig indvandrerbaggrund spiller en markant rolle for forøget risiko for frafald hos eleverne, ligesom det påvises, at elever med svage forudsætninger fra grundskolen ofte vil have sværere ved at fuldføre en erhvervsuddannelse (Jensen & Humlum 2010; Larsen & Jensen 2010). Det er dog ikke kun socioøkonomiske faktorer ved de frafaldstruede elever, der er genstand for dette overordnede statistiske perspektiv på frafald. På baggrund af registerdata har Larsens et al. (2010) således undersøgt institutionernes evne til at fastholde eleverne i forhold til skoletype, størrelse og geografisk placering. Her peges der på, at disse forhold har mindre betydning, og at det i højere grad handler om skolernes ledelse, undervisningens tilrettelæggelse, pædagogik og strategier for fastholdelse. Til trods for udpegning af disse andre betydningsfulde faktorer for frafald er der dog tendens til, at der på dette overordnede beskrivende niveau fokuseres på at identificere elevernes forskellige kvantificerbare risikofaktorer for frafald. Således konkluderer Jensen & Larsen (2011a) på baggrund af resultaterne fra ovennævnte tværinstitutionelle forskningsprojekt, at karakteristika ved eleverne har større betydning end særlige træk ved skolerne i forhold til frafald og fastholdelse.

Denne beskrivelse af fænomenet frafald og fastholdelse betyder, at årsager til elevernes frafald og muligheder for at øge fastholdelse på erhvervsuddannelserne først og fremmest skal findes *hos* eleverne, og at tiltag til bekæmpelse af frafaldet således rettes mod disse forskellige individuelt identificerede elevkarakteristika.

Der er da også de senere år lanceret en række mere eller mindre individuelle initiativer rettet mod nedbringelse af frafaldet og sikring af fastholdelse af eleverne på eud såsom mentorordninger, større fokus på vejledningsindsatsen, grundforløbspakker, Ny Mesterlære, fokus på frafaldstruede elever i organiseringen af undervisningen m.m. Det er dog, som nævnt indledningsvist ikke hidtil lykkedes at knække frafaldskurven på eud. Dette peger på, at disse overordnede beskrivelser og kvantificeringer af eleverne udgør væsentlige bidrag til at belyse frafaldet fra eud, men at de ikke kan stå alene. I lyset af dette

¹⁴ Se: <http://psy.au.dk/frafald/>

synes det væsentligt også at tilgå en *forståelse* af fænomenet frafald, der ikke kun tager udgangspunkt i at identificere frafaldsårsager i eleverne, men på baggrund af kvalitative undersøgelser kan tilbyde nuancerede *forståelser* af fænomenet – ikke mindst fra elevernes perspektiv.

På baggrund af en række kvalitative studier belyses fænomenet frafald således på baggrund af en ambition om at søge at komme 'rundt' om eleverne og inddrage betydningerne af fx uddannelsernes organisering, den pædagogiske tilrettelæggelse, vejledningen og elevernes perspektiv på de forskellige fastholdelsestiltag. Det, der kendetegner disse kvalitative bidrag, er, at det understreges, at det ikke kun handler om at identificere årsager i eleverne, men at det i høj grad handler om at anlægge et helhedsperspektiv i forståelsen af frafald.

Mentorordningen er et af mest udbredte fastholdelsesinitiativer på erhvervsskolerne de seneste år¹⁵. På baggrund af observationer og interview har Katznelsons & Olsens således undersøgt effekterne af mentorordningen for etniske unge på eud (2007). Her fremhæves det, at mentorordningen virker godt overfor nogle elever og mindre godt over andre – og der er både stærke og svage elever i begge kategorier. Det konkluderes således, at sådanne individuelle støtteinitiativer kan være nødvendige, men at der imellem mangler et overblik og en koordinering af tilbuddene rundt omkring på skolerne. Et andet meget udbredt fastholdelsestiltag på erhvervsskolerne de senere år er idræt. I regi af ovennævnte tværinstitutionelle frafaldsprojekt belyser Grønborg som nævnt, hvordan eleverne reagerer på idræt og sundhed som fastholdelsesinitiativer. På baggrund af et etnografisk feltstudie på mekanikergrundforløbet pointerer Grønborg, at der er nogle elever, der er positiv stemt overfor disse initiativer, mens andre har modstand mod dem. Grønborg konkluderer således, at idræt og sundhed ikke i sig selv løser komplekse frafaldsproblemer. I forlængelse af denne pointe problematiserer Pedersen, på baggrund af analyser af en række erhvervsskolars arbejde med at fastholde de tosprogede elever, tendensen på alle niveauer i eud-systemet til at anvende fastholdelsesinitiativer, der ikke indtænkes i en større læringsmæssig sammenhæng (2011). I forhold til disse fastholdelsesinitiativer peger disse kvalitative undersøgelser altså på, at der skal andet og mere til end lanceringen af *det* rigtige fastholdelsesinitiativ.

Spørgsmålet er, om dette *andet* og *mere* kunne have at gøre med selve undervisningen og det indholdsmæssige ved erhvervsuddannelserne. I Andersens undersøgelse af sammenhænge mellem ungdomskultur og frafald fremhæves det således, at eleverne efterspørger konsekvens, fornyelse i undervisningen og klarere betoning af elevernes eget ansvar for at lære noget (2008). Det sidste skal nok (også) ses i lyset af, at ansvar for egen læring har været en dominerende pædagogisk diskurs gennem de

¹⁵ Se: <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Erhvervs/2011/Aug/110802-Mange-veje-til-fastholdelse-i-erhvervsuddannelserne>

sidste 10-20 år, og mange elever på erhvervsskolerne er således *vokset op* med denne forståelse af læringen. Ikke desto mindre peger dette på, at der i selve undervisningen og organiseringen af det faglige indhold kan ligge betydningsfulde elementer i forhold til forståelsen af elevernes frafald og fastholdelse. På baggrund af analyse af interview med en eud-elev hentet fra føromtalt tværinstitutionelle frafaldsprojekt, påpeger Tanggaard (2012) således, at frafaldet kan mindskes ved at fokusere på det, der gør uddannelserne værd at stræbe efter for eleverne, og at dette knytter sig til det konkrete håndværk. I Katznelsons et al.'s føromtalt undersøgelse af fire grundforløb peger den kvalitative del af undersøgelse ligeledes på, at der kan være frafaldsforebyggende effekter at hente i selve organiseringen af undervisningen og fokus på udvikling af pædagogikken. Hjort-Madsen ph.d.-afhandling (2012) er ikke som sådan en frafaldsundersøgelse, men hans konklusion har ikke desto mindre betydning i forhold til en mere nuanceret forståelse af elevernes frafald. Hjort-Madsen anlægger et kulturelt perspektiv i sin afhandling, der baserer sig på observationer og interview med eud-elever på tre grundforløbene 'mad til mennesker', 'byggnings- og brugerservice' samt 'HG'. Hjort-Madsen påpeger, at elevernes deltagelse er tæt knyttet til oplevelsen af meningsfuldhed og at kunne se sammenhæng mellem de konkrete undervisningsaktiviteter og fremtidige praktik- og jobmuligheder. Her vil indsigt i erhvervsfaglige grundforløbs sammensatte skolekulturer give nye perspektiver på de unges deltagelsesmuligheder og mangel på samme.

Pointen i disse kvalitative undersøgelser er altså, at et fokus på at sikre kvaliteten i det indholdsmæssige ved erhvervsuddannelserne er frafaldsforebyggende. Det sociale har selvfølgelig en betydning i forhold til frafald, som flere både kvalitative og kvantitative undersøgelser påpeger (se fx Tanggaard 2004; Larsen 2006; Jensen 2006; Pless & Katznelson 2007; Daugaard et al. 2009; Katznelson et al. 2011). Men det, der i særlig grad står frem i disse kvalitative bidrag i forhold til forstå frafaldet fra eud, synes således at være vigtigheden af fokus på selve det indholdsmæssige ved erhvervsuddannelserne og at tage udgangspunkt i elevernes perspektiver, forudsætninger, motivationer og engagement i organiseringen af de pædagogiske praksisser i undervisningen.

Frafaldsforskningen er medtaget i dette afsnit, idet det udgør et dominerende forskningsspor, og til trods for at nærværende ph.d.-afhandling ikke er en frafaldsundersøgelse, kan analyserne og konklusionerne i de fem artikler ses som bud på nuancerede forståelser af eud-elevernes frafald i relation til undervisningen og de pædagogiske praksisser. Analyser, der netop tilstræber at forstå elevernes engagement i deres uddannelse og deres muligheder for at positionere sig (deltage) som noget, der kommer i stand, udvikles og forandres i komplicerede samspil med de pædagogiske praksisser og de implicite og eksplicite krav og forventninger eleverne møder på uddannelsen. Dette bliver særligt tydeligt i de skoledokumenter, eleverne får før og i starten af grundforløbet, undervisningsmaterialet, organiseringen af opstarten og skolens og

lærernes eksplicitte forventninger til eleverne. Mit fokus er således på de strukturelle forhold, eleverne møder på tømrergrundforløbet og organiseringen af de pædagogiske praksisser, og hvilke betydningsfulde relationer, der er mellem disse forhold i de konkrete møder mellem elever og lærer på tømrergrundforløbet. Dermed udgør ph.d.-afhandlingen et bidrag til frafaldsforskningen, men søger samtidig at bevæge sig væk fra en blame-the-student tilgang med fokus på at identificere individuelle eller socioøkonomiske risikofaktorer som betydningsfulde for, om en elev gennemfører en uddannelse eller falder fra (Lippke 2013, p. 45). En tilgang, der som nævnt gør sig gældende i nogle af de førnævnte danske frafaldsundersøgelser, og som der også har været tradition for at praktisere internationalt (se fx Alexander et. al., 2001; Rumberger, 1987). I modsætning hertil betones her, at elevernes frafald fra og engagement i deres erhvervsuddannelse ikke så meget har at gøre med identifikation af individuelle mangler – en form for *deficit* forståelse af eleverne på erhvervsuddannelserne (Jørgensen 2012, p. 25) eller etableringen af *det* rigtige fastholdelsestiltag til udbedring af disse individuelle mangler. Afhandlingen betoner derimod et ressourceperspektiv på eleverne, forstået på den måde, at antagelsen er, at eleverne gerne vil gennemføre den erhvervsuddannelse, de har valgt. Ud fra denne antagelse fokuseres der på, hvad eleverne oplever som betydningsfulde sammenhænge mellem deres engagement og den uddannelsesstruktur og uddannelsesorganisering, de møder. Traditionelt set har forklaringer med individfokus og forklaringer med fokus på strukturerne hver for sig haft svært ved at forklare, hvordan unges frafald finder sted i mødet mellem den unge og uddannelsen (Jørgensen 2012, p. 26). Med de mikrosociale analyser med udgangspunkt i elevernes perspektiv og den institutionelle og samfundsmæssige indlejring af disse analyser udgør denne ph.d.-afhandling således et særligt bidrag til frafaldsforskningen.

Efter denne gennemgang fremlægges i næste kapitel, hvad der udgør den teoretiske ramme for analyserne i afhandlingen. Her gives en præsentation af de for afhandlingen centrale begreber og deres anvendelse i relation til de empiriske analyser. Derudover redegøres der for, hvorledes de forskellige teoretiske perspektiver i form af Bernsteins uddannelsessociologiske tænkning, Bourdieus feltbegreb og positioneringsbegrebet, som det er udviklet af Davies, Harré og Hunt bringes sammen i min konstruktion af den teoretiske ramme.

Den teoretiske ramme: Bernstein, Bourdieu og Davies

Biases in the form, content, access and opportunities of education have consequences not only for the economy; these biases can reach down to drain the very springs of affirmation, motivation and imagination

Bernstein 2000b, p. xix

Hvordan kan man analysere og forstå de pædagogiske samspil mellem lærere og elever om et erhvervsfagligt indhold set fra elevernes perspektiv og samtidig trække tråde til mere generelle samfundsmæssige vilkår for dette konkrete samspil og betydningerne heraf? Disse typer af spørgsmål optager mig som nævnt i denne afhandling. Selvom den engelske uddannelsessociolog Basil Bernstein i sit tidligere arbejde tenderer til determinisme mellem social klasse og mulighederne i uddannelsessystemet¹⁶ (Gregersen 2001, p. 13), så er hans senere uddannelsessociologi og begrebsætning, som han ofte benævner koden eller kodemodaliteten, i højere grad netop fokuseret på at kunne begribe og komme til sociologiske forståelser af pædagogisk praksis i al deres kompleksitet. På den måde er kodemodaliteten en måde at begrebssette grænsefladen mellem mere abstrakte sociologiske kategorier og de konkrete pædagogiske praksissers semantiske og lingvistiske kategorier:

Det har altid forekommet mig, at kravet til socialteorien om at vise relationerne mellem mikro- og makroniveauer må sidestilles med interessen i at vise relationerne til, f.eks. diskurs og relationerne i

¹⁶ Særligt er Bernsteins tidlige kodeteori med elaboreret og restringeret kode (se fx Bernstein 1971) blevet kritiseret for at fastholde de sociale klasser i deres indbyrdes hierarkiske positioner i en form for deficit-teori om arbejderklassens begrænsede sprog. Selvom denne kritik delvis misforstår formålet med kodeteorien (Sadovnik 2001, p. 609), går jeg ikke som sådan ind i klassespørgsmålet, men forholder mig udelukkende til det pædagogiske møde mellem lærer og elev om et erhvervsfagligt indhold.

en diskurs¹⁷. Megen forskning viser, hvordan forskellige grupper er stillet med hensyn til intentionelle praksisser og kontekster, og hvordan begge reguleres gennem ydre (synlige og usynlige) magtrelationer. Man kan sige, at en sådan forskning beskæftiger sig med relativ positionsdannelse. Hvor vigtig dette end er, så tror jeg, det i samme grad er vigtigt at vise den indre konstituering af en specifik diskurs, praksis eller kontekst (...) Relationer til og relationer i form og funktion må integreres i en teori. Sker dette, så kan man genere varieteter af tilsyneladende samme form og af tilsyneladende forskellige former, og man kan beskrive deres forskellige fremmende eller hæmmende virkninger; måske kan noget sådant være et første skridt på vejen mod et socialpolitisk valg. Et valg der baseres på beskrivelser af alternativer frem for på principper, der tilsyneladende er emancipatoriske eller opkvalificerende (Bernstein 2001a, p. 22 & 23. Se også Chouliaraki 2001, p. 35).

Dermed forsøger Bernsteins at forbinde empiriske klasserumsstudier med spørgsmål om, hvordan disse kan have både årsag og virkninger i forhold til samfundets karakter (Chouliaraki 2001, p. 26), og det er dette analytiske perspektiv på mine empiriske tømmergrundforløbsstudier, jeg 'låner' fra Bernstein. På det teoretiske plan tilbyder Bernstein en række begreber, der er designet til at foretage sådanne analyser i en pædagogisk kontekst og i det følgende redegøres for de centrale begreber fra Bernstein, der udgør den teoretiske værktøjskasse i afhandlingen. Bernstein er ikke let at gå til alene af den grund, at hans forfatterskab strækker sig over en lang periode, hvor han har udviklet og revurderet de samme begreber, hvilket kan gøre det vanskeligt at holde rede i og adskille begrebernes betydninger fra hinanden. Derudover er Bernstein ofte blevet kritiseret for at skrive særdeles komplekst og til tider nærmest uforståeligt. En kritik han forholdt sig til på denne måde: *"Whilst I cannot argue against what others find difficult to read, my own intention has always been to have worked towards formulations which offer clearer, more concise and more explicit guides to research"* (Bernstein 2000a, p. xv). I min

¹⁷ Foucault er om nogen den, der har sat begrebet diskurs på landkortet som analysebegreb (Andersen 1999, p. 28ff). Hos Foucault betyder diskurs noget i retning af et mulighedsfelt eller et medium gennem hvilket magtrelationer producerer subjekt på bestemte måder: *"Man vil kalde en helhed af ytringer, for så vidt de tilhører den samme formation, for en diskurs (...) den består af et begrænset antal ytringer for hvilke man kan definere en række eksistensbetingelser"* (Foucault 2005, p. 175). Denne tænkning ligger ligeledes indlejret i Bernsteins tilgang til og praktiske anvendelse af diskursbegrebet i forståelse af pædagogiske praksisser og deres betydning for formningen af forskellige bevidstheder: *"What will be, I hope, will be an explication of the inner logic of pedagogic discourse and its practices. If we want to understand how pedagogic processes shape consciousness differently, I do not see how this can be done without some means of analysing the forms of communication which bring this about"* (Bernstein 2000b, p. 4). Bernsteins overordnede begreb om rammesætning med fokus på kommunikation og kontrol i pædagogiske relationer, udgør således et sådan redskab til analyser af, hvordan overordnede diskurser får betydninger i undervisningslokalet helt lokalt og naturliggør en symbolsk kontrol af eud-eleverne, der har en konsekvens for deres mulighedsrum i udvikling af faglige identiteter og identifikationer. Når jeg i afhandlingen refererer til begrebet diskurs, trækker jeg på denne forståelse af begrebet og opfatter altså en diskurs, fx diskursen om ansvar for egen læring, som et komplekst system af mening, der er relateret til hinanden på bestemte logiske måder og gør et bestemt mulighedsfelt tilgængeligt for subjekter (fx eud-elever) at blive subjekter i.

reception af Bernstein har jeg fundet stor støtte i Chouliarakis introduktion til Bernsteins uddannelsessociologiske tænkning (2001).

I den følgende redegørelse tager jeg således udgangspunkt i de centrale begreber for denne afhandling og fremlægger, hvordan jeg 'oversætter' og anvender dem i forhold til det empiriske materiale. Begreberne, der udgør min teoretiske værktøjskasse, er *klassifikation, rammesætning, synlig og usynlig pædagogik samt etikettering*. Derudover vil Bourdieus strukturelle teori om sociale felter (Bourdieu 2007; Bourdieu & Wacquant 2001), samt positioneringsbegrebet (Davies & Harré 1990; Davies 1990) blive inddraget i den teoretiske ramme. Begge disse supplerende perspektiver tilbyder gode forståelser af henholdsvis relationen mellem strukturelle felter (relationer til - feltbegrebet) og betydninger af individuelle handlinger og samspil i konkrete kontekster (relationer i - positioneringsbegrebet). Styrken ved Bernsteins tilgang er, som jeg ser det, at han forsøger at udnytte styrkerne i begge perspektiver og at bygge bro mellem dem. Derudover er styrken ved Bernsteins begrebsapparat, at han forholder sig specifikt til pædagogiske kontekster og relationer. Bernstein forholder sig flere steder eksplicit til både Bourdieu og de poststrukturalistiske tilgange, der trods deres potentialer ifølge Bernstein begge tenderer til overfokusering af henholdsvis det samfundsmæssige ydre perspektiv og det individuelle indre perspektiv (Bernstein 2001b, p. 70f, Chouliaraki 2001, p. 39). Undervejs vil jeg således diskutere, hvorledes jeg forholder mig til Bernsteins videnskabsteoretiske udgangspunkt i relation til Bourdieus feltbegreb og positioneringsbegrebet i konstruktion af den teoretiske ramme for analyserne i afhandlingen. Den teoretiske ramme, der informerer de empiriske analyser, tegnes således overordnet af Bernsteins begrebsapparat, suppleret med feltbegrebet og positioneringsbegrebet. Dermed tilbyder de tre tilgange forskellige perspektiver på den centrale problemstilling i afhandlingen. Hvert perspektiv oplyser således problemstillingen på bestemte måder og giver anledning til særlige analyser af empirien. Det overordnede perspektiv udgøres dog af Bernsteins begrebsætning og fokus på analyser af de pædagogiske praksisser, som han definerer på følgende måde:

Pædagogisk praksis kan opfattes som videreformidling, en videreformidling af kultur: en unik menneskelig anordning for både reproduktion og produktion af kultur. Som nævnt vil jeg skelne mellem det, der formidles, indholdet, og hvordan indholdet formidles. Dvs. mellem formidlingens "hvad" og dens "hvordan". Når jeg taler om pædagogisk praksis' indre logik, så mener jeg det regelsæt, som ligger forud for det indhold, som skal formidles (Bernstein 2001c, p. 94).

Klassifikation og rammesætning udgør her to af de mest centrale begreber hos Bernstein til sådanne analyser af de pædagogiske praksissers *hvad* og *hvordan* og relationerne mellem lærere og elever i deres specifikke lokale uddannelseskontekster, og det er netop her, jeg har mit fokus i afhandlingen. Disse to

begreber illustrerer samtidig, hvordan man kan sammentænke almene strukturelle forhold og disses betydning og omsætning på det mikrosociale niveau (Bernstein 2001b, p. 72).

Klassifikation

Klassifikation handler om grænser - grænser mellem forskellige kategorier, det være sig diskurser, køn, fag, m.m. Klassifikation handler således om, hvad der hører til, og hvad der ikke hører til. Lidt polemisk sagt handler klassifikation således om indhold - om *hvad* der gælder og *hvad* der ikke gælder som legitimt at bringe på banen i en given faglig kontekst eller relation mellem individer. Denne grænsedragning er ikke en enkelt person eller institutions værk, men klassifikationen kan være forankret i personer eller institutioner. Og det analytiske potentiale ligger ikke i klassificeringen af indholdet, men i klassificeringen af relationen mellem indhold, hvad der så at sige dømmes inde og ude i relation til hinanden:

We can distinguish between strong and weak classification according to the degree of insulation between categories, be these categories of discourse, categories of gender etc. Thus, in the case of a strong classification, we have strong insulation between categories. In the case of strong classification, each category has its unique identity, its unique voice, its own specialised rules of internal relations. In the case of weak classification, we have less specialised discourses, less specialised identities, less specialised voices. But classification, strong or weak, always carry power relations (Bernstein 2000b, p. 7).

Klassifikation handler således om magt forstået på den måde, at det er muligt at trække grænser og klassificere noget som legitimt tilhørende fx et givent fag, eller en given pædagogisk kontekst og således skabe bestemte betydninger i de konkrete pædagogiske kontekster¹⁸. Endvidere forgrenes begrebet i stærk og svag klassificering som et udtryk for stærke eller svage grænser for indholdet og relationer mellem forskellige indhold. Bernstein peger på middelalderens universitet klassificeret i videnssystemerne *trivium* (logik, grammatik og retorik) og *quadrivium* (astronomi, musik, geometri og aritmetik) som en stærk

¹⁸ Durkheim, der som nævnt udgjorde en af Bernsteins største inspirationskilder, er ligeledes inde på, at det netop er de kollektive tankemønstre (diskurser, red.), der gør det muligt at få en ordnet virkelighedsopfattelse, og at denne tvang først og fremmest er mulighedsskabende, ikke begrænsende (Guneriusen 2007, p. 77). Denne forståelse af magt kan ligeledes genfindes i Foucaults tænkning, der fremhæver, at magt i moderne samfund grundlæggende ikke er af repressiv karakter men er skabende, vel at mærke skabende på bestemte måder, som Foucault fx viste det i relation til seksualiteten: "*Det væsentlige er imidlertid mangedoblingen af diskurserne om det seksuelle, som finder sted på selve magtudøvelsens område: det institutionelle incitament til at tale om det og til at tale stadig mere om det, magtinstansernes vedholdende anstrengelser for at komme til at høre tale om det og for at bringe det på tale i form af eksplicitte udtryksmåder og endeløst ophobede detalje-beskrivelser*" (Foucault 1994, p. 27). På fransk oversættes magt i øvrigt til *pouvoir*, som bærer betydningen: at kunne / mulighed for, og betoner således de skabende sider af magtbegrebet. Det danske magt-begreb kommer fra det tyske *Macht*, som i højere grad betoner de repressive sider af begrebet.

klassificering. Trivium beskæftigede sig med det indre og havde således relation til bevidstheden og Gud, mens quadrivium beskæftigede sig med det ydre verdslige, og der var stærke grænser mellem de to videnssystemer. Grænsedragninger, der både havde relation til kristendommens opsplitning mellem indre (Gud, bevidsthed) og ydre (verdslig, krop) på daværende tidspunkt, og det havde samtidig betydning i organisering af universiteters indhold. På det lokale pædagogiske plan havde dette selvfølgelig betydning i forhold til mulighedsrummene for samspil mellem lærde og lærende og mellem de lærende internt (Bernstein 1990, p. 85; 2001b, p. 74f). Med begrebet klassificering er det fx også muligt at begribe den omstrukturering af den europæiske viden i det tyvende århundrede som forskellige videnssystemer, der kæmper om at tilegne sig rum som afgrænsede faglige discipliner. Det vi i dag kender som afgrænsede fag eller videnssystemer som fx psykologi, fysik, kemi eller sociologi. Det der kendetegner disse videnssystemer er, at de har etableret stærk klassificering i en singulær diskurs, og det betyder, at de har magt til at afgrænse sig selv udadtil og skabe et eget felt for vidensproduktion indadtil (Bernstein 2001b, p. 76).

Klassifikation i eud

Indgangene til grundforløbet kan ses som et eksempel på en sådan klassifikation i forhold til eud. Der findes i alt i dag 12 brede faglige indgange til erhvervsuddannelserne (LBK nr. 171 af 02/03/2011). Disse 12 indgange introducerer bredt til forskellige fag inden for en overordnet faglig profil som fx bygge og anlæg (glarmester, murer, tømrer og skorstensfejer m.fl.) eller strøm, styring og it (elektriker, forsyningsoperatør og frontline radio-tv support m.fl.). Der er en relativ stærk klassificering mellem forskellige faglige indgange på erhvervsskolerne, med en vis opblødning (blurring) mellem fagene internt på indgangene på grundforløbene. Dette betyder noget for organisering af det pædagogiske arbejde rundt omkring på erhvervsuddannelserne, for orienteringsmulighederne for kommende elever og for de (u)mulige pædagogiske samarbejdsrelationer mellem ledere, lærer og elever på erhvervsskolerne. Dette forhold belyses blandt andet i artikel et, hvor en af tømrereleverne undrer sig over, at der ikke etableres samarbejde med elektrikerne, når de bygger træhytter på tømrergrundforløbet. På det teoretiske plan kan en sådan 'blindhed' overfor mulige tværfaglige samarbejdsrelationer ses som et resultat af en stærk klassificering mellem de forskellige faglige indgange, hvor elektrikerne hører til indgangen strøm, styring og it og tømrerne hører til indgangen bygge og anlæg.

Konstruktionen af erhvervsuddannelserne med de 12 brede faglige indgange er selvfølgelig ikke en enkelt persons værk, men resultatet af uddannelsesmæssige, arbejdsmarkedsmæssige og politiske kampe, som illustreret i introduktionen. Fx blev der i forbindelse med reform 2000 først etableret 7 brede indgange. I forbindelse med reformeringen af eud i 2007 kom også de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser og landbrugsuddannelserne til erhvervsuddannelsesfeltet, og enkelte indgange blev splittet op på nye

måder, hvilket resulterede i de 12 faglige indgange, der gør sig gældende i øjeblikket (2013) (Undervisningsministeriet 2008, p. 13). Denne aktuelle klassificering af grundforløbene og de faglige profiler er således ikke en naturlig fastlæggelse, men netop konstrueret i relation til specifikke historiske, kulturelle og samfundsmæssige forhold og vilkår:

Ethvert erhvervsfag repræsenterer en afgrænsning, der umiddelbart kan opfattes som arbitrær. Den giver kun mening, når den ses på baggrund af den historiske kulturelle proces, som faget er et produkt af. Resultatet af denne proces er materielle og meningsmæssige strukturer, der kan danne fundament for konstruktionen af identiteter i relation til disse (Smistrup 2004, p. 26).

Denne *arbitrære kulturlighed* i faglige grænser kan fx også aflæses af de vanskeligheder, man har i EU-regi med at etablere tillid til det fælles kvalificeringsværktøj (European Qualifications Framework – EQF), der skal gøre det muligt at aflæse og sammenligne kvalifikationer på tværs af forskellige lande og systemer i Europa:

Central to the whole discussion of the EQF is the problem of maintaining trust in the qualifications: How can the value of qualifications be ensured in Europe and, indeed, globally? This issue can be seen from both a societal and an individual perspective (Cort 2010, p. 306).

Grænserne mellem fagene og organiseringen af uddannelserne er vidt forskellige rundt omkring i de forskellige europæiske lande og rummer stærke nationale, politiske og økonomiske interesser, og afgrænsningerne er således også knyttet til forskellige fagforeninger og arbejdsdelinger. På den måde har begrebet klassificering med udmøntningen i stærk og svag, potentiale til at analysere dels grænsedragning på et overordnet plan, men også i det konkrete møde mellem lærere og elever, og som Bernstein påpeger, må man således altid spørge: "*Hvem har interesse i at holde ting adskilt, og hvem har interesse i den nye samhørighed og den nye integration*" (Bernstein 2001b, p. 79), og, kunne man tilføje: hvilke interesser er knyttet til de forskellige klassificeringer?

Klassificering og feltbegrebet

Som antydnet er det ikke sådan, at en ydre fastlæggelse af grænsedragning mellem forskellige fag i fx en bekendtgørelse en gang for alle determinerer alle de mulige relationen mellem disse fag eller de mulige daglige pædagogiske relationer, det åbner for. Det er et samspil mellem ydre fastlæggelser og lokale forhandlinger af disse klassifikationer, der skaber forskellige (u)mulighedsrum for pædagogiske relationer. Hvordan de konkret udformer sig, kommer an på lokale og individuelle forhold i samspillet med de

strukturelle vilkår af den grund, at: "... den pædagogiske diskurs og den pædagogiske praksis, i denne sammenhæng, altid opbygger en arena, hvor der udspiller sig en kamp om karakteren af den symbolske kontrol" (Bernstein 2001b, p. 83, min understregning). Inspirationen fra Bourdieus feltbegrebs er i denne sammenhæng ikke til at tage fejl af:

På det analytiske plan kan et felt defineres som et netværk eller en konfiguration af objektive relationer mellem forskellige positioner. Positionerne er objektivt defineret i kraft af deres eksistens, og de bindinger, de påtvinger de aktører og institutioner, der udfylder positionerne, i kraft af deres øjeblikkelige og potentielle placering i relation til fordelingen af forskellige former for magt (eller kapital), som giver adgang til de specifikke fordele og goder, der står på spil i det enkelte felt, og dermed samtidig i kraft af deres objektive relationer til andre positioner (dominans, underkastelse, homologi etc.) (Bourdieu & Wacquant 2001, p. 84f, min understregning).

Eller som Bourdieu-fortolkeren Broady lidt mere klart definerer feltbegrebet: "*Med socialt fält avses ett system av relationer mellan positioner besatte av specialiserade agenter och institutioner som strider om något för dem gemensamt*" (Broady 1991, p. 266, min understregning). Netop det, at aktører i et givent felt strider om noget, de er fælles om, definerer feltets afgrænsning. Dermed står det også klart, at det ikke er så entydigt at afgrænse felter. Eud's form, formål og indhold griber ind i og relaterer sig til bredere uddannelses- og dannelsesmæssige spørgsmål, spørgsmål om Danmarks globale konkurrenceevne, spørgsmål om sikring af kompetencer til alle i hver ungdomsårgang, dannelsesbegrebet osv.

Men når nu inspirationen fra Bourdieus feltbegreb er så tydeligt, hvorfor så ikke bare anvende det? Anledningen til dette er netop en ambition om, at have begreber, der både fungerer på det overordnede plan, men også kan anvendes til at analysere de mikrosociale processer, som de udspiller sig i pædagogiske kontekster, og her giver Bourdieus feltbegreb forrang til analyse af relationer mellem felter, mellem sociale magthierarkier som fx klasse og skole, men underbelyser de indre logikker i pædagogiske relationer – relationer i:

De vigtigste af vores teorier om kulturel reproduktion, navnlig af den franske type, indsnævres af deres forudsætninger og fokus og evner således ikke at forsyne os med stærke principper for beskrivelse af pædagogiske agenturer, af deres diskurser, af deres praksisser. (...) Paradoksalt mangler der i disse teorier om kulturel reproduktion enhver form for indre analyse af diskursens egen struktur, idet det netop er denne struktur, diskursens egen logik, der stiller de midler til rådighed, som muliggør formidlingen af ydre magtrelationer (...) Her er det mit håb at nå frem til en forklaring af den indre logik i den pædagogiske diskurs og dens praksisser. Hvis vi vil forstå, hvordan pædagogiske processer former forskellige bevidstheder, kan jeg ikke se, hvordan dette er muligt, hvis

vi ikke disponerer over midler til analyse af de kommunikationsformer, som afstedkommer sådant (Bernstein 2001b, p. 70f).

Det jeg tager med mig fra Bourdieus feltbegreb er således understregningen af den kamp om betydning, der foregår mellem forskellige positioner i feltet for erhvervsuddannelser på det overordnede niveau. På det strukturelle niveau afgrænses feltet således til at udgøre de uddannelsespolitiske tanker og reformer med relation til erhvervsuddannelser. En bredere diskussion af erhvervsuddannelserne i forhold til de øvrige gymnasiale uddannelser afgrænser jeg mig således fra at inddrage i analyserne. På dette overordnede strukturelle niveau tegnes feltet videre at erhvervslivets interesser i erhvervsuddannelserne. Trods store forskelle blandt forskellige brancher er erhvervslivets dels aftagere af den erhvervsuddannede arbejdskraft og dels stiller de praktikpladser til rådighed undervejs i elevernes erhvervsuddannelse. Erhvervslivets interesser er således direkte præget af de forskellige høj- og lavkonjunkturer, og dette spiller samtidig ind på de forskellige erhvervsuddannelsespolitikker og -reformer (som det fremgår af den historiske redegørelse). Betydningen af dette i forhold til den daglige undervisning belyses bl.a. i artikel tre. Derudover tegnes 'mit' felt af de institutionelle rammer og vilkår, der gør sig gældende for erhvervsskolerne, der i høj grad er spændt ud mellem at skulle uddanne kvalificeret erhvervsfaglig arbejdskraft, få nedbragt frafaldet fra erhvervsuddannelserne og 'få butikken til at løbe rundt'. Abstraktionen i dette Bourdieu-inspirerede feltbegreb konkretiseres ved klassifikationsbegrebet, så det bliver muligt at analysere ikke blot *relationer mellem* forskellige positioner – en relative positionsdannelse på det overordnede niveau men også *relationer i* den indre konstituering af de konkrete møder i det pædagogiske felt, mellem lærer og elever og de grænsedragninger, der etablerer (u)mulighedsrum i den daglige pædagogiske praksis indlejret i det beskrevne eud-felt.

Bernstein distancerer sit eget projekt fra Bourdieus netop i henhold til, at det også behandler 'relationer i', at det er orienteret mod en nærmere bestemmelse ikke blot af 'strukturelle principper', men også af 'interaktionsprincipper' (Chouliaraki 2001, p. 39).

På den måde bliver det muligt at koble fx skolernes fokus på fastholdelsesinitiativer til de konkrete betydninger for elevernes engagement i mødet med underviserne og undervisningen og vise, hvordan disse forhold ikke blot er forankret i lokale praksisser, men indlejret i en samfundsmæssighed, der, som det fremgår af artikel tre, kan siges at *klassificere* to potentielt stridende erhvervsfagligheder.

Rammesætning

Hvor klassificering handler om fastlæggelse af betydning af indhold og viden og om grænsedragninger, handler rammesætning om kontrol med, *hvordan* viden og indholdet *gøres* legitimt. Lidt polemisk kan man sige, at klassifikation handler om *hvad* og rammesætning handler om, *hvordan* 'hvad' gælder; hvordan viden transmitteres og omsættes i og af den pædagogiske praksis (Sadovnik 2001, p. 610). Hvor klassifikation altså handler om grænser, indhold og magt, handler rammesætning om kommunikation, form og kontrol, og om *hvordan* betydninger skabes og forhandles i de pædagogiske kontekster og relationer, som Bernstein skriver:

I shall use the concept of framing to analyze the different forms of legitimate communication realized in any pedagogic practice. The concept of framing must be capable of being taken to any pedagogic relation. As an approximate definition, framing refers to the controls on communication in local interactional pedagogic relations: between parents/children, teacher/pupil, social worker/client, etc. (2000b, p. 12).

Bernstein har i hele hans forfatterskab fastholdt en interesse for, hvordan sprog og kommunikation stiller forskellige elever forskelligt i forhold til mødet med uddannelse og det, han kalder den symbolske kontrol, (ibid., p. 30). Begrebet rammesætning handler om kontrol og kommunikation og kan på den måde siges at række tilbage til Bernsteins tidlige kodeteori og udviklingen af restringeret og elaboreret kode (Chouliaraki 2001, p. 29). Men med dette begreb bliver det muligt at fokusere på sprog og kommunikation uden at forfalde til at kategorisere elever med restringerede (begrænsede) eller elaborerede (udviklede) sprogkoder. Rammesætning begriber den indre logik i den pædagogiske praksis med hensyn til udvælgelse og selektion af det, der kommunikeres, hvilken rækkefølge tingene kommunikeres i, hvor hurtigt der går videre – altså tempoet i rækkefølgen, kriterier for hvordan der kommunikeres og kontrollen over det sociale grundlag, der muliggør kommunikation. Rammesætning handler altså om alt det, der foregår i relationerne i de pædagogiske praksisser. Ligesom med klassifikation forgrenes rammesætning i stærk og svag rammesætning:

Where framing is strong, the transmitter has explicit control over selection, sequence, pacing, criteria and the social base. Where framing is weak, the acquirer has apparent control (I want to stress apparent) over the communication and its social base (Bernstein 2000b, p. 13).

Rammesætning handler altså om kommunikation i relationer i pædagogiske kontekster. Relationer mellem lærere og elever, men også mellem elever og elever og mellem lærere og lærere. Rammesætning giver

anledning til at analysere, hvem der kan sige hvad i en given kontekst, hvordan forskellige kommunikationer evalueres og hvilke betydninger for relationerne i konteksten, disse talehandlinger medfører. Det kan fx give anledning til at analysere helt konkret, hvordan opgaver bliver formidlet, hvilke forventninger til eleverne, der ligger i opgaverne og lærernes formidling af dem, hvordan elevernes og lærernes interaktion omkring de undervisningsmæssige aktiviteter forløber, og hvilke implicite og eksplicite forståelser af elevernes arbejde med det faglige indhold, der ligger i disse forskellige interaktioner og kommunikationer. Disse forhold belyses særligt i artikel to og fem.

Sampilsprocesserne i de daglige pædagogiske kontekster kan altså både bestemmes ved klassificeringsbegrebet og ved rammesætningsbegrebet og disse to begreber har analytisk potentiale til, på den ene side at vise, hvordan magtrelationer drager grænser i det pædagogiske møde (klassifikation) og på den anden side at vise, hvordan forskellige former for kontrol over og adgang til kommunikation giver konkrete identiteter legitime betydninger i det pædagogiske møde (rammesætning) (Chouliaraki 2001, 32f). Styrken ved klassifikation og rammesætning er således, at de hver for sig og sammen giver anledning til analyser af virkninger i det pædagogiske samspil mellem lærer og elever i mit empiriske materiale:

Pointen er, at klassifikations- og rammeværdier er en anordning til aflæsning af, hvordan sociale relationer og spillets dynamikker udmøntes i bestemte former for pædagogik, og dermed en anordning, der sætter os i stand til at spørge, hvilke virkninger sådanne pædagogikker kan have på de typer viden og de identitetsformer, der frembringes i mødet mellem undervisning og læring (Chouliaraki 2001, p. 34).

Svagheden ved begreberne er, at de kan forekomme abstrakte i forhold til en konkret pædagogisk praksis og for at kunne komme yderligere ned i analyserne af den pædagogiske praksis på tømmergrundforløbet, inddrager jeg begreberne synlig og usynlig pædagogik¹⁹.

Synlig og usynlig pædagogik

For Bernstein er pædagogisk praksis ”... *a unique human device for both the reproduction and the production of culture*” (Bernstein 1990: 64). Dette kan som fremlagt både forstås på et overordnet sociologisk niveau og det konkrete pædagogiske praksisniveau (Ibid. 63). På det praktiske niveau udgør de analytiske begreber

¹⁹ Bernstein opererer endvidere med begreberne hierarki, rækkefølge og kriterier, relateret til synlig og usynlig pædagogik. Hierarki, rækkefølge og kriterier kan endvidere kobles til rammesætning og på nogle punkter overlapper begreberne hinanden (se fx Bernstein 2001c & 1990), hvilket blot understreger pointen om, at Bernsteins begreber kan være svære at holde rede i, og at de er kendetegnet ved en løbende udvikling, justering og redefinerings. Hierarki, rækkefølge og kriterier anvendes i artiklen fem, hvor begreberne uddybes i relation til den empiriske undersøgelse.

synlig og usynlig pædagogik to forskellige typificeringer af pædagogisk praksis, relateret til stærk og svag klassifikation og rammesætning. Men hvad betyder det? Hvad er synligt og hvad er usynligt – og for hvem gør det sig gældende? Ved synlig pædagogik forstås regler for pædagogisk adfærd og evaluering, der ekspliciteres af afsenderen (læreren) og således er eksplicit for modtageren også (eleven). I en synlig pædagogik er der fokus på elevens præstationer og produkter, og det ekspliciteres, hvad der forventes af eleven, hvad der gælder som legitimt adfærd hhv. illegitim adfærd (Bernstein 2001c, p. 101). I en synlig pædagogisk kontekst er det (eller det burde være) ekspliciteret for eleverne, hvad de skal præstere, hvordan de skal præstere det, og hvordan deres præstationer bliver bedømt og evalueret:

A visible pedagogy (and there are many modalities) will always place the emphasis on the performance of the child, upon the text the child is creating and the extent to which that text is meeting the criteria. Thus acquirers will be graded according to the extent that they meet the criteria. A visible pedagogy puts the emphasis on the external products of the child (Bernstein 1990, p. 70)²⁰.

I en synlig pædagogisk kontekst er der altså fokus på præstation og produkt, og en af Bernsteins centrale pointer er, at en synlig pædagogik med dens eksplicitering af regler og forventninger er nemmere for uddannelsesfremmede elever at orienteres sig i, end i usynlige pædagogiske praksisser (Bernstein 1990, p. 79), hvor regler, forventninger, evalueringer stadig er eksplicite for formidleren (læreren), men de italesættes ikke på samme eksplicite måde for modtageren (eleverne), som i den synlige pædagogiske praksis. I usynlige pædagogiske praksisser er der i højere grad fokus på læreprocessen, på den lærendes udvikling og på individuel tilegnelse og kompetencer og i mindre grad på elevens produkter og præstationer. Fx kunne man tolke megen projektpædagogisk praksis som forskellige former for usynlig pædagogik, da pointen i projektpædagogik er, at den lærerede selv er med-definerende af problemstillinger, metoder og løsningsforslag (Ulriksen 1997. Se også Madsen 2004, p. 15). Der udstikkes således ikke klare forventninger eller rammer fra formidleren (læreren), og der er en opblødning af grænserne mellem læreren og den lærende, med den lærende i fokus for og meddefinerende af egne læreprocesser og produkter (Bernstein 1990, p. 71ff.). I diskursen om ansvar for egen læring og ikke mindst forestillingen om eleven som egen didaktiker, som jo blandt andet lå til grund for reform 2000 af erhvervsuddannelserne, ligger der åbenlyst elementer, der på det analytiske niveau kan relateres til usynlige pædagogiske praksisser:

²⁰ Tekst skal her ikke forstås bogstaveligt, men i overført betydning som elevernes præstationer og lærernes 'læsning' og evaluering af disse præstationer: *"Here the pedagogic text is essentially the text the acquirer produces, that is, the pedagogic text is the acquirer's performance. This performance is objectified by grades"* (Bernstein 2000c, p. 48).

De [usynlige pædagogikker] er ikke orienterede mod modtagerens præstationer og dens "graduering", men mod de indre procedurer hos modtageren (kognitive, sproglige, følelsesmæssige, motivatoriske procedurer), der ligger til grund for frembringelsen og oplevelsen af en tekst (Bernstein 2001c, p. 101).

Den usynlige pædagogiske praksis sætter således det individuelle i centrum for læringen, og dette har betydninger for forskellige elevers muligheder for at engagere sig i undervisningen. Disse to begreber inddrages i særlig grad i artikel fem netop med fokus på analyser af forskellige lærertilgange og deres sammenhænge med elevernes muligheder for engagement i undervisningsaktiviteterne.

Etikettering af eleverne

Klassifikation og rammesætning er altså begreber til analyser af de pædagogiske handlinger, overvejelser og evalueringer. Men som antydnet har pædagogisk praksis også betydning i forhold til *de identitetsformer, der frembringes i mødet mellem undervisning og læring*. Bernstein begriber dette som de *etiketter*, lærerne sætter på eleverne, og som eleverne bliver aflæst på baggrund af. Etikettering har at gøre med de forskellige forventninger, lærerne har til forskellige elever, og forskellige måder dette giver anledning til at etablere relationer lærerne og eleverne imellem:

Reglerne for den sociale orden refererer til de former, som de hierarkiske relationer antager i den pædagogiske relation, og til forventningerne med hensyn til adfærd, karakterer og væremåde. Dette betyder, at en modtager er genstand for en mulig etikettering. Hvilke etiketter, der kommer på tale, er en funktion af, hvilke rammer der er sat. Hvor rammerne er stærke, kan der være tale om termer som samvittighedsfuld, opmærksom, flittig, omhyggelig, lærevillig. Hvor rammerne tilsyneladende er svage, er betingelserne for at opnå en etikette i samme grad vanskelig for modtageren, idet han eller hun her kæmper for at være kreativ, at være interaktiv og forsøger at sætte sig eget præg på tingene. Den faktiske etikettering af modtageren varierer med karakteren af rammerne (Bernstein 2001b, p. 80f).

I forhold til Bernsteins optagethed af at koble mikro- og makroniveau på ikke-deterministiske måder, forekommer begrebet om etikettering dog som indlejret i en deterministisk forståelse af individet: *Den faktiske etikettering af modtageren varierer med karakteren af rammerne*. På den måde kan etikettering minde lidt om rollebegrebet, der rummer en social determinisme, som man blandt andet ser det hos Goffman (2004, p. 196). Min interesse ligger i at analysere de pædagogiske samspil og søge forståelser af de pædagogiske relationer og deres betydning for de involverede elever. Som udlagt ovenfor, var det

ligeledes Bernsteins gennemgående ambition at fastholde både et makro- og et mikroperspektiv uden at forfalde til social determinisme eller relationer uden samfundsmæssig forankring. Jeg antager således, på linje med Chouliaraki, at etikettering ikke skal forstås determinerende, men netop relationelt:

Bernstein antager, at enhver kommunikationshandling (sprogspil, red.) skaber forbindelse mellem talende subjekter, altså en social relation og at den form, denne sociale relation antager, virker selektivt med hensyn til, hvem der siger hvad, hvornår og hvordan. Skoleelever taler ikke om det samme på samme måde, når de taler med deres lærer i timerne, og når de taler med hende/ham under en skoleudflugt – for ikke at nævne, når de taler med deres kammerater i skolegården eller hjemme. Forskellige sociale relationer (positioner, red.) indebærer forskellige grader af typer af asymmetri og forskellige muligheder for at forhandle sådanne asymmetrier og betydningsfrembringelser (Chouliaraki 2001, p. 32).

På den måde er der sammenhænge mellem Bernsteins begreb om etikettering og positioneringsbegrebet, og på et videnskabsteoretisk niveau kan der endvidere etableres referencer til Foucaults arbejde og hans begreber om magt / videns – vidensregimer. Der er da også i Bernsteins arbejde klare henvisninger til både Foucault og det post-strukturalistiske perspektiv på identitet forstået som konstruktionen af tilgængelige subjektpositioner i kulturen:

There is clearly, here, a relation to Foucault's technologies of normalization, discipline and construction of subject, but the theory gives a more dynamic picture of the struggle to appropriate, design and distribute these technologies and the conditions for variation and chance. Also, the theory offers a stronger language of description of its empirical concerns at both macro and micro levels (Bernstein 2000a, p. 205).

Bernsteins anerkender således Foucaults analyser af magt, viden og diskurs og forsøget på at vise nye former for dannelse af diskursive indlejrede subjektpositioner, men distancerer sig samtidig herfra ved at lægge større vægt på pædagogik som en magtstruktur, der artikulerer lokale betydninger²¹ (Chouliaraki 2001, p. 45). Dette til trods kan denne ikke-essentialistiske forståelse af identitet og gensidigheden i forholdet mellem individ og samfund, der ligger indlejret i positioneringsbegrebet, og som er grundlæggende for de sociokulturelle teoridannelser, således genfindes i Bernsteins tænkning og hans

²¹ Hos Durkheim genfindes denne ikke-essentialistiske forståelse af den gensidige processering mellem individ og samfund med fokus på sproglig indlejring, som er grundlæggende i poststrukturalistisk tænkning, om end med lettere overvægt på den samfundsmæssige dimension: *"Han [Durkheim] mener, at menneskers ideer, begreber og forestillinger – deres virkelighedsopfattelse – er et resultat af social eller kulturel påvirkning. Han henviser til sproget som en overindividuel struktur. Når individer vokser op inden for et sprogfællesskab, tilegner de sig også kollektive givne måder at tænke og kategorisere på. Han påstår endvidere, at der er en sammenhæng mellem den sociale struktur og den måde, hvorpå virkeligheden struktureres gennem sproget"* (Guneriusen 2007, p. 77).

ambition om knytte mikro- og makroniveau sammen. Forskellen mellem Bernstein og poststrukturalistiske diskursive interaktionsanalyser og anledningen til min inspiration i Bernstein er hans ambition om at fastholde en balance mellem en sociologisk forståelse af pædagogikken og de pædagogiske relationer i sig selv. På den måde placerer man sig så at sige midt mellem et klassisk sociologisk perspektiv med vægt på strukturer og samfundsforhold (Andersen 2004) og et poststrukturalistisk indefra perspektiv med fokus på lokale betydninger og processer, når man trækker på Bernsteins pædagogiske begrebsætning. Hvorom alting er, fremstår begrebet om etikettering – at sætte etiket på – dog deterministisk og unuanceret, og jeg inddrager positioneringsbegrebet som det analytiske begreb om identitetsdannelserne i de pædagogiske samspilsrelationer (Davies & Harré 1990; Davies 1990; Davies & Hunt 1994).

Etikettering og positionering

Positioneringsbegrebet hentes altså ind til belysning af de sociale samspilsrelationer i dagligdagen som supplement til den overordnede teoretiske ramme. Positioneringsbegrebet tager netop afsæt i de førnævnte problemer med rollebegrebet med en større sensitivitet overfor dynamik, nuancer og individuel handlekraft og handlemulighed (Davies & Harré 1990, p. 43). Med positioneringsbegrebet lægges der op til en tænkning omkring identitet, der bevæger sig væk fra essentialistiske forestillinger om identitet som noget *man er* og har i højere grad fokus på, hvordan identiteter og menneskers fornemmelse for, hvem man er, udvikles, forandres og forankres i de forståelses- og betydningssystemer, der er tilgængelige i kulturen, altså en forståelse af identitet som tilblivelser:

An individual emerges through the processes of social interaction, not as a relatively fixed end product but as one who is constituted and reconstituted through the various discursive practices in which they participate. Accordingly, who one is always an open question with shifting answers depending upon the positions made available within one's own and others' discursive practices and within those practices, the stories through which we make sense of our own and others' life (Davies & Harré 1990, p. 46).

Positioneringsbegrebet har altså at gøre med en forståelse af personlighed og identitet – både af vores egen og af andres, ikke som faste størrelser, men som noget man bliver til i form af de forskellige positioner man kan indtage i forskellige sproglige sammenhænge, eller med Davies ord: diskursive praksisser. Denne fornemmelse for os selv og andre – fornemmelse for betydningen af forskellige positioner i diskursen – udvikles gennem en proces, hvor vi 1): lærer os forskellige kulturelle kategorier, der ekskluderer nogle og inkluderer andre. Fx mand og kvinde eller lærer og elev. 2): deltager i de diskursive praksisser, hvor disse kategorier tilskrives mening og betydning. 3): positionerer os i forhold til disse kategorier og de dertil

knyttede manuskripter, disse positioner er udviklet omkring. 4): anerkender os selv og andre som tilhørende de forskelle positioner og sidste men absolut ikke mindst. 5): det hele foregår indlejret i en forståelse af selvet som historisk sammenhængende og som en fast enhed (Davies & Harré 1990, p. 47)

Manuskriptet for positionen eud-elev, med de historisk og kulturelt producerede forventninger og betydninger, der kan tilskrives eud-elevpositionen, ligger der så at sige som en velkendt position med et velkendt manuskript, men hvordan positionen som eud-elev tages op og udspilles er ikke dermed fastlagt men åben til forhandling, og det er netop denne dynamik og denne agency, det er muligt at begribe med positioneringsbegrebet:

'Position' and 'subject position', in contrast, permit us to think of ourselves as a choosing subject, locating ourselves in conversations according to those narrative forms with which we are familiar and bringing to those narratives our own subjective lived histories through which we have learnt metaphors, characters and plot (Davies & Harré 1990, p. 52).

Det jeg tager med mig fra positioneringsbegrebet er således, at det bliver muligt fx at sætte fokus på, hvad det betyder at være tømrerelev i den konkrete kontekst. Hvilke faglige og sociale betydninger er der allokeret til denne position, og hvordan forhandles disse betydninger i konkrete interaktioner mellem lærerne og elever i de situationer, jeg har haft adgang til. Med andre ord: Hvilke former for *agency* eleverne har i forskellige sammenhænge (Davies 1990, p. 346). Dermed ikke sagt, at vi frit kan vælge os forskellige positioner og udspille forskellige manuskripter efter forgodtbefindende (Davies 1990, p. 343). Som Søndergaard påpeger, er den gensidige processering mellem individ og samfund en grundlæggende præmis for identitetsarbejdet, og vi har alle behov for at møde en vis form for kulturel genkendelse og anerkendelse – kulturel medvind – for at kunne eksistere meningsfyldt. Lad mig illustrere dette i forhold den forståelse af fagidentitet, jeg trækker på: Hvis man kigger historisk på det, er fag og identitet tæt koblet til hinanden. I lavene foregik uddannelsen til faglært således i lære hos en mester, hvor lærlingen boede under hele oplæringstiden, og denne tidlige periode i erhvervsfagenes etablering bar således præg en tæt forbindelse mellem fag, uddannelse identitet og dannelse (Sigurjonsson 2010, p. 86). Dette peger på den subjektive dimension af fag og faglighed (Jørgensen 2009a, p. 9ff) og kobler fag til identitet. Dette løfter erhvervsfagligheden til at være mere end blot mestring af teknikker og udvikling af kompetencer, og gør den til en del af elevernes løbende identitetsarbejde i deres bestræbelser på at *blive til* som eksempelvis genkendelige tømrerelever og møde anerkendelse eller *medvind* i deres positioneringsbestræbelser. Som Smistrup påpeger, er fagligheden og den faglige identifikationsproces (elevernes positioneringsbestræbelser) også tæt knyttet til de rigtige fremtrædelsesformer, som blandt andet helt

banalt kan handle om den rigtige påklædning (Smistrup 2004, p. 28). Dette er helt tydeligt, når man fx bevæger sig rundt på en erhvervsskole og møder eleverne i deres forskellige faglige 'uniformer'. Når elever således efterlyser identitetsmarkører at hægte sig på ved fx at spørge til den rigtige farve på tømrertøjet, som fremlagt i artikel tre, kan det således ses som bestræbelser på at positionere sig som en legitim tømrerelev i en konkret erhvervsuddannelsessammenhæng. Dermed kommer den faglige identifikation og fagidentiteten i min forståelse af begrebet i afhandlingen til at være en dynamisk interaktionsproces, der både handler om, at eleverne identificerer sig og bliver identificeret med en bestemt måde at gøre uddannelse på og at identificere sig og blive identificeret med en bestemt måde at gøre erhverv / håndværk på.

I forhold til begrebet fag hersker der i øvrigt en general begrebsforvirring. Fag har mange betydninger og konnotationer alt afhængig af, hvilken kontekst det skriver sig ind i, som fx fag-forening, undervisnings-fag eller kokke-faglighed. Således behandles begrebet fag i både arbejds-, uddannelses- og arbejdsmarkedssociologien. Disse forhold vedrører en forståelse af erhvervsfag som en objektiv realitet (Jørgensen 2009a). I forhold til en overordnet forståelse af fag som undervisningsfag får disse betydninger i relation til det undervisningsmæssige erhvervsfaglige fokus, der potentielt er udfordret af en fastholdelsesfaglighed, hvilket igen får betydning for elevernes faglige identifikationsmuligheder, som det belyses i artikel tre i afhandlingen.

Dette peger samtidig på begrænsningen ved positioneringsbegrebet i form af begrebets overfokusering af sprog og diskurser og dermed tendens til at overse materialiteten og individers indlejring i strukturelle og samfundsmæssige sammenhænge – altså analyser af pædagogikkens sociale relationer uden en sociologisk forståelse (Chouliaraki 2001, p. 39). Positioneringsbegrebet inddrages således som et supplement og udgør sammen med klassifikation, rammesætning, feltbegrebet og synlig og usynlig pædagogik, de teoretiske begreber, jeg anvender til analyserne af konstitueringer af strukturerne og processerne på tømrergrundforløbet og koblingerne mellem mikro- og makroniveauer i analyserne i de fem forskellige artikler.

Afrunding på den teoretiske ramme

Som Gregersen skriver, kan Bernsteins teori ses som et overbegreb, som gør det muligt at sammentænke en række faktorer i komplekse forståelser (2001, p. 16). På den måde inviterer Bernstein "... os håndværksempirikere til at gennemtænke vores bidrag. Hvor hører det hjemme, hvilken teori er det kompatibelt med, hvilke overvejelser af teoretisk art er stiltiende forudsat men ikke ekspliciteret? (ibid.). I det ovenstående har jeg forsøgt at imødekomme dette.

Samtidig skal det her nævnes, at mange af de analytiske perspektiver i artiklerne er 'farvede' af didaktisk teori. Men relationen mellem Bernsteins begrebsætning og didaktisk teori fremstår ikke tydeligt i artiklerne, og jeg skal her afslutningsvis kort redegøre for, hvordan jeg ser sammenhængen mellem de begreber, jeg låner fra Bernstein og didaktisk teori. Til trods for at man ikke direkte kan 'oversætte' Bernstein til didaktik, giver Bernstein, i min anvendelse, anledning til didaktiske overvejelser i forhold til undervisningsplanlægning og -gennemførelse, på erhvervsuddannelsesfeltet²². Dette gør sig særligt gældende for begreberne om synlig og usynlig pædagogik i artikel to, med udviklingen af en model for forskellige læringsmiljøer og i artikel fem, med udviklingen af den direkte og indirekte lærertilgang samt i artikel et i forhold til tænkning over elevforudsætninger og undervisningsmateriale. Analyserne i særligt disse artikler har mere eller mindre eksplicitte referencer til klassiske didaktiske begreber som deltagerforudsætninger, indhold, rammer, formål, progression og evaluering (Hiim & Hippe 2003, p. 28ff; 1997, p. 73 & 276ff) samt didaktiske principper for god undervisning (Meyer 2005; 2006). Og det understreges flere steder i artiklerne, at udvikling af refleksive didaktiske kompetencer bør være det centrale element i lærergerningen (Dale 1999, p. 39. Se også Schön 1983). Disse didaktiske perspektiver i mine Bernstein-inspirerede analyser skal ses i lyset af den fordring, jeg har lagt på mig selv i denne afhandling: at forsøge at sige noget om og til praksis, der er noget andet end praksis selv siger, og som samtidig har relevans for praksis (se metodekapitel side 78 for udfoldet diskussion af relevans som validitetskriterium). Samtidig skal det nævnes, at til trods for, at disse modeller over pædagogiske praksisser flirter med en positivistisk tilgang i form af at forsøge at sige noget om, hvad der *er* eller *ikke er* god undervisningsteknikker eller en god og befordrende organisering af aktiviteterne, skal det ikke ses som sådanne universelle kundskabstilbud²³. Det skal mere ses som forsøg på midlertidige fastlæggelser af betydningsfulde relationer mellem erhvervspædagogiske praksisser og elevernes (muligheder for) engagement i deres uddannelse, indlejret i den konkrete samfundsmæssige kontekst, der aktuelt gør sig gældende for feltet for erhvervsuddannelser. På den måde er de analytiske bidrag her unikke, idet Bernsteins tænkning ikke tidligere er anvendt i forhold til analyser af mødet mellem lærere og elever på erhvervsuddannelserne i Danmark og trods de ovennævnte vanskeligheder og forbehold, tilbyder denne ramme således nye, teoretiske informerede analytiske perspektiver på dette.

²² Jeg læner mig her op ad Hiim & HIPPES brede definition på didaktik, der indbefatter alle forhold som gælder undervisning og læring og signalerer således, at didaktik handler om 'praktisk-teoretisk planlægning, gennemførelse, vurdering og kritisk analyse af undervisning og læring (1997, p. 71ff).

²³ Begrebet kundskabstilbud er inspireret af Søndergaard & Henningsens (2000), der lancerer begrebet som en brobygning mellem – og nytænkning af – forholdet mellem kvalitative og kvantitative forskningsmetoder og de videnstyper, disse metoder tilbyder.

Til slut skal det bemærkes, at til trods for at analyserne i artiklerne blandt andet beskæftiger sig med elevernes faglige udvikling, tilbyder Bernsteins begrebsapparat ikke som sådan et læringsbegreb. Den forståelse af læring, der ligger indlejret i mine analyser af de pædagogiske praksisser er dels inspireret af Illeris' påpegning af læringens samspilsprocesser (2006, p. 35) og dels af Wengers sociale læringsteori (2008). Her betones netop læringens situering i konkrete kontekster og læring som deltagelse i sociale praksisfællesskaber (Wenger 2008, p. 3ff).

Med disse afsluttende bemærkninger vil jeg i næste kapitel vende mig mod de metodiske overvejelser og diskussioner i relation til den empiriske undersøgelse, som afhandlingen baserer sig på.

Metodiske overvejelser

Der er mange metoder, der bruges i videnskabelige undersøgelser, men det er ikke undersøgelsesmetoden, der er afgørende for, at et arbejde kan karakteriseres som videnskabeligt; men måden, hvorpå metoden bruges

Kruse 2000, p 12

Dette metodiske kapitel tjener to formål. I første del gøres rede for den konkrete empiriske undersøgelse. Her beskriver jeg, hvad jeg helt konkret har gjort, hvilke overvejelser jeg har gjort mig undervejs, hvordan jeg har afgrænset mit felt, og hvordan jeg er gået til analyserne? I anden del løfter jeg blikket fra den konkrete empiriske undersøgelse og tager en ontologisk og epistemologisk diskussion af den type af viden, en sådan undersøgelse tilvejebringer og på baggrund af hvilke kriterier, denne viden kan bedømmes?

Den empiriske undersøgelse

Som nævnt i indledningen udgør en antropologisk inspireret kvalitativ undersøgelse på tømrergrundforløbet den centrale empiriske del af denne afhandling (Hastrup 2003; 2004; 2010; Madsen 2003; Hasse 2002; Denzin & Lincoln 1994). Helt konkret lod jeg mig indskrive som elev på grundforløbet bygge og anlæg. Jeg havde forinden aftalt med ledelsen og lærerne på skolen, at jeg skulle følge de første fem uger på grundforløbet på lige fod med de øvrige elever. Ca. en måned inden grundforløbet startede, deltog jeg i skolens indledende introduktionsmøde. Her præsenterer jeg mig selv og mit formål med projektet. Lærerne og eleverne var således vidende om anledningen til min tilstedeværelse. Jeg startede herefter grundforløbet på den linje, der hedder træfagernes byggeuddannelse, som rummer tømreruddannelsen. Holdet jeg startede på bestod af 25 mandlige elever²⁴ i alderen fra 17 til 30 år, samt to lærere. Her deltog jeg som elev i de aktiviteter, der blev tilrettelagt i starten af grundforløbet. Det vil sige, at jeg deltog i skolens introduktion første dag, fik taget elevbillede, udfyldte elevplanen, tog sprogtest og fik tildelt en værktøjskasse og et omklædningsskab til mine personlige ejendele. Skolen havde desuden tilrettelagt et idrætsprogram for dette hold af grundforløbs elever som en del af fastholdelsesarbejdet (se evt. note 3, side 13). Således deltog jeg i to timers idræt sammen med eleverne hver tirsdag og torsdag

²⁴ Ifølge tal fra Danmarks Statistik over igangværende elever på bygge og anlæg 2012, går der 13.916 mænd og 1.047 kvinder. Hvad denne skæve kønsfordeling har af betydning, ligger dog uden for problemstillingen i denne afhandling

morgen. Men først og fremmest deltog jeg selvfølgelig i den daglige undervisning sammen med eleverne. Dels i værkstedet, hvor vi arbejdede med de praktiske opgaver og dels i computerlokalet, hvor vi arbejdede med at tegne modeller over forskellige konstruktioner i AutoCAD²⁵. I de første to uger af grundforløbet handlede det primært om at løse de forskellige opgaver forbundet med den obligatoriske realkompetencevurdering²⁶. Jeg placerede mig bevidst sammen med eleverne, for at signalere min intention om at opleve og erfare *som* elev. Således fulgte jeg også med de øvrige elever i pauserne og spisepausen, hvor vi sad sammen i kantinen. Alt i alt blev det således til 25 feltdage fra undervisningens start kl. 8:00 til mellem kl. 13:00 og 15:00, alt afhængig af, hvornår undervisningen sluttede.

Ved på denne måde at placerer mig selv i det felt, jeg undersøger, bliver jeg på én gang min egen informant (Hastrup 2010, p. 64ff) samtidig med, at jeg opnår indsigt i, hvordan de øvrige elever oplever og erfarer starten på grundforløbet. Hermed var det ambitionen at få adgang til værdifulde indsigter i funktionen af eud-feltet som grundlag for at kunne diskutere og reflektere over undervisningens tilrettelæggelse og de pædagogiske praksisser på eud. Derudover tilstræbte jeg med denne tilgang at kunne tilvejebringe nuanceret forståelse af, hvordan elevernes engagement og motivation kommer i stand, udvikles og afvikles i mødet mellem eleverne og lærerne omkring et fagligt indhold. Samtidig var valget af denne antropologisk inspirerede tilgang et forsøg på metodeudvikling i form af at undersøge, hvilke styrker og udfordringer denne tilgang til eud-feltet indebærer. Refleksioner i relation til dette vil blive udfoldet i det følgende og udgør i øvrigt i de centrale omdrejningspunkter i artikel fire med inddragelse af illustrative empiriske eksempler.

Som nævnt indgår to kortere observationsstudier på tømmergrundforløb i afhandlingens empiriske grundlag. De blev foretaget dels på skolen for det indledende feltarbejde (skole 1) og dels på en anden erhvervsskole af tilsvarende størrelse (skole 2). Disse to observationsstudier forløb over en uge på hver skole, hvor jeg var til stede under hele undervisningsdagen. På skole 1 blev observationsstudiet foretaget i slutningen af grundforløbet. På dette tidspunkt havde halvdelen af eleverne på det oprindelige hold afbrudt uddannelsen, og holdet var således slået sammen med et andet hold af tømmergrundforløbselever, der også var blevet halveret. Der gik således stadig ca. 25 mandlige elever på holdet. På skole 2 blev observationsstudiet ligeledes foretaget i slutningen af grundforløbet. Dette hold bestod af ca. 20 mandlige

²⁵ AutoCAD er et computerprogram til at udarbejde 2 og 3 dimensionale modeltegninger af fx en tagkonstruktion eller en vinduesramme.

²⁶ Realkompetencevurderingen (RKV) er en del af elevens personlige uddannelsesplan, der blandt andet fastlægger personlige formål med uddannelsen. RKV foretages i starten af grundforløbet og indgår i fastlæggelsen af indholdet og længden af elevens grundforløb (LOV 448 af 10/06/2003). Se også Undervisningsministeriet 2006).

elever og to lærere. Alt i alt blev det således til 5 observationsdage på hver skole, også her fra kl. 8:00 til mellem kl. 13:00 og 15:00.

Anledningen til at foretage disse to observationsstudier var dels for at nuancere det indledende feltarbejde og dels for at undersøge mulighederne i de forskellige metodiske tilgange til feltet. Forskellen mellem de to undersøgelsestilgange i forhold til min position som forsker og den viden, de to tilgange kan give adgang til, uddybes i det følgende²⁷.

Valg af uddannelse

Valget af tømrergrundforløbet som eksemplarisk for disse problemstillinger beror på valg og fravalg på flere niveauer. Det danske eud-system er delt op i et grundforløb og et hovedforløb. Der er 12 indgange i eud-systemet og ca. 110 forskellige fagspecifikke hovedforløb. Første valg handlede således om et fokus på hele eller dele af uddannelsen. Her spiller det ind, at der er en betydningsfuld forskel på grundforløbet og hovedforløbet. Hovedforløbet foregår som en vekselvirkning mellem længere praktikophold og kortere ophold på skole. Derimod foregår hele grundforløbet på erhvervsskolen. Valget af grundforløbet er således ud fra en antagelse om, at dette har betydning i forhold til møde mellem lærere og elever. Samtidig udgør grundforløbet elevernes første møde med en konkret faglighed og uddannelsespraksis, og det er således også antagelsen, at forhold af betydning for elevernes oplevelser af de pædagogiske praksisser, fagligheden og de positioneringer de mødes med, er særligt tydelige – eller tydelige på særlige måder – på grundforløbet. Afgrænsningen til grundforløbet et således ud fra et ønske om at gøre disse forhold til genstand for en kvalitativ undersøgelse. Næste valg handlede om valg af konkret grundforløb for undersøgelsen. Da jeg fra starten havde et ønske om at lade mig indskrive som elev på det pågældende grundforløb som en central del af den empiriske undersøgelse, var afgrænsningen og valget af konkrete grundforløb baseret på nogle fagspecifikke overvejelser. Grundforløbet bygge og anlæg er den største af de

²⁷ I artikel to indgår desuden en pilot undersøgelse jeg foretog på en erhvervsskole i Schweiz i foråret 2012. Jeg var på dette tidspunkt i stigende grad blevet optaget af lærerens betydning for elevernes motivation og lyst til at deltage i uddannelsen og et oplæg på Sorø-mødet 2011 om det schweiziske eud-system fremhævede blandt andet en langt større søgning blandt de unge til erhvervsuddannelserne end i Danmark samt en større gennemførselsprocent (se endvidere Clematide (2010) *Robuste erhvervsuddannelser – inspiration udefra*). Jeg havde en antagelse om, at det tilsyneladende mere velfungerende schweiziske eud-system på disse områder, kunne hænge sammen med nogle andre pædagogiske praksisser hos lærerne og ønskede således, for at kunne perspektiverer den danske del af undersøgelsen, at kigge nærmere på disse forhold på en erhvervsskole i Schweiz ud fra et decideret analytisk fokus på lærerens rolle og praksis. Denne pilotundersøgelse indgår udelukkende som empirisk og analytisk perspektiverende i afhandlingen i forhold til eud i Danmark og forholder sig således ikke specifikt til det komparative og internationale forskningsfelt i uddannelse (se fx Grossley, M. & Watson, K. (2003): *Comparative and International Research in Education. Globalisation, context and difference*).

tekniske grundforløb målt på antal elever, og indenfor bygge og anlæg går der flest elever på uddannelsen: træfagenes byggeuddannelse, som rummer tømreruddannelsen (Danmarks Statistik).

Samtidig er tømrerfaget et faghåndværk med en lang og stolt fag-tradition, hvilket udgør en stærk fagidentitet for eleverne at spejle sig i. Det gør ikke nødvendigvis resultaterne mere 'rigtig' eller mere 'ægte', men det betyder, at der er en vis træghed og en historisk forankring, der måske kan give anledning til at få øje på mere generelle træk ved – i hvert fald nogle af – de tekniske erhvervsuddannelser, med dette fag som eksempel. Derudover er tømreruddannelsen, som fx Danske Erhvervsskolars undersøgelse viser²⁸, en af de erhvervsuddannelser, flest folkeskoleelever i de ældste klasser kender til. Valget af tømreruddannelsen beror således på et ønske om – om end ikke general gyldighed, så en vis form for genkendelighed og relevans på eud området. Slutteligt er tømrerfaget et fag, jeg personligt synes er spændende og som jeg er motiveret for. Det anser jeg for væsentligt og relevant i valget af uddannelse, idet min antagelse er, at det er en (stor) del af de øvrige elever, der starter på uddannelsen, der også har valgt uddannelsen på baggrund af interesse og motivation, og at jeg således deler udgangspunkt med eleverne, hvad angår dette.

Valg af erhvervsskoler

Valget af konkret erhvervsskole for feltarbejdet er i høj grad baseret på pragmatiske overvejelser. Som indskrevet elev skulle jeg opholde mig på den pågældende skole hver dag gennem en længere periode. Da jeg samtidig havde kontakt med en erhvervsskole i transportafstand, som var imødekommende overfor mit projekt, er valget af konkret skole til feltarbejdet i vid udstrækning baseret på praktiske overvejelser. Den konkrete skole er karakteriseret ved at ligge i en middelstor provinsby på Sjælland og tilbyder uddannelser indenfor syv forskellige grundforløb. Skolen tegner sig for 2705 årselever og ligner således størstedelen af de i alt 94 erhvervsrettede skoler i Danmark (Regnskabsportalen, Ministeriet for børn og undervisning, kvalitets- og tilsynsstyrelsen). Som nævnt indgår to observationsstudier i undersøgelsen, dels på skole 1 og dels på skole 2. Valget af skole 2 blev taget ud fra betragtning om en vis geografisk afstand til den første erhvervsskole. Den anden erhvervsskole ligger ligeledes i en middelstor provinsby på Sjælland og tilbyder uddannelser inden for 8 forskellige grundforløb og placerer sig med sine 2253 årselever (2012) ligeledes i den største kategori af erhvervsskoler målt på elevstørrelse.

²⁸ Undersøgelsen blev gennemført som en elektronisk spørgeskemaundersøgelse i sommeren 2012 blandt 2000 elever i grundskolens ældste klasser (7.-10. klasse) i Danske Skoleelevers medlemsdatabase. N=336.

Efter denne indledende præsentation af undersøgelserne og erhvervsskolerne, vil jeg i næste afsnit først fremlægge nogle generelle betragtninger over forskerens position i kvalitative studier og herefter diskutere min position som forsker dels i feltarbejdet og dels i observationsstudierne.

Forskerens position

Forskerens position er et centralt tema i kvalitativ forskning. Anledningen til dette er først og fremmest, at forskeren så åbenlyst er en del af den praksis, der gøres til genstand for det videnskabelige analysearbejde – at forskeren bruger og investerer sig selv i undersøgelsesfeltet, og dermed i forskellige grader bliver en del af datamaterialet, som Denzin & Lincoln her påpeger: *"In this new era the qualitative researcher does more than observe history; he or she plays a part in it"* (1994, p. 7). De åbenlyse spørgsmål, der melder sig i forlængelse af dette er selvfølgelig: Hvilken betydning har forskerens tilstedeværelse i feltet, og hvad betyder det, for de data, man får adgang til og bliver opmærksom på? Der findes ikke generelle eller endegyldige svar på disse spørgsmål. Som forsker i feltet forstår man feltet på baggrund af de ideer, erfaringer, teoretiske perspektiver, forskningsmæssige ambitioner m.m. man bærer med sig ind i feltet (Denzin & Lincoln 1994, p. 11). Dette markerer også den særlige position man har som forsker i feltet og er anledningen til, at jeg beskriver min position som *mit perspektiv på elevernes perspektiv*²⁹. Som forsker er man noget tredje og det, der gør en til noget særligt tredje er det formål, man er til stede med: At søge at forstå praksis og lave teorier over den, som Hastrup her påpeger: *"Man er fremmed alene i kraft af sin vidensinteresse, der ikke falder sammen med den lokale"* (2010, p. 69).

Det der peges på her er, at det er formålet med forskerens tilstedeværelse og forskerens forhold til den verden, der udforskes, der gør én radikal forskel. Tilgangen i afhandlingen her er således, at forskerens tilstedeværelse og deltagelse nærmere er at betragte som en forudsætning for overhovedet at få øje på noget nyt og relevant (Hastrup 2010, p. 70f; Haavind 2000, p. 9). Det betyder også, at spørgsmålet om forskerens position ikke handler om at undgå at engagere sig men snarere, hvordan man engagerer sig, og hvad dette konkrete engagement betyder for forskningsprocessen i kontekster, der på samme tid er velkendt og ukendt og forandrer sig undervejs (Law 2004, p. 7). Dette er temaet for næste afsnit, hvor min position og engagement og mulige betydninger heraf belyses i forhold til den empiriske undersøgelse.

²⁹ Eller som Willis formulerer det: *"...the ambition, at least, is to tell 'my story' about 'their story' through the fullest conceptual bringing out of 'their story'"* (2000, p. xi).

Min forskerposition i feltarbejdet

Både feltarbejde og observationsstudie er kvalitative tilgange, der henter inspiration i antropologien. Dette til trods er der nuanceforskelle i måden, hvorpå man som forsker er til stede i feltet i de to tilgange. Først vil jeg således gøre rede for min position som feltarbejder og derefter diskutere min position i observationsstudierne. Feltarbejdet er karakteriseret ved, at man som forsker placerer sig som én blandt de andre i det fællesskab, der studeres. Dette for blandt andet at komme tæt på deltagernes erfaringer og dermed kunne nærme sig forståelser og beskrivelser af gensidigheden og dynamikkerne mellem de enkelte deltagere i det konkrete fællesskab (Hastrup 2003, p. 9f). Som beskrevet indledningsvist gjorde jeg dette helt konkret ved at lade mig indskrive på et tømrergrundforløb. Men til trods for ambitionen om således at komme helt tæt på eleverne og dynamikken i feltet, oplevede jeg en afstand og reserverthed overfor mig i starten af mit feltarbejde. Adgangen til nuancerede forståelser af det mikrosociale liv er som nævnt en af styrkerne ved den antropologiske tilgang, hvor man *"[gennem] sin medleven i den studerede verden bliver (...) i stand til at skelne mellem det vigtige og det ubetydelige – i forhold til det valgte sigte med analysen"* (Hastrup 2004, p. 10). Men spørgsmålet der optog mig i starten var, hvordan jeg skulle få adgang til sådanne videnstyper, hvis jeg ikke kunne komme ordentlig ind i feltet, hvis jeg forblev i en 'tredje' position – ikke rigtig elev og ikke rigtig forsker? (Hasse 2002, p. 50).

De to første dage på erhvervsskolen er jeg således meget optaget af spekulationer over, hvad det egentlig er, jeg laver, hvilken position jeg har adgang til at indtage, og hvordan jeg skal forvalte den. Helt grundlæggende var jeg i tvivl om, hvad det egentlig var, jeg fik adgang til, ved at være til stede på denne måde. Ofte var jeg således i tvivl om hvordan jeg skulle være til stede - om jeg skulle være forsker eller elev. De øvrige elever spurgte ofte mig til råds: *"Skal træet vende med bollesiden op eller ned?"* eller: *"Hvor skal vi hente mere træ henne?"* eller: *"Hvad er det, vi skal lave nu?"*. Indledningsvis oplevede jeg således nogle af de ambivalenser, som Hasse også beskriver omkring forskerens position i feltet:

Det kan i forvejen opleves som ubehageligt anmassende at søge adgang til andre menneskers hverdagsliv. Man bliver let flov over sin egen pågåenhed, og foretrækker derfor en mere anonym tilbagetrukket rolle. Så kan man bedre opretholde forestillingen om, at man er en flue på væggen, en usynlig observatør (Hasse 2002, p. 53).

At give slip for at få fat

Dette tema udgjorde således også et selvstændigt punkt i mine feltnotater efter hver dag, hvor jeg gjorde mig overvejelser over min position og betydningerne heraf. Refleksionerne forbundet med disse

overvejelser ledte til, at jeg tog en beslutning om at forsøge at tænke mindre over, hvordan jeg skulle være til stede i feltet, og involverer mig mere i den daglige praksis. Hen ad vejen oplevede jeg, at denne involvering gjorde min position lettere at håndtere og åbnede døren til eleverne på en anden måde. Fx begyndte jeg at danne arbejdsjak med et par af eleverne, og på sjettedagen af mit ophold noterede jeg mig følgende i min dagbog omkring min position:

Efterhånden er der flere og flere elever, jeg ikke har talt med, der helt af sig selv opsøger mig og taler med mig. Jeg tror at værdien af det jeg har gang i først viser sig hen ad vejen – jeg må have tålmodighed. Og en vigtig del af det – føler jeg – er virkelig at jeg gør en oprigtig og vedholdende indsats for at løse de praktiske opgaver, som ligger i dette grundforløb.

Feltnoter, dag 6

På den måde kan mit feltarbejde betegnes som en form for læreproces (Hasse 2002, p. 35ff), på mindst to måder. Dels skulle jeg lære at være antropologisk inspireret uddannelsesforsker. Og dels skulle jeg forsøge at gøre mig nogle sociale og faglige erfaringer på præmisser, der lignede de øvrige tømrerelevs. I denne proces og den store mængde af hændelser og oplevelser jeg mødte, er der nogle erfaringer og oplevelser, der markerer sig som særligt betydningsfulde, mens andre fortøner sig (Hastrup 2003, p. 25). I forhold til min position er der to forhold, der står klart for mig som *særlige betydningsfulde*. For det første: *Da jeg gav slip fik jeg fat* – forstået på den måde, at min mere direkte involvering og hengiven til praksis og dagligdagen gav mig nogle åbninger til feltets deltagere, som jeg tvivler på, jeg ville have fået ved en mere tilbagetrukket position, som Hastrup påpeger: *”Det er ikke gennem en intellektuel viljeshandling, man bliver en del af et fællesskab, det er ved at engagere sig i fællesskabets praktiske konstituering”* (Hastrup 2007, p. 17). For det andet blev jeg, qua min egen usikre og famlende position i starten af mit ophold på grundforløbet opmærksom på, at nogle af de øvrige elever også havde sådanne erfaringer med at føle sig lidt på kanten og usikre i starten. Dette gav anledning til et generelt forskningsfokus på starten af grundforløbet og elevernes *indgang og adgang til erhvervsuddannelsen* samt, hvad den pædagogiske praksis på tømreruddannelsens grundforløb betyder for elevernes oplevelse af at starte på uddannelsen og deres motivation for at deltage. Fremfor at søge at eliminere sådanne indre konflikter, man som forsker i feltet ofte erfarer, kan man således bruge dem og lade dem indgå som en del af datamaterialet, og på den måde drage fordel af ambivalenserne: *”The way the researcher enters the research field can constitute a privileged mode of observing the structure and qualities of the research field”* (Savvakis & Tzanakis 2004, p. 1). At gå ind i disse konflikter, ambivalenser og udfordringer anser jeg således ikke nødvendigvis som forhold, man skal søge at overkomme, men i høj grad også som kilde til centrale fund. Tvivlen og

usikkerheden er, som Hastrup påpeger, et grundvilkår i feltarbejdet og kan faktisk give anledning at skærpe opmærksomheden (2010, p. 64ff). Dette er i øvrigt, sammen med overvejelser over hvilke typer af viden antropologisk inspirerede undersøgelser på eud, temaet i artikel fire. Således kan disse oplevelser i høj grad ses som udtryk for værdifulde adgange til indsigter i funktionen af det sociale felt man undersøger. Som fx den helt centrale rolle starten af grundforløbet spiller for elevernes motivation og lyst til at deltage eller oplevelsen af de udfordringer tømmeruddannelsen og tilegnelsen af et fagligt begrebsapparat indebærer. Pointer der blandt andet belyses og uddybes i artikel et og tre.

Så langt så godt. Men hvad er så svagheden ved denne position? Undervejs i feltarbejdet erfarede jeg, at denne investering og involvering af mig selv i praksis også kunne have den effekt, at jeg blev opslugt af de praktiske opgaver, jeg var i gang med, som nedenstående uddrag af min feltnoter illustrerer:

I dag har jeg meget været som en eud-elev. Jeg har i store perioder stået med hovedet ned i opgaven, fordi jeg ville blive færdig med den. Jeg vidste hvad jeg skulle lave, så jeg var ikke afhængig af, at læreren var der til at spørge – det var en stor motivation – så handlede det bare om at nå det. Da jeg endelig, et kvarter før tid, nåede at blive færdig var det en kæmpe tilfredsstillelse – og et kæmpe antiklimaks, at der ikke var nogen til at rose mig. Da jeg viste læreren, at jeg var færdig nikkede han blot og gik videre – skuffelse / demotiverende.

Feltnoter, dag 24

Udfordringen ved denne fokusering og direkte involvering i feltet har blandt andet at gøre med, at man for en stund mister overblikket, som en mere tilbagetrukket observerende position ville kunne tilbyde. På den anden side betød dette, at jeg blev opmærksom på en pointe omkring engagement og motivation. Selvom jeg ikke skulle være tømmer, oplevede jeg at blive både skuffet og demotiveret over ikke at blive anerkendt for (vel)udført arbejde. Den manglende anerkendelse kan selvfølgelig hænge sammen med lærerens positionering af mig som ikke-elev, og at han derfor ikke anså det for relevant at anerkende / godkende mit arbejde. Dette til trods gjorde det mig opmærksom på, hvor vigtig lærerens anerkendelse er for elevernes engagement og motivation, og dette således kan ses, ikke som en forudsætning for læringen, men som et resultat af læringen. Et tema der blandt andet behandles i artikel fem.

Forskelle i forskerpositioner - feltarbejde og observationsstudie

Observation som metode ligger sig ligeledes indenfor den kvalitative tilgang og har rødder i antropologien (Kristiansen & Krogstrup 2002; Spradley 1980). I forhold til observationsstudier skelnes mellem observation med og uden deltagelse. De observationsstudier, jeg har foretaget, vil jeg karakterisere som partielle

deltagende observationsstudier (Kristiansen & Krogstrup, p. 54). Til trods for, at jeg ikke, som i feltstudiet, indgik aktivt i aktiviteterne selv, skal denne partielle deltagelsesform i mine observationsstudier forstås på den måde, at jeg dels var meget synligt til stede i rummet, hvor jeg ofte måtte bevæge mig rundt og ind og ud imellem de forskellige trækonstruktioner for at kunne følge med i elevernes arbejde. Og dels at jeg indgik i forskellige former for interaktion med elever og lærere i form af samtaler om de aktiviteter, der foregik, mens de foregik. Jeg placerede mig således tæt på deltagerne og aktiviteterne og spurgte ind til, hvad elevernes arbejde var, samtidig med at både lærere og elever tog initiativ til samtaler med mig (se afsnit om kontekstualiserede interview nedenfor). Dette til trods er der forskel i graden af deltagelse, når man er observatør i forhold til feltarbejdet. Som observatør havde jeg således ikke adgang til at erfare *som* elev med de styrker og svagheder det, som ovenfor beskrevet, indebærer. Observationspositionen rummer dog den fordel i forhold til feltarbejdet, at det er lettere at bevare et overblik, fordi man ikke er i gang med at *handle i feltet* hele tiden. Dette kommer særligt til udtryk i forhold til muligheden for at følge episoder og samtaler mellem fx lærer og elever på en mere vedholdende måde end i mit feltarbejde, som et uddrag af mine noter her illustrerer:

Læreren og Jens (elev) har en lang samtale om hans engagement og måde at være på grundforløbet på. Jens er 18 år og har en lidt lad holdning. Læreren fortæller mig senere, at han er en fremragende tømrer, hvis han gider.

Jens siger til læreren, at han godt ved, at det er hans eget ansvar at få lavet noget. Læreren giver han uret og siger, at det ikke er hans ansvar. Det er skolens og hans ansvar. Men at Jens har et med-ansvar for at få lavet noget og få lært noget. Samtale tager en drejning over til Autocad, som Jens ikke kan finde ud af, selvom han nu har gået på grundforløbet ½ år.

Læreren "Hånden på hjertet Jens. Har du nogen sinde tegnet derhjemme. Har du nogen sinde ligget og tænkt over det, lige inden du skulle sove".

Jens: "Lige inden jeg skal sove, tænker jeg sgu ikke på Autocad".

Samtale ender med, at læreren giver Jens lektier for, i form af 5 forskellige tømrerklodser, han giver Jens med hjem til weekenden. Jens skal så tegne dem i 3 vinkler, som man gør i Autocad og komme og vise det på mandag. Hvis han gør det, har han udvist engagement, siger læreren.

Observationsnoter, dag 5

I de forskellige artikler i afhandlingen er det feltarbejdet, der udgør den største del af datagrundlaget, men observationsstudierne inddrages aktivt i artikel fem. I denne artikel gøres der ikke særligt rede for forskellen på feltnote-data og observations-data. Og der er da også tale om nuanceforskelle, som ovenfor

skitseret. Begge tilgange forholder sig nysgerrigt eksplorativt til feltet (Kristiansen & Krogstrup 2002, p. 48), men hvor feltnoterne i høj grad også indeholder mine egne refleksioner over egne erfaringer og oplevelser, følelser og fornemmelse, som en del af datamaterialet, så rummer observationsdatamaterialet ikke sådanne refleksioner. Her er min egen position mere tilbagetrukket. Fremlæggelse af disse forskelle i min forskerposition eller mit *forskersubjekt* skal ses som forsøg på at kaste lys på den dobbelthed man oplever, både som feltarbejder og som deltagende observatør:

Subjektet forstås ikke længere som en afsluttet, monologisk enhed, lige så lidt som felten kan forstås som et velafgrænset sted, som antropologen drager til for at observere for fra en neutral vidensposition. Som det har været grundigt diskuteret i antropologien, har det 'at have været der' mere eller mindre automatisk autoriseret den antropologiske viden (...) Men faktisk er det stadig sådan; det er i felten, antropologen henter både sit stof og sin autoritet til at tale om det sociale liv. Autoriteten hænger ikke kun sammen med, at man var *der*, men også med, at man *var* der. Det er *nærværet* i al den flertydighed, der sikrer den antropologiske videns gyldighed (Hastrup 2010, p. 69).

Det er netop i denne dobbelthed af både at være et forskersubjekt og et subjekt for egen forskning, at centrale dele af afhandlingens fund har taget sit udspring. For at understrege forskerpositionens betydning for den viden man får adgang til, vil jeg endvidere fremhæve, at autoriteten og den videnskabelige legitimitet også hænger sammen med, at *man* var der. Og det netop de måder dette *man* (læs: jeg) *var der* på, jeg har forsøgt at redegøre for ved at fremlægge nogle af ambivalenserne og dobbelthederne i mine forskellige deltagelsesformer.

Datagenerering – en del af analysen

I dette afsnit skal jeg kort redegøre for, hvorledes jeg har generet data undervejs i undersøgelserne – dvs. hvordan felt- og observationsnoter er blevet til og hvilken betydning dette har haft for analysearbejdet. Som Kvale påpeger i forbindelse med kvalitative interview, foregår der analyse allerede under dataindsamlingen, og ifølge Kvale vil afprøvning af hypoteser og fortolkning ideelt set være afsluttet, når interviewet er afsluttet (Kvale 2000, p. 137). Det er nok lidt for idealistisk, men det Kvale peger på er, at man som forsker begiver sig ud i feltet med en mere eller mindre klar idé om, hvad det er man kigger efter, og hvad man er interesseret i, og at analysefasen allerede indledes i denne data-produktions periode. For mig har det fx betydet, at jeg hæftede mig ved episoder, som i særlig grad kunne belyse mine overordnede problemstillinger. Pointen her er, at analysestrategi og data-produktion ikke er adskilte faser, men er indlejret i hinanden, som Hastrup også påpeger: "*Den selektionsproces, som enhver analyse medfører,*

begynder således allerede i felten, hvor dialogen altid indebærer en spænding mellem første og anden person – uden hvilken der ikke ville være noget at tale om eller forstå” (Hastrup 2004, p. 11).

Feltnoter og observationsnoter

Både feltnoter og observationsnoter er blevet nedskrevet ud fra hukommelse efter hver dag. På feltarbejdet tillod min aktive deltagelse i aktiviteterne ikke nedskrivning af noter undervejs. På observationsstudiet valgte jeg at anvende samme notatteknik, idet jeg ville undgå den afstand mellem mig og feltets deltagere, som en notesblok kan skabe (Tonkin 1984, p. 219; Hastrup 2010, p. 68). Hvad der således har fundet vej til notesblokken, er blevet bearbejdet dels af hukommelsen og dels min analytiske optik. Noterne er således i høj grad allerede et produkt af min analytiske bearbejdning, hvor særligt noterne fra feltarbejdet som tidligere beskrevet også indeholder mine egne følelser og erfaringer, som følgende eksempel fra min feltdagbog illustrerer:

Efter pausen får vi udleveret skema. Skolen retningslinjer gennemgås. (kig i disse retningslinjer og forestil dig, at de blev fremlagt på RUC). Hvorfor er det med sådan en politimester attitude eleverne mødes? De forventninger, der ligger i disse retningslinjer, skaber også bestemte elevpositioner. Hvorfor er der ikke et papir, der beskriver alle elevernes rettigheder, muligheder og pligter i stedet for?

Feltnoter, dag 1

I efterbehandling af datamaterialet gav dette blandt andet anledning til et af de grundlæggende argumenter i artikel tre: *“Thus, this article argues that structural conditions including the incentive structure around VET produce teacher and teaching practices in VET that in turn create unmotivated, weak students and unintentional push-out effects”* (se side 114). Denne positionering af eleverne og de implicite forventninger er således et centralt omdrejningspunkt i afhandlingen og etableringen af dette centrale omdrejningspunkt kan ses som eksemplarisk for denne løbende vekselvirkning mellem mødet med feltet og den analytiske fiksering af feltet, og de tanker og overvejelser jeg gjorde mig i datagenereringsfasen.

Kontekstualiserede interview

En sådan fleksibel undersøgelsestilgang betyder også, at man må være parat til at lade sig (for)føre af feltet og de overraskelser, det byder på og udvikle forskningsteknikker løbende (Madsen 2003, p. 16). Et af de forhold, jeg ikke havde forudset, da jeg designede mit feltstudie, var den åbenhed og åbenhjertighed mange af feltets deltagere mødte mig med, efter en indledende periode med en vis gensidig usikkerhed. Fra tidligere eud-undersøgelser havde jeg erfaret, at lærere og elever på erhvervsuddannelser har en vis

skepsis overfor forskere. Dette til trods oplevede jeg ved flere lejligheder at blive afbrudt af længere samtaler med en eller flere elever eller lærere, der enten havde noget påtrængende på hjertet, de ville diskutere med mig eller høre om min undersøgelse. I disse samtaler er det karakteristisk, at jeg glider ud af min deltage-som-elev position eller observationsposition og bliver positioneret ind i en form for interview-kontekst. Disse samtaler opstod spontant på baggrund af en lyst og et behov hos de pågældende elever eller lærere for at berette noget, der var vigtigt for dem. Det er den form for 'stemning', man i høj grad andet ønsker sig, når man fx foretager kvalitative interviews, men de bryder samtidig med det traditionelle kvalitative forskningsinterview, hvor det er forskeren, der udvælger interviewpersoner, definerer situationen og introducerer interviewtemaer (Kvale 2000, p. 19). Disse spontant opståede samtaler betegner jeg kontekstualiserede interview. Denne type af ustrukturerede interview er, som Brinkmann & Tanggaard påpeger, ikke ualmindelige i feltarbejde:

Ved klassisk feltarbejde foretages interviews ofte i form af uformelle konversationer med de deltagere i feltet, som man kan få adgang til at observere og være sammen med (...) Den store styrke ved disse former for interviews er, at de kan gå helt tæt på interviewpersonernes livsverden, og at de kan udføres præcist på de tidspunkter, hvor interviewpersonen rent faktisk har noget at fortælle (Brinkmann & Tanggaard 2010, p. 34).

Under feltarbejdet og observationsstudierne på skole 1 og 2 foretog jeg således 10 kontekstualiserede interview med 12 elever og 8 kontekstualiserede interview med 8 lærere³⁰. Interviewene varede mellem 5 og 20 minutter og er karakteriseret ved, at indholdet for samtalerne primært er defineret af interviewpersonen og, at de foregår mange forskellige steder på skolen, det være sig i tømmerværkstedet, i kantinen, i pauserne, efter skole etc. Disse interviews kunne handle om helt konkrete ting, som eleverne undrer sig over, som fx en undervisningsaktivitet eller den måde grundforløbet blev introduceret på. For lærerinterviewenes vedkommende kunne det eksempelvis være samtaler om forskellige elever, eller overvejelser omkring de forskellige undervisningsaktiviteter. Disse kontekstualiserede interviews har i høj grad fungeret som inspirationskilde til pointer og analyser i artiklerne, og indgår aktivt i artikel et og fem og til dels i artikel fire.

³⁰ Andre tømmerlærere, end de 4 der varetog undervisningen på de hold jeg fulgte, indgår i de kontekstualiserede interview. Anledning til dette er, at disse lærere selv opsøgte mig og var nysgerrig på mit projekt og havde forskellige kommentarer og overvejelser i relation til problemstillingerne.

Afgrænsning af felt

Feltbegrebet har været berørt flere gange undervejs i dette kapitel. I det følgende vil jeg således gøre rede for, hvordan jeg forstår dette begreb og diskutere, hvilken betydning det har i afhandlingen. Feltbegrebet er et vanskeligt begreb at få hold om, da det kan betyde flere forskellige ting. I afhandlingen har 'felt' således to overordnede betydninger: forskningsfelt og empirisk felt. Forskningsfeltet er konstrueret på baggrund af fokusering af den forskningsmæssige ramme. Det empiriske felt udgør *genstanden* for den empiriske undersøgelse - feltarbejdet. Det empiriske felt findes uafhængig af den forskningsmæssige interesse men selve afgrænsningen af det empiriske felt, der udgør genstandsfeltet i denne afhandling er kommet i stand ved den *analytiske opmærksomhed* – ved at jeg ser efter noget bestemt på tømmergrundforløbet. Dette har således relation til den forskningsmæssige ramme. Det empiriske genstandsfelt kan således ses som en form for fiksering af – eller brændpunkt for – det forskningsmæssige felt og tilbyder empiriske eksempler og nuanceringer af de problemstillinger, der er beskrevet i det forskningsmæssige felt. Det forskningsmæssige felt byder sig således til, som en forståelsesramme i forhold til disse empiriske eksempler og nuanceringer. Dermed er forskningsfeltet også med til at definere det empiriske genstandsfelt, da dette konstrueres på baggrund af særlige analytiske opmærksomhedspunkter, den særlige erkendelsesinteresse:

I feltvidenskab er der en konkret og til enhver tid helt unik situation at studere – i livet, talen eller landskabet, som det forefindes for forskerens blik. Felten er derfor uhyre kompleks, og man er nødt til på baggrund af sin empiriske interesse at tilskære sig et analytisk objekt, dvs. at identificere et specifikt fokus og dermed en begrundelse for at afgrænse genstandsfeltet på en bestemt måde. Bemærk, at jeg skelner mellem felten som det konkrete sted i verden, hvor feltarbejdet udføres, og feltet som refererer til det analytiske bestemte genstandsfelt. Genstandsfeltet er således konstitueret via en særlig vidensinteresse, mens felten som sådan findes uafhængig af denne (Hastrup 2010, p. 57).

Det vil altså sige, at det empiriske felt afgrænses af den analytiske opmærksomhed, der er kommet i stand på baggrund af en forskningsmæssig fokusering. Det er denne selektive opmærksomhed, der gør det empiriske felt overskueligt og afgrænset (Højlund 2004, p. 17). På den måde er der en indre relation mellem de to feltbegreber, jeg trækker på i afhandlingen: forskningsfeltet som det er kommet i stand i min forskningsmæssige fokusering – og det empiriske felt, som det er kommet i stand på baggrund af min analytiske opmærksomhed.

Det empiriske felt - analytiske opmærksomhedspunkter

Forskningsspørgsmålet, der har været styrende for afhandlingen, lyder som nævnt: *Hvad betyder de pædagogiske praksisser på tømreruddannelsen for elevernes oplevelse af at starte på uddannelsen og deres mulige positioner som tømrerfaglige grundforløbs elever?* Det betyder i første omgang, at min analytiske opmærksomhed er rettet mod tre overordnede analysekategorier: Pædagogiske praksisser, faglighed og elevpositioner. Formålet med analysekategorien pædagogiske praksisser er at give opmærksomhed til, hvilke faglige krav og forventninger eleverne møder, hvordan de møder dem, hvordan de forskellige undervisningsaktiviteter i grundforløbet er organiseret, og hvilke tilgange lærerne har til undervisningen og eleverne. Formålet med analysekategorien elevpositioner er at fokusere opmærksomheden ind omkring de identitetsformer, der frembringes i de sociale samspilsrelationer i dagligdagen i mødet mellem lærere og elever omkring et fagligt indhold. Det giver anledning til at sætte fokus på, hvilke forventninger eleverne mødes med, hvilke positioner de tilbydes og tager sig adgang til og hvordan disse positioner brydes og forhandles i konkrete interaktioner mellem elever og lærere. Analysekategori faglighed er tæt forbundet med elevpositioner. Dette giver anledning til opmærksomhed på, hvordan klassificeringen af forskellige faglighedsforståelser i grundforløbet giver forskellige muligheder og begrænsninger for elever for udvikling af faglige identiteter og identifikationer. Disse overordnede analysespørgsmål afslører således en opmærksomhed der, på baggrund af elevernes perspektiv, konstruerer et empirisk felt, hvor forhold omkring, hvordan elever oplever deres lærer, organiseringen af uddannelsen og tilegnelsen af en faglig identitet, træder frem.

På baggrund af den praksis jeg mødte i starten af mit feltarbejde på tømrergrundforløbet er disse overordnede analysespørgsmål operationaliseret til mere specifikke og konkrete arbejdsspørgsmål. Dette peger også på det grundlæggende forhold, at det empiriske arbejde og analysearbejdet ikke kan skilles ad, men følger hinanden i gensidige vekselvirkninger:

Analysen udvikler sig som en underliggende refleksionsstrøm under hele forløbet og informerer dataorganiseringen og til tider også datagenereringen. Arbejdet med det empiriske materiale vil typisk frembringe nye ideer om typer af resultater, der skal inkorporeres i forskningsprocessen, og på den måde vil der være tale om en stadigt spiralformet bevægelse, hvor udvikling af forskningsspørgsmål, dataorganisering og muligvis også datagenerering samt analyse, væves sammen i en spiralformet proces (Henningsen & Søndergaard 2000, p. 31. Se også Hasse 2002, p. 43).

Som belyst i artikel fire, har måden jeg mødte feltet på og de overvejelser dette gav anledning til, netop givet stof til etableringen af nogle af de centrale forskningsresultater i afhandlingen (Savvakis & Tzanakis

2004, p. 1. Se også Hastrup 2010, p. 59). Disse empiriske og teoretiske vekselvirkninger medførte således konkrete operationaliseringer af de overordnede analysekategorier og -spørgsmål ud fra en fokuseret opmærksomhed på, hvad de pædagogiske praksisser på tømrergrundforløbet betyder for elevernes oplevelse af at starte på uddannelsen og deres motivation for at deltage. De arbejdsspørgsmål, der operationaliserede de overordnede analysekategorier og har været styrende, dels i løbet af den empiriske undersøgelse og dels i analysearbejdet, lyder således:

- Hvilke implicitte og eksplicitte krav og forventninger til eleverne er indlejret i den måde grundforløbet introduceres og indledes på?
- Hvilke betydninger har de pædagogiske praksisser og lærernes tilgange til eleverne for elevernes engagement og motivation for at deltage?
- Hvordan forholder eleverne sig til de konkrete opgaver og opgavetekster?
- Hvordan virker de faglige begreber og termer in- og ekskluderende for eleverne?
- Hvordan bliver fagligheden i tømreruddannelsen formidlet i samspillet mellem elever og lærere?
- Hvem og hvad er involveret i evalueringen af elevernes positioneringsbestræbelser?
- Hvordan italesættes og præsenteres faglige krav og forventninger til eleverne i de konkrete undervisningsaktiviteter?
- Hvilke betydninger har rammesætningen og klassificeringen af de forskellige læringsaktiviteter og formålene med dem for eleverne?
- Hvilke betydninger har de strukturelle rammer rundt om eud-feltet for elevernes motivation for at deltage i uddannelsen? Hvornår og hvordan giver det sig udtryk i praksis?

På denne måde har jeg opereret med et fleksibelt undersøgelsesdesign (Dahler-Larsen 2007, p. 322), der har givet anledning til fokusering af de overordnede analysekategorier i forhold til det felt jeg mødte³¹. I det konkrete empiriske feltarbejde – både de fem uger som indskrevet elev og de to ugers observationsstudier, har arbejdet med ovennævnte analytiske opmærksomhedspunkter således løbende afgrænset (konstrueret) det konkrete empiriske felt og hjulpet mig til at sortere i den store mængde af indtryk. Dette har selvfølgelig også haft betydning for, hvad jeg efterfølgende har kunnet konstruere af empiriske funderede og teoretiske informerede analyser, hvilket næste afsnit handler om.

³¹ Inden for Grounded Theory arbejder man bevidst med at gå forudsætningsløst til feltet og generere sine analytiske kategorier og temaer på basis af data i feltet (se fx Charmaz, K. (2003) *Constructing Grounded Theory*). Til trods for sammenfald med Grounded Theory i forhold til åbenheden i det analytiske design, er jeg dog ikke gået forudsætningsløst til feltet, men har netop haft bestemte analytiske kategorier, jeg på forhånd ønskede at belyse.

Analysestrategi

Der vil i det konkrete altid være et overskud af erfaring, dvs. en utrolig mængde af detaljer, der ikke finder plads i analyserne, som af nødvendighed må fokuseres

Hastrup 2003, p. 25

Når man taler om strategier, lyder det som om man kan planlægge alt – det kan man ikke. Analysestrategi understreger det forhold, at der er tale om nogle valg, der kunne være truffet anderledes, og som har konsekvenser for hvilken genstand det fokuseres på – med andre ord – hvad forskeren ser eller opdager (Andersen 1999, p. 14). På den måde er faseopdelingen i empiriske forskningsprocesser i en vis forstand altid en rekonstruktion med det formål at skabe et overblik. Første skridt i min analysestrategi kan således siges at være metodisk: jeg har bevidst anvendt den analytiske reduceringsstrategi at forsøge at forstå og fortolke empirien ud fra et elevperspektiv. Eud og undervisning på eud kan studeres på utallige måder, men allerede hvis man siger, at man vil forstå undervisningen på fx tømreruddannelsen fra elevernes perspektiv, er der således foretaget en indsnævring, der får betydning for, hvordan man 'ser' og hvad man får øje på, når man analyserer (Vidich & Lyman 1994, p. 42). Elevperspektivet træder i forgrunden og lærernes perspektiv er således kun i begrænset omfang genstand for opmærksomheden og det analytiske arbejde, om end det ikke er fraværende. Dette er selvfølgelig en analytisk reduktion, som både er en svaghed, men samtidig en styrke: *"Analysen er således altid udtryk for en selektiv opmærksomhed, der tillader antropologen at se noget ved at se bort fra noget andet (Hastrup 2003d)"* (Hastrup 2004, p. 10). Andet skridt i en rekonstruktion af den analytiske strategi er teoretisk. Analyserne i de forskellige artikler er båret af en overordnet ambition (strategi) om at se det generelle i det partikulære, at foretage analyser af forbindelser mellem mikrosociale klasserumsstudier og generelle vilkår og betingelser for disse mikrosociale pædagogiske møder. Ved læsninger og genlæsninger af mit empiriske materiale udviklede jeg således efterhånden tre analytiske modeller (se bilag 1 samt artikel to og fem). Disse tre analysemodeller er ikke præfabrikerede men netop kommet i stand i vekselvirkninger mellem det empiriske arbejde, arbejdet med at forstå det empiriske materiale samt udvikling af de teoretiske perspektiver. Analysemodel et har været strukturerende for artikel tre og ligger som et baggrundstæppe for de øvrige artikler. Analysemodel to er udviklet i forbindelse med analyserne i artikel to, og analysemodel tre er udviklet i forbindelse med analyserne i artikel fem.

Således er denne afhandling først og fremmest en undersøgelse af undervisningen og de pædagogiske praksisser set fra elevernes perspektiv og de positioneringsmuligheder, eleverne har og tager sig adgang til i

mødet med lærerne og uddannelsen. Min analysestrategi kan således langt hen ad vejen ses som et forsøg på at undersøge og forstå tømrereleverne og deres udfordringer med at håndtere de krav og forventninger, de mødes med på deres uddannelse, men også et forsøg på at se disse håndteringer i relation til eudpolitikken og de socialpolitiske tiltag, området er pålagt og underlagt. På den måde er det ambitionen, at disse analyser bliver brændpunkt for forhold, der rækker ud over de konkrete kontekster, analyserne er forankret i. Dette peger samtidig også på, hvad denne afhandling *ikke* er en undersøgelse af, hvad jeg *ikke* kan sige noget om på baggrund af undersøgelsen. I det følgende vil jeg således gøre rede for de væsentligste grænser for udsigelsesmulighederne ved det metodiske design.

Grænserne ved det metodiske design

For det første handler det om perspektivet på problemstillingerne. Eleverne og jeg har forskellige betingelser for tilstedeværelsen, som fremlagt i afsnittet om forskerens position. Det betyder, at vi har forskellige perspektiver på de pædagogiske praksisser. Forskningsresultaterne er således baseret på mine erfaringer og oplevelser ved at være til stede på tømrergrundforløbet i begrænsede perioder og mine oplevelser af elevernes oplevelser. Dette forbehold til trods er elevperspektivet privilegeret i analyserne. Det betyder som nævnt, at andre perspektiver træder i baggrunden, og lærerperspektivet er et af de mest iøjnefaldende perspektiver, der således trænges i baggrunden. Jeg har dog tilstræbt undervejs at reflektere betingelserne for lærernes måder at møde eleverne og tilrettelægge undervisningen på ind i analyserne. Dette til trods, er det ikke muligt med dette design at nærme mig dybere forståelser af lærernes forskellige valg og handlinger. Sådanne indsigter kunne eventuelt tilvejebringes ved et design, hvor jeg fulgte en eller flere læreres undervisning og efterfølgende gjorde denne undervisning til genstand for et kvalitativt interview eller et reflekterende team. Ligeledes er ledelsesperspektiv trængt i baggrunden. Dette er måske mindre iøjnefaldende, da det netop er mødet mellem lærere og elever omkring et fagligt indehold, der udgør det centrale genstandsfelt.

Samtidig har jeg bevidst fastholdt et fokus på at forstå elevernes muligheder og begrænsninger i mødet med læreren og uddannelsen *i* den kontekst, der udgøres af selve uddannelsen. Således har jeg afgrænset mig fra at inddrage elevernes forskellige sociale og faglige baggrunde og udgangspunkter. Til trods for, at jeg, særligt i artikel et, fremlægger *erhvervsuddannelsesfremmedhed* som en mulig forståelsesramme for nogle af elevernes udfordringer, er det ikke muligt med dette design at forankre sådanne forståelser i viden om elevernes forskellige baggrunde, andet end som de kommer til udtryk i de situationer, jeg har haft adgang til.

En sidste og måske mere åbenlys begrænsning handler om udbredelse og generalisering af resultaterne. Således skal jeg præcisere, at det ikke er muligt, med nærværende metodiske design, at sige noget om udbredelsen af de forskningsmæssige fund i kvantitativ forstand. Samtidig er eud-feltet et meget broget felt med mange forskellige erhvervsuddannelser. Til trods for at jeg anser analyserne af de pædagogiske praksisser i afhandlingen som eksemplariske med udgangspunkt i tømreruddannelsen, vil de mange forskellige erhvervsuddannelser i større og mindre grad opleve genkendelighed og relevans i forhold til egen praksis.

Efter disse forskellige refleksioner og diskussioner med udgangspunkt i den konkrete empiriske undersøgelse, vil jeg i næste afsnit anlægge et mere overordnet perspektiv på denne type af kvalitative undersøgelser. I det følgende giver jeg således plads til en ontologisk og epistemologisk diskussion af den type af viden, en sådan undersøgelse tilvejebringer og på baggrund af hvilke kriterier, denne viden kan bedømmes?

Et historisk blik på det kvalitative forskningsfelt – inspireret af etnografi og antropologi

Som det fremgår, er denne afhandling metodisk forankret i det kvalitative forskningsfelt og er konkret inspireret af den antropologiske forskningstradition og -tilgang. Derfor skal jeg først opholde mig ganske kort ved den antropologiske metodes historiske rødder og grundlæggende problemstillinger og sammenhængen til det kvalitative forskningsparadigme. Denne historiske forankring af det kvalitative forskningsfelt og dets stærke relationer til de etnografiske og antropologiske videnskabstraditioner har betydning i forhold til diskussionen af karakteren af den viden, afhandlingen tilbyder, hvad der så at sige udgør kundskabsambitionen samt validiteten af dette kundskabstilbud.

Antropologien og etnografien³² har været selvstændige videnskaber siden slutningen af det 19. århundrede (Hastrup 2003, p. 10). De kan dog spores tilbage til 1500- og 1600-tallets studier af fremmede folkeslag i fjerne egne, muliggjort af opdagelsen af 'nye' verdener i øst og vest (Vidich & Lyman 1994, p. 25f; Erickson 2011, p. 44). I starten var opgaven primært antikvarisk, og det handlede i vid udstrækning om at dokumentere og beskrive de traditionelle samfund, mens de endnu fandtes (Hastrup 2003, p. 23). Denne tidlige periode er dog også kendetegnet ved en begyndende stillen spørgsmålstegn ved det vestlige, kristne privilegerede perspektiv på 'de andre' (Hastrup 2003, p. 13), og ansatser til formuleringen af etnografiens og antropologiens mest grundlæggende spørgsmål tegner sig i horisonten: Hvordan kan vi sige noget om andres verdener, når vores adgang til disse verdener er gennem vores egen deltagelse og vurderingssystemer? (Vidich & Lyman 1994, p. 26; Denzin & Lincoln 1994, p. 11; Hasse 2002, p. 30).

Op igennem det 20. århundrede vokser antropologien sig stærk som selvstændig videnskab med Malinowskis berømte feltstudier på Melanesisk New Guinea og Trobrianderne (1922; 1935) som skelsættende i denne udvikling (Hastrup 2003, p. 12). Malinowski bestræbte sig som en af de første antropologer på at indtage et individperspektiv: "*The goal is, briefly, to grasp the native's point of view, his relation to life, his vision of his world*" (1922, p. 25). Dette indleder et grundlæggende paradigmeskifte i antropologien fra beskrivelser og redegørelser til fortolkninger og forståelser, der inkluderer meningsperspektiverne fra dem, der bliver studeret (Erickson 2011, p. 45f). I historisk perspektiv markerer denne bevægelse starten til

... den største ændring i antropologien, der fandt sted efter opgøret med modernismen, nemlig udviklingen i selve opfattelsen af det videnskabelige projekt fra at være opklarende til at være fortolkende. Hvor videnskabens opgave under modernismen var at afsløre eller blotlægge verdens

³² Etnografi og antropologi beskrives i relation til hinanden og begreberne kan have tendens til at blande sig sammen, og begge tilgange nævnes da også i sammenhæng i den følgende historiske gennemgang (se fx Hastrup 2003; 2010). Etymologisk er der den nuanceforskel, at etnografi henviser til det græske ethos – folk, race, kultur, og grafi henviser til beskrivelse. Etnografi som videnskabelig disciplin betoner således det at beskrive folk, racer, kulturer (Erickson 2011, p. 45). Prefixet antro i antropologi henviser til det græske anthropos – mennesket, menneskelighed, og logi henviser til læren om eller videnskaben om. Antropologi som videnskabelig disciplin betoner således læren om mennesket og dets menneskelighed (Hastrup 2003, p. 9). Relationen mellem antropologi og etnografi kan også beskrives som niveauforskelle, hvor etnografi betegnes som antropologiens metode (Madsen 2003, p. 9). Når jeg vælger hovedsageligt at lægge mig op af begrebet antropologi i afhandlingen er det for at betone de mere processuelle og relationelle aspekter og for at understrege, at det jeg er optaget af, er forståelser og indsigter i menneskers erfaringer og måder at være mennesker på i en specifik kulturel kontekst – som tømrerelev på grundforløbet anno 2011.

natur, blev det i forbindelse med modernismeopgøret transformeret til et spørgsmål om radikal fortolkning (Davidson 1984; Hastrup 1995, 1999, 2003b: 27-28) (Hastrup 2004, p. 18)³³.

I USA åbner efterkrigstiden og den kolde krig nye muligheder for antropologien / etnografien. Chicago-skolen med hvilken etnografi som sociologisk metode var blevet forbundet, danner således efterhånden skole for forskning i urban sociologi. Her forandres efterhånden den sociologiske metode til en mere undersøgende og undrende tilgang til de varierende former for urbant liv med udviklingen af fx symbolsk interaktionisme (Mead 1967; Blumer 1969; Goffmann 1971) og deltagende observation som metode med Whytes berømte *Street Corner Society* (1943), som banebrydende.

Den amerikanske tradition tilbyder samtidig en nytænkning af det blik indad på forskeren selv, som Radin anvendte i sine livslange studier af Winnebago-indianere og Cushings i sine studier af Zuni'ere (Vidich & Lyman 1994, p. 29ff). Deres *deltagende observation* som metode udfordrer ideen om den privilegerede og neutrale videnskabelige observatør og markerer en metodisk bevægelse fra observation til deltagerobservation, hvor forskeren i højere grad "... blev sit eget instrument i udforskningen af de forskellige verdners inderside" (Hastrup 2003, p. 13).

I dag er situationen den, at etnografisk og antropologisk inspirerede metodiske tilgange anvendes bredt i social- og humanvidenskaber såvel som indenfor sundheds- og naturvidenskaberne (Brinkmann & Tanggaard 2010, p. 17). Og selvom det antropologiske felt har forandret sig umådeligt siden 1600-tallet, og feltet i dag er kendetegnet mere ved sin diversitet end homogenitet, er der dog en fundamental ambition, der samler de antropologisk inspirerede kvalitative undersøgelser: beskrivelser af mennesker, deres kulturelle fundament for deres menneskelighed, deres livsbetingelser og måder at leve på (Vidich & Lyman 1994, p. 25; Madsen 2003, p. 8). Antropologisk inspireret kvalitativ metode er således ikke at forstå som én metode, men indbefatter en lang række metoder og tilgange til empiriske undersøgelser såsom case studier, personlige oplevelser, introspektion, observation, deltagerobservation, livshistorier, interview, interaktionsanalyser, foto og feltarbejde (Denzin & Lincoln 1994, p. 2)

³³ En tilsvarende udvikling fandt sted i humanvidenskaben med Dilthey som grundlægger af Geisteswissenschaft (åndsvideenskaber) i opposition til naturvidenskaberne, der havde domineret scenen (1988). Med åndsvideenskaben lagde Dilthey grunden til humanvidenskaberne, og tilgange som hermeneutik og fænomenologi og relationen til antropologien er åbenbar: "It [åndsvideenskaben] focused on the particulars of meaning and action taken in everyday life. The purpose of inquiry in the human sciences was understanding (*verstehen*) rather than proof or prediction" (Erickson 2011, p. 44). En tilgang, der fx gør det muligt at forstå et blink med øjet, ikke blot som en sammentrækning af øjenlågene, men som en særdeles betydningsfuld social handling (Geertz 2000b, p. 6).

Repræsentations- og legitimationskrise

Til trods for denne tilsyneladende succes som forskningstilgang er disse antropologisk inspirerede kvalitative tilgange udfordret på det videnskabsteoretiske plan. På et overordnet niveau førte denne 'kiggen indad' i 1970'erne og 1980'erne til en repræsentationskrise i antropologien (Denzin & Lincoln 1994, p. 2), hvor der stilles spørgsmålstejn ved, om de repræsentationer af menneskers liv og måder at leve på i sådanne undersøgelser egentlig repræsenterer andet og mere end forskerens egne konstruktioner. (Christensen 2005, p. 36). Faktisk er der tale om både en repræsentations- og legitimationskrise, der truer hele det antropologiske og etnografiske projekts videnskabelighed:

Repræsentationskrisen skal forstås sådan, at der stilles spørgsmålstejn ved, om etnografien repræsenterer noget og i givet fald hvad ud over forskerens subjektivt baserede og socialt og kulturelt afledte konstruktioner. Legitimeringskrisen sigter til, at krav om reliabilitet, validitet, objektivitet og generaliserbarhed er undergravet, og at hele projektet derfor mangler et grundlag at legitimere sig på og demonstrere sin gyldighed i forhold til (...) Det er en alvorlig provokation og tendentielt en undergravning og opløsning af det etnografiske projekt, for det er hele grundlaget for etnografien, der i det lys må tages op til ny overvejelse (Madsen 2003, p. 20).

Angrebet tegner sig således fra to fronter. En front forankret i det positivistiske forskningsparadigme og en påstand om, at etnografiske data ikke er videnskab (legitimeringskrise). Og en anden front forankret i det postmoderne paradigme og en påstand om, at etnografien ikke er noget, da kultur slet ikke eksisterer som sådan, men kun som forskerens egne konstruktioner (repræsentationskrisen) (ibid., p. 14f). Dette giver anledning til, at jeg kort opholder mig ved begrebet om videnskabelighed i positivistiske og postmoderne tilgange og det ontologiske og epistemologiske fundament for videnskabelighed, inden jeg beskriver, hvad jeg anser for at være kundskabstilbuddet i denne afhandling.

Kampen om viden

Ontologi handler om det værende - verdens beskaffenhed, og epistemologi handler om vores erkendelse af verdens beskaffenhed (Christensen 2005, p. 21). Forståelsen af, hvad der er verdens beskaffenhed, og hvordan vi som mennesker får adgang til verden gennem vores erkendelse er helt fundamentale videnskabsteoretiske diskussioner: *"Centralt placeret i forholdet mellem ontologi og epistemologi står spørgsmålet om videnskabelig objektivitet og dermed spørgsmålet om viden og sandhed"* (Christensen

2005, p. 22)³⁴. Antagelser om hvordan verden hænger sammen og relationen mellem verden og individ har betydning for, hvordan man tilvejebringer viden om verden, og hvilken karakter denne viden har. Derfor er videnskabsteori og forskningsmetode tæt forbundet, idet de metoder, man som forsker anvender, må være i overensstemmelse med det epistemologiske og ontologiske udgangspunkt. Traditionelt har vores forståelse af videnskabelighed naturvidenskaben som forbillede med fysik, kemi og astronomi som de centrale discipliner (Christensen 2005, p. 19; Collin 1990, p. 52). Disse klassiske naturvidenskabelige discipliner er kendetegnet ved at have en højt udviklet objektivitet samt en metodisk strengthed som idealer. Videnskabelighed forbindes her med objektivitet, og denne objektivitet nås gennem en redegørelse for verden og tingene i den uden subjektiv mellemkomst til at forvrænge resultaterne. Grundlaget for denne videnskabelighed er en opfattelse af, at vi mennesker kan få adgang til verden, som den er, hvis vi anvender de rigtige metoder på de rigtige måder. Eksperimentet med strenge kontroller til sikring mod fejlkilder (bias) og med mulighed for gentagelser står som den helt centrale metode til opnåelse af sikker, objektiv forklarende og generaliserbar viden (Christensen 2005, p. 19). Den positivistiske inspirerede socialvidenskab er således optaget af at beskrive og måle forskellige sociale fænomener og bearbejdning af forskellige typer af kvantitative data og står her som den helt centrale metode (jf. afsnittet om fokuseringen af den forskningsmæssige ramme og de beskrivende vs. de forstående tilgange) (Madsen 2003, p. 15). Det siger sig selv, at antropologisk inspirerede kvalitative tilgange får problemer med dette videnskabsideal³⁵. Men det viser sig, at de positivistiske, naturvidenskabelige discipliner faktisk også løber ind i problemer med deres eget videnskabsideal:

Til trods for at en måling foretages med et måleinstrument, er det et subjekt (forskeren), der aflæser måleinstrumentet. Der vil med andre ord altid være tale om, at det er et subjekt, i dette tilfælde

³⁴ Denne skelnen mellem ontologi – det værende – og epistemologi – vores erkendelse af det værende kan føres tilbage til Kants skelnen mellem tingen for sig selv og tingen som den fremstår for os. Det vil føre for langt at gå ind i de filosofiske diskussioner her, men grundlæggende hævdede Kant, at vi mennesker ikke har en direkte adgang til tingene, men at vores adgang til tingene som de er (das Ding an sich) altid går vejen om vores erkendelse (das Ding für uns). (Christensen 2005, p. 21).

³⁵ Hvis man kigger på forholdet mellem kvantitative og kvalitative traditioner i et historisk perspektiv vil man opdage, at kvalitative metoders grundlæggende inspirationskilde; antropologien, udspringer af kvantitative forskningstraditioner i tilgangen til vidensproduktion og metode (Denzin & Lincoln 1994, p. 4ff, 31; Vidich & Lyman 1994, p. 31). Således påpeger grundlæggeren af moderne antropologi, Malinowski, på, hvordan antropologi bør videnskabeliggøre sig: "*Only laws and generalizations are scientific facts, and field work consists only and exclusively in the interpretation of the chaotic social reality in subordinating it to general rules*" (Malinowski 1916/1948, citeret i Denzin & Lincoln 1994, p. 7). Kvalitative studier blev således domineret af kvantitative tilgange op gennem sidste århundrede og fx blev deltagende observationsstudier ofte af rapporteret i form af quasi-statistikker, og man iklædte sig kvantitative sproglige gevandter for at signalere videnskabeligheden i studierne (Denzin & Lincoln 1994, p. 8, se også Vidich & Lyman 1994; p. 31). Dette kan ses som et forsøg på at videnskabeliggøre sig på positivismens præmisser og skal selvfølgelig ses i lyset af, hvad videnskab og videnskabelige data blev anset for at være. Her havde det afgørende betydning, at kvantitative tilgange har rødder i det positivistiske forskningsparadigme, hvor videnskabelig og dermed viden anses for at være forbundet med muligheden for generaliserbarhed af upartiske og objektive repræsentationer af virkeligheden (Kruse 2000; Madsen 2003, p. 16f).

forskeren, der erkender verden. Derfor har det siden 1920'erne været diskuteret, hvorvidt forskeren er i stand til – bevidst eller ikke bevidst – at påvirke måleinstrumenternes udslag. Da forskerens forudsætninger synes at spille en rolle også inden for naturvidenskaberne, kan heller ikke den gøre krav på ontologisk objektivitet (Christensen 2005, p. 23f)³⁶.

Således kan en del af legitimitetsangrebet fra det positivistiske paradigme og fremhævelsen af, at fx kvantitative metoder skulle være mere objektive end kvalitative tilgange afmonteres, da begge tilgange således i grunden kan siges at være kvalitative og involverer en subjektiv fortolkende forsker:

... the use of quantitative data or mathematical procedures does not eliminate the intersubjective element that underlies social research. The objective resides not in a method, per se, but in the framing of the research problem and the willingness of the researcher to pursue the problem wherever the data and their hunches may lead (Vidich, 1955; see also Fontana, 1980, Goffman 1974) (Vidich & Lyman 1994, p. 24).

Det andet angreb på det antropologiske projekt retter sig som nævnt fra de postmoderne tilgange (Madsen 2003, p. 14ff) og tager dette forhold omkring forskerens subjektivitet som mellemkomst i videnskabelsesprocessen helt bogstaveligt. Her sættes således spørgsmålstegn ved, hvad antropologisk / kvalitativ viden i det hele taget repræsenterer, ud over den subjektive og kulturelt indlejrede forskers egne konstruktioner. Ontologisk baserer denne kritik sig på en relativitetstilgang, der groft sagt sætter spørgsmålstegn ved verdens eksistens uden for vores erkendelse af den - ontologisk relativisme. En blødere variant sætter som sådan ikke spørgsmålstegn ved, om der eksisterer en objektiv verden uden for erkendelsen, blot har vi mennesker ikke adgang til den uden om erkendelsen - epistemologisk relativisme (Søndergaard 1996b, p. 18). Videnskabelig viden – både naturvidenskabelig og humanistisk - bliver i denne forstand relativiseret i forhold til de diskursive forestillinger og repertoarer, der er til rådighed og tilgængelig i kulturen. Den (re)præsentation af virkeligheden som eksempelvis en antropologisk inspireret forsker tilbyder, er, når det repræsentationskritiske argument føres helt igennem, altid kun forskerens egne konstruktioner:

³⁶ "Det følger af Heisenbergs usikkerhedsrelation og Bohrs komplementaritetsprincip, at man ikke samtidig kan tillægge f.eks. en elektron en præcis position i rummet og en bestemt hastighed. Hvis man har målt hastigheden, kan man ikke meningsfuldt tillægge elektronen en præcis position (...) Relativitetsteorien viser en sammenhæng mellem tid, rum og bevægelse, som er vanskelig at forene med vor umiddelbare oplevelse af dem. Den viser f.eks., at spørgsmålet om, hvorvidt to begivenheder er samtidige, afhænger af, hvordan den person, der iagttager de to begivenheder, bevæger sig i forhold til dem" (Collin 1990, p. 53).

Spørgsmålet er, om det giver mening overhovedet at levere beskrivelser, analyser og fortolkninger af virkeligheden som andet og mere en blot et spørgsmål om, hvad det er, forskeren konstruerer i sit sociale og kulturelle rum (Madsen 2003, p. 20).

Det er om muligt et mere alvorlig angreb end fra positivistisk hold, da det sætter spørgsmålstegn ved grundlaget for hele det antropologiske videnskabsprojekt, der jo netop, som nævnt, drejer sig om beskrivelser af mennesker, deres kulturelle fundament for deres menneskelighed, deres livsbetingelser og måder at leve på. Men redningskransen til det etnografiske og antropologiske projekt kastes så at sige også fra de postmoderne tilgange i form af dekonstruktion af repræsentations- og universalitetskravet (Madsen 2003, p. 21) og kritisk fremlæggelse af præmisserne for videnstilblivelsen som en del af valideringen.

Kundsskabsambitionen

Det jeg søger at *repræsentere* i denne afhandling er således ikke som sådan fx elevernes perspektiv som de i virkeligheden er eller betydningen af mødet mellem lærer og elever, som disse møder *i virkeligheden* er. Det jeg søger at *repræsentere*, er mine bud på forståelser af, hvordan lærernes og elevernes forskellige forventningshorisonter og meningstilskrivninger i de konkrete situationer skabes, brydes og får betydninger for de handlemuligheder og subjektiveringsbetingelser, eleverne og lærerne har og tager sig adgang til, inden for den konkrete, relevante ramme som handlingerne og samspillet foregår i (Henningsen & Søndergaard 2000, p. 32; Hastrup 2010, p. 71). Denne form for kvalitativ viden, der således tilbydes her, lægger vægt på forståelse af processer og betydningskonstruktioner, som det er vanskeligt at måle i form af mængde, størrelse, intensitet eller frekvens. Det understreger dermed dels den tætte forbindelse mellem min position som forsker i feltet og det felt, der forskes i og på og dels det konstruerede i resultaterne. Begge forhold har at gøre med den subjektive mellemkomst, som fremlagt tidligere (Denzin & Lincoln 1994, p. 4). Men hvis resultaterne og analyserne er mine konstruktioner, hvordan kan videnskabeligheden af disse resultater og analyser så diskuteres meningsfuldt?

I en snæver definition af validitet handler det om, at man 'måler' det man tror man måler – om der er *korrespondance* (Kvale 2000, p. 233f) mellem et vidensudsagn og den objektive verden. Som beskrevet tidligere, er dette objektivitetsideal først og fremmest hentet fra de positivistiske tilgange. Indenfor den positivistiske socialvidenskab søger man således at skabe et (objektivt) overblik over et komplekst samfundsmæssigt fænomen og strukturelle sammenhænge via beskrivelser og analyser af forskelle og variation – ofte ved hjælp af den kvantitative metodes tilbud om talmæssige sammenhænge (Hansen & Andersen 2009, p. 24f). Denne type af viden kan frembringe oplysende og måske overraskende ligheder og forskelle mellem grupper eller inden for samme gruppe (Hansen & Andersen 2009, p. 24f; Henningsen &

Søndergaard 2000, p. 32), og her forstås validering som det at kunne kontrollere og efterprøve forskningsresultaterne med udgangspunkt i et positivistisk objektivt vidensbegreb. I kvalitativ forskning (men altså også i kvantitative tilgange, som fremlagt tidligere) er denne form for validering vanskelig – dels fordi der sjældent er tale om resultater i form af specifikke tal, og dels fordi målekategorierne er flydende og åbne for fortolkning:

Kompleksiteten i valideringen af kvalitativ forskning skyldes ikke nødvendigvis en iboende svaghed ved de kvalitative metoder, men kan tværtimod bero på deres ekstraordinære evne til at afbilde og stille spørgsmål til den komplekse sociale virkelighed, der undersøges (Kvale 2000, p. 239).

Og dernæst helt grundlæggende, fordi der abonneres på et andet vidensbegreb end i det positivistiske paradigme, som fremlagt tidligere. Et vidensbegreb hvor det i højere grad handler om forståelse og fortolkning. I en bredere fortolkning af validitet har det således at gøre med, i hvilken grad undersøgelsesmetoden passer til problemstillingen – om den er god til at kaste lys på det, man gerne vil vide noget om (Kvale 2000, p. 233). Valideringen af kvalitative data kræver således andre kriterier end dem, der traditionelt tilbydes indenfor de kvantitative tilgange: *“We cannot defend the significance of our outcome and argue convincingly for it by adopting the mainstream concept of knowledge and generalization* (Dreier 2007, p. 188). I forhold til nærværende undersøgelse vil jeg således foreslå tre valideringskriterier, som uddybes i det følgende: *relevans, kommunikation og gennemsigthed*.

Relevans

It seems foolish at best, and narcissistic and wholly self-absorbed at worst, to spend months or years doing research that ends up not being read and not making a difference to anything but the author's career

Richardson 1994, p. 517

Inspireret af Dreiers begreb om *the socio-practical nature of knowledge* og hans overvejelser over anvendeligheden af forskning i forhold til praksis og praktikere (Dreier 2007) samt Kvales begreb om pragmatisk validitet (Kvale 1989, p. 86ff) foreslår jeg begrebet relevans som et valideringskriterium i forhold til nærværende undersøgelse. Som nævnt indledningsvist i afhandlingen har det været en central ambition at tilbyde analyser, der gav mening for praksis. Dette er søgt ved, med elevperspektivet som dåseåbner, at lægge analyserne et sted mellem det genkendelige og det fremmedgørende. De teoretiske

perspektiver, fx begreberne om synlig og usynlig pædagogik eller positioneringsbegrebet, har i den forbindelse potentiale til at virke fremmedgørende. Dette har jeg søgt at imødegå ved at *vanliggøre* begreberne og 'oversætte' fx synlig og usynlig pædagogik til et spørgsmål om en direkte eller indirekte lærertilgang (se artikel fem) og forankre disse begreber i genkendelige empiriske eksempler fra undervisningen. Relevanskriteriet sigter således mod et handlingsorienteret valideringskriterium i forhold til, hvilken betydning i praksis, resultaterne kan tænkes at have. Et perspektiv på, om resultaterne er valide bliver således at spørge til: På hvilken måde er resultaterne genkendelige for praktikere? Tilbyder analyserne måder at forstå de pædagogiske praksisser og eleverne på, der er relevante i forhold til at kunne gøre sig meningsfulde refleksioner over praksis? På hvilke måder giver analyserne et kundskabstilbud, der er relevant for de praktikere, der på forskellige niveauer arbejder med og i eud-systemet? Eller som Haavind fremlægger det: *"I fortolkende virksomhet er det ikke tilstrekkelig at visse kriterier for systematisk og nøyaktighet er oppfylt, for undersøkelsen står og faller med den betydningen som resultaterne kan få"* (2002, p. 9). Dermed er analyserne og forskningsresultaterne ikke så meget at forstå som slutresultater, men mere som invitationer til dialog og refleksion (Dreier, 2007, p. 192). Jeg forestiller mig ikke, at mine analyser på den måde revolutionerer praksis, men forhåbentlig kan kundskabstilbuddene bidrage til bevægelser i praksis.

For at et begreb om relevans som validering skal give mening, må forskningsresultaterne formidles og kommunikeres med forskningsfeltet og praksisfeltet (Dreier 2007, p, 194). Næste afsnit handler således om kommunikation som valideringskriterium i relation til nærværende afhandling.

Kommunikation

*In its entirety, the research task requires both the act of observation
and the act of communicating the analysis of these observations to
others*

Vidich & Lyman 1994, p. 24

Kommunikation som kriterium i forhold til at vurdere kundskabstilbuddets validitet indebærer først og fremmest dialog og kritisk diskussion (Kvale 2000, p. 239). Kommunikativ validering handler således om at man må vove pelsen og lægge forskningsfund og analyser frem til diskussion i forskellige kredse – og ikke nødvendigvis først når resultaterne er færdige og *forkromede*, men i høj grad undervejs i forskningsarbejdet, som en løbende afprøvning og justering af analyserne. Det kan ske i de mange forskellige formelle og uformelle forskningsfællesskaber, man indgår i som fx ph.d.-kurser og de forskellige

konferencer, seminarer og workshops, man får lejlighed til at deltage i. De fem forskellige artikler, der indgår i denne afhandling og de centrale analyser og argumenter, der indgår i disse artikler, har således løbende været fremlagt og diskuteret på forskellige forskningskonferencer, jeg har deltaget i. Her har jeg haft lejlighed til at 'afprøve' analysernes relevans, gyldighed, troværdighed og logik. Denne 'prøven af' og diskussionerne og feedback har bidraget væsentligt til at udvikle, forfine og justere analyserne og argumenterne. Samtidig oplevede jeg i løbet af 2012, at centrale temaer i mit løbende analysearbejde vakte interesse. Jeg blev således inviteret til at præsentere min forskning på en række konferencer, seminarer m.m. på forskellige erhvervsskoler og i ministerielt regi. Denne form for praksisvalidering har utvivlsomt udfordret og skærpet analysepointerne. På den måde er kommunikation også forbundet med det sidste valideringskriterium *gennemsigtighed* i forskningsprocessen.

Gennemsigtighed

Uanset hvilken videnskab man bedriver, står og falder dens troværdighed med metodens gennemsigtighed. Man må kunne redegøre for de procedurer og overvejelser, der har ført én frem til resultatet

Hastrup 2003, p. 30

Til slut foreslår jeg at basere valideringen af den type af viden, som min kvalitative undersøgelse tilbyder, på et gennemsigtighedskriterium, som blandt andet indebærer, om de fremlagte resultater virker fair, og om åbenhed for alternative analyser samt om gennemsigtigheden i forhold til præmisserne for dataproduktionen (Henningsen & Søndergaard 2000, p. 35; Hastrup, 2003, p. 30).

Qualitative researchers may want to make their work transparent, making themselves visible, instead of invisible, so that interesting data emerges and its validation is possible because the "mud" is not concealed or perceived purely as bias or as problematic issues interfering with knowledge production. Instead of "getting stuck in the mud", the "mud" can serve as an analytical tool generating knowledge and insights that would not otherwise emerge (Lippke & Tanggaard 2013, p. 20).

Dette gennemsigtighedskriterium har jeg i særlig grad tilstræbt i forhold til overvejelserne omkring min position som forsker i feltet samt i forhold til fremlæggelsen af, hvorledes analysearbejdet (også) er et løbende erkendelsesarbejde, mens man forsker i feltet.

Med gennemsigtighed sigter jeg således ikke på en detaljeret fremlæggelse af hvert skridt jeg har taget, hvilket ville være *for langt nede* (Haavind 2000, p. 14). Gennemsigtighed må altså ikke forveksles med en fuldstændig rapport om alt, jeg har gjort og tænkt undervejs. Gennemsigtigheden som metodisk valideringskriterium sigter i højere grad på at fremlægge, hvordan empirien har ført mig til de fortolkninger jeg har foretaget. Dermed trækker jeg de begivenheder og erfaringer frem, som er betydningsfulde i den løbende udvikling af den metodiske fremgangsmåde og analysestrategierne (Haavind 2000, p. 15). Gennemsigtigheden handler altså mere om, at læseren kan følge de empiriske og fortolkende skridt og tilbydes rimelig mulighed for at vurdere dem – også i forhold til præmisserne for dataproduktionen. Gennemsigtighed kan altså ses som et valideringskriterium, der kan give mening ind i kvalitative undersøgelser med fokus på at gøre modtagere af forskningen i stand til at vurdere resultaternes rimelighed og produktionsbetingelser. Frem for at forsøge at forfølge en objektiv validitet, har disse tre valideringskriterier fungeret som pejlemærker for mig i arbejdet med nærværende afhandling.

Med disse bemærkninger omkring validitet afrundes hermed afhandlingens DEL 1. I det følgende korte afsnit gives således en overordnet beskrivelse af, hvad der udgør afhandlingens bidrag. Herefter gives, som optakt til DEL 2, en præsentation af sammenhængen mellem artiklerne og deres tilblivelse i 'den røde tråd i artiklerne'. Det følgende korte afsnit skal således ses som en form for trædesten mellem DEL 1 og DEL 2 i afhandlingen.

Afrunding på DEL 1 og optakt til DEL 2

Som nævnt indledningsvist bliver eud-eleverne ofte fremstillet som svage og umotiverede, og en erhvervsuddannelse omtales ofte som andet-valget, man som ung må tage, hvis man ikke tror, man kan klare en gymnasieuddannelse. På baggrund af nærværende undersøgelse nuanceres dette billede. Jeg har dels erfaret, at en erhvervsuddannelse, som eksempelvis tømreruddannelsen, ingenlunde er en nem uddannelse, men kræver både teoretiske og praktiske kompetencer på højt niveau. Og dels står det klart, at eleverne ikke *kun* er umotiverede og svage. Mange af eleverne virker meget motiverede og dygtige og vil gerne lære noget. Men de strukturelle betingelser *rundt* om eud-systemet, blandt andet i form af incitamentsstrukturen og fastholdelsesdiskursen skaber nogle pædagogiske praksisser *i* uddannelsen, som har tendens til at *producere* u-motivation hos eleverne og har utilsigtede dis-engagerende effekter. Dermed peger afhandlingen på betydningsfulde sammenhænge mellem forskellige pædagogiske praksisser og elevernes muligheder for udvikling af engagement i deres erhvervsuddannelse – indlejret i det aktuelle felt for erhvervsuddannelser. Dette understreger betydningen af, at der tænkes over de lærertilgange, man anvender i forskellige undervisningssammenhænge i forhold til, hvad det er eleverne forventes at skulle kunne i konkrete situationer, hvad enten det er specifikke håndværksmæssige teknikker eller at kunne *gøre* sig selvstændige faglige vurderinger og beslutninger. Undervejs i artiklerne gives der forskellige bud på rammerne for sådanne didaktiske refleksioner og diskussioner. På den måde er afhandlingen også en invitation til refleksion og diskussion i forhold til det praktisk pædagogiske niveau.

Som beskrevet i indledningen befinder eud sig overordnet set i et krydspres, som i afhandlingen tematiseres som et krydspres mellem fokus på den faglige undervisning og fokus på fastholdelse og frafald. Dette krydspres er beskrevet af blandt andet Koudahl (2011) og Hersom (2011) med udgangspunkt i betydningen for lærerne. I denne afhandling belyses dette krydspres primært ud fra elevernes oplevelser af lærerne og de pædagogiske praksisser.

Dette fokus på fastholdelsesfagligheden betyder, at det kan blive svært for eleverne at 'se' faget tydeligt og dermed svært at identificere sig med fagets faglighed. Dette bliver særligt tydeligt i starten af grundforløbet på den måde, eleverne bliver mødt på og i skolens skriftlige materiale til eleverne. Her ligger der nogle eksplicite forventninger til eleverne, der er præget af den samfundsmæssige tænkning omkring eud-eleverne og frafald m.m.. Etableringen af disse institutionelle praksisser er meningsfulde set fra et institutions / lærer perspektiv, men set fra et elevperspektiv fremstår de ofte meningsløse og demotiverende. Dette understreger relevansen af at privilegere elevernes perspektiv. At privilegere

elevperspektivet betyder ikke dermed at individualisere forståelserne af de pædagogiske praksisser på erhvervsuddannelserne og betydning af dem for eleverne. Elevperspektivet bliver dåseåbner i forhold til at pege på vigtigheden at bevæge sig væk fra (udelukkende) et individuelt perspektiv på eleverne på erhvervsuddannelserne over mod (også) at tænke kritisk og konstruktivt over lærernes tilgange til eleverne, og de overordnede rammer og diskursers betydning i forhold til at skabe betingelser, der fremmer eller forhindrer elevernes motivation og engagement i deres valgte erhvervsuddannelse. På den måde er bidraget her en sammentænkning af strukturelle betingelser og mikrosociale erhvervsklasserumsstudier, der betoner vigtigheden af ikke kun at sætte fokus på eleverne i de løbende forandringer og tiltag på eudfeltet. Afhandlingen betoner derimod i høj grad vigtigheden af at fokusere på selve indholdet i de erhvervsfaglige uddannelser og de pædagogiske praksissers betydning i forhold til mødet med dette erhvervsfaglige indhold. Dette markerer altså en bevægelse frem og tilbage mellem det overordnede politisk / diskursive niveau og det konkrete / praktiske niveau. Samtidig er dette en vanskelig balance, og jeg medgiver, at jeg undervejs i artiklerne kommer til at give forrang til mikroperspektivet. Dette til trods tilstræber jeg løbende at reflektere disse mikrosociale betydninger af mødet mellem elever og lærer på tømmergrundforløbet i forhold til overordnede vilkår for erhvervsuddannelserne og dominerende pædagogiske og uddannelsesmæssige diskurser.

Den røde tråd i artiklerne

Som beskrevet i indledningen er det at skrive en artikelbaseret afhandling en proces, hvor hver artikel er et vidnesbyrd om processens forskellige trin. Artiklerne er således også en fortælling om udvikling af ideer, teoretiske og analytiske perspektiver og begreber. Nogle er kommet til, mens andre er forladt. Således også i dette tilfælde. I det følgende vil jeg således kort skitsere, hvad jeg anser for at være den røde tråd gennem artiklerne. Dette udgør samtidig en guide til de fem artikler, der udgør DEL 2.

I starten af var jeg meget optaget af det didaktiske perspektiv på eud og havde således forskellige didaktiske teorier i spil. Dette didaktiske perspektiv træder således tydeligst frem i artikel et og to. Det didaktiske perspektiv er ikke fraværende i de øvrige artikler, men er i stigende grad indlejret i Bernsteins uddannelsessociologiske ramme, som den er fremstillet tidligere. Dette signalerer samtidig den udvikling, der ligger til grund for det teoretiske perspektivskift. Jeg blev undervejs i afhandlingsarbejdet i stigende grad optaget af at forstå de lokale pædagogiske praksisser (også) som informeret af bredere samfundsdiskurser og indlejret i institutionelle rammer og vilkår. Artikel tre er et godt eksempel på dette perspektivskifte. I artikel fem vender jeg på sin vis tilbage til indgående refleksioner over didaktiske og pædagogiske forhold. Det, der kendetegner den udvikling, der ligger til grund for denne artikel, er en

stigende opmærksomhed på lærernes betydning for elevernes engagement og muligheder for at koble sig på undervisningen. Artikel fem er således et udtryk for en ambition om at give et didaktisk (nyt) bud på betydningsfulde sammenhænge mellem lærertilgange og elev-engagement, på baggrund af pædagogiske begreber hentet fra Bernsteins uddannelsessociologiske tænkning. Ambitionen om at indtænke dette bud i en bredere sammenhæng fastholdes dog. Artikel fire stikker lidt ud fra de øvrige fire artikler. Den er et udtryk for den ambition, jeg også har haft undervejs, nemlig at afsøge mulighederne og udfordringerne i den antropologiske metode og betydningen af at privilegere elevernes perspektiv i undersøgelsen af undervisningen og de pædagogiske praksisser på tømrergrundforløbet.

DEL 2

Artikel 1: Erhvervsfaglig læring i et elevperspektiv

Status på artikel: *Dansk pædagogisk tidsskrift* 1(2012) pp. 40-48

Dele af artiklen har været præsenteret på: "The Journal of Vocational Education and Training 9th International Conference", Worcester College, Oxford, England, July 8th - 10th 2011

Hele artiklen har været præsenteret på: Dansk Pædagogisk Tidsskrifts debatemøde, Aarhus Universitet, Campus København, 28. februar 2012

Manchet

Hvad angår erhvervsuddannelserne (eud) er situationen i dag den, at den politiske og samfundsmæssige interesse aldrig har været større og reformerne og forandringerne af eud har aldrig været hyppigere. Forskning i eud har ligeledes taget kraftigt til de seneste 10-15 år (Juul 2005) og i denne periode har vi set lanceringen af en række initiativer rettet mod nedbringelse af det relativ høje frafald. Det er dog til dato ikke lykkedes at knække frafaldskurven på eud (Koudahl 2010). Med afsæt i mit igangværende ph.d.-projekt om undervisningen og læringen på tømreruddannelsen argumenteres der i denne artikel for, i stedet for at fokusere på frafald, at rette blikket mod selve pædagogikken og didaktikken på eud, som et område med udviklingspotentiale. I artiklen stilles der således skarpt på den erhvervsfaglige undervisning, med fokus på hvordan opgaver og aktiviteter bliver formidlet og forklaret og hvordan forskellige elever forholder sig til dette. Det centrale moment for analyserne er elevernes læreprocesser samt en forståelse af læreren, som den centrale formidler mellem læreplaner og undervisningens aktiviteter.

Faktaboks om undersøgelsen

Den metodiske tilgang i mit ph.d.-projekt udgøres af et etnografisk feltstudie. Jeg har således, som indskrevet eud-elev på et grundforløb på bygge og anlæg (herefter tømrergrundforløb, da der kun gik elever, der ville være tømrere på holdet) fulgt de første 5 uger af forløbet sammen med eleverne. Dette er suppleret af efterfølgende genbesøg med observationer på det pågældende forløb samt på tømrergrundforløbet på to andre skoler. Alle skoler er beliggende i mellemstore provinsbyer på Sjælland. Styrken ved den etnografiske tilgang er den direkte adgang til den pædagogiske praksis og dagligdag på mikroniveau. Analyserne i artiklen udfoldes på baggrund af elevernes perspektiv. Analyserne har primært gyldighed for de håndværksorienterede tekniske grundforløb på eud. Skoler og personer er anonymiserede.

Indledning

På mine feltstudier på tømrergrundforløbet har jeg mødt en hel del engagerede elever, der gerne vil lære noget. Det kan måske lyde underligt at nævne – hvad havde jeg da forventet på en ungdomsuddannelse? – men måske havde jeg i højere grad forventet at møde de frafaldstruede og sårbare elever man hører om i debatten om eud. Dette dilemma vakte min interesse for at kigge nærmere på selve undervisningen og hvilke forhold der skal til for at skabe gode betingelser for, at mange forskellige eud-elever får mulighed for at lære noget. Dette er omdrejningspunktet for denne artikel. Første tematik handler om hvordan fagbegreber introduceres og gives mening for eleverne. På baggrund af dette tema introduceres erhvervsdidaktiske kompetencer som omdrejningspunkt for eud-lærergerningen og i de to efterfølgende tematikker: eud-kulturen og undervisningsdifferentiering giver jeg eksempler på, hvordan en erhvervsdidaktisk tænkning kan åbne for forståelser af eud-eleverne læreprocesser. Min ambitionen er således, via elevperspektivet på undervisningen at synliggøre nogle af de indsigter i elevernes læreprocesser, jeg fik adgang til, og på den måde bidrage til udvikling af praksis på eud, der ikke tager udgangspunkt i frafald men i læring.

Implicitte begreber og termer

Forskningen i eud tegner et billede af, at den direkte anvendelighed af det der undervises i har stor betydning for elevernes motivation (Koudahl & Juul 2009, Katznelson et al. 2011), og at eud-elever trives bedst med undervisning, der tager udgangspunkt i noget praktisk, og når der er en tæt kobling mellem teori og praksis (Pless & Katznelson 2007; Daugaard et al. 2009). De undervisningssituationer der involverer praktiske aspekter er da også særegne for langt størstedelen af erhvervsuddannelserne, hvilket selvfølgelig hænger sammen med, at det først og fremmest drejer sig om uddannelser til konkrete erhvervsfag. Udover

de praktiske kompetencer er det dog også centralt, at eleverne udvikler forståelser af faglige begreber og teori og som citatet fra en tømrerelev herunder illustrerer, kan der ligge en udfordring for eleverne i den forbindelse:

”Jeg kan godt lide, når de viser det for en. Men kommer der et fagudtryk, så står du og tænker lidt: 'hvad var det?' - og så hørte du ikke resten. Når de viser det og samtidig bruger fagudtryk og viser, hvad fagudtrykket er, føler jeg, det er lidt bedre”.

Eleven giver udtryk for, at han foretrækker, at en proces bliver demonstreret, og når der suppleres med faglige termer, er der risiko for, at han bliver bragt ud af fokus og mister koncentrationen. Samme risiko kan gøre sig gældende, hvis forklaringer bliver for lange, som i det følgende tilfælde, hvor Jens og jeg skal tegne op til en tapsamling:

[Michael [lærer] giver os en lang forklaring. Jeg forsøger at huske det hele, men jeg kan høre på Jens [elev], at det er for mange informationer på en gang. Han ser ikke ud som om han er helt med. Og da vi skal i gang kommer han hen til mig og hører, om jeg kunne huske, hvad det var vi skulle].

(Noter fra deltagelse på tømrergrundforløbet)

Dermed ikke sagt, at lærerne *ikke* skal bruge faglige begreber eller give faglige introduktioner. Det er jo også en central del af erhvervsuddannelsen, at eleverne tilegner sig begrebsapparatet og de faglige udtryk, og hvis eleverne kastes ud i processer eller aktiviteter uden at kende rammerne og kravene, er der risiko for, at de ikke lærer det, der var intenderet, og at de mister fornemmelsen for, hvad det er i forløbet eller undervisningen, de skal hæfte sig ved. Spørgsmålet er i højere grad, *hvordan* disse begreber introduceres og *hvordan* aktiviteter og arbejdsprocesser rammesættes og gives mening (Bernstein 2001b), samt hvilke overvejelser der kan gøres i forhold til, hvilket fagligt indhold og hvilke begreber der er væsentlige for at kunne forstå, begrunde og udføre den aktuelle faglige opgave. Nedenstående er et godt eksempel på, hvordan en sådan tydeliggørelse af et fagligt begreb og relationen til opgaven og uddannelsen som helhed kan se ud i praksis. Tømrereleverne er i gang med at tegne i AutoCAD³⁷, og en af eleverne spørger til, hvad det egentlig er, de sidder og tegner:

³⁷ De fleste tekniske tegninger fremstilles i dag ved hjælp af et computerbaserede tegninger eller Computer Aided Design (AutoCAD).

[Michael [lærer]: "Det her kaldes et sadelmærke. Det bruger man, når man laver spær og tag. Her er det vigtigt, at man bibeholder 3/5 dele af træets tykkelse. Det kan man godt skrive sig bag øret, for det er godt at huske. Lige meget hvor tykt træet er, så bibeholder man 3/5 dele. Det vil du blive spurgt om mange gange"].

(Noter fra deltagelse på tømrergrundforløbet)

Dette peger på, at lærernes fag-faglige kompetencer er helt centrale, men at også pædagogiske og didaktiske overvejelser er afgørende for elevernes læringsmuligheder. Dette lægger op til en bred didaktisk tænkning, hvor ikke kun undervisningens indhold indgår, men også betydningen af elevernes læringsforudsætninger, rammerne, målene, indholdet, læreprocessen, vurderingen og samspillet mellem disse dimensioner (Hiim & Hippe 1997, p. 75). I det følgende vil jeg, via tematikkerne *eud-kulturen som en fremmed verden* og *undervisningsdifferentiering* give eksempler på, hvordan en sådan bred didaktisk tænkning kan åbne for forståelser af tømrerelevernes læreprocesser.

Erhvervsfaget som en fremmed verden

Eleverne på eud har forskellige forudsætninger for at deltage og forstå lærernes introduktion og anvisninger. Som Koudahls viste i sin ph.d.-afhandling kommer størstedelen af eud-eleverne fra familier, hvor fædrene enten er faglærte eller ufaglærte (Koudahl 2007, p. 142f). For eleverne med faglærte fædre vil mødet med eud sandsynligvis være mødet med en kultur og et sprog, som ikke er helt fremmed for dem, og mange af disse elever vil sikkert have gode forudsætninger for at forstå de forskellige faglige forklaringer og arbejdsbeskrivelser. Men for andre elever, både dem der kommer fra ufaglærte familier og de elever, der kommer fra familier med uddannede forældre blot ikke inden for erhvervsfag, kan dette være første møde med en verden og en kultur, og en række faglige ord og begreber, der kan virke fremmed, og som det kan tage tid at forstå og tilegne sig så man kan opleve sig som en del af faglige fællesskab.

I gymnasiet er forskning i gymnasiefremmedhed et velkendt og veletableret forskningsfelt (Ulriksen et al. 2009), men spørgsmålet er, om en lignende problemstilling gør sig gældende på eud i forhold til de elever, der ikke på forhånd har et kendskab til de erhvervsfaglige ord, begreber og sprog, der er centralt for fx tømrerfaget – med andre ord *erhvervsfremmede elever*. Denne problemstilling er stort set uberørt af forskningen, bortset fra en undersøgelse af lærlingeuddannelserne i 80'erne, hvor der peges på, at chancerne for udviklingen af en fagidentitet er størst for elever af faglærte forældre (Sørensen et al. 1983-84). Fremmedheden kan selvfølgelig også gøre sig gældende i forhold til skolekulturen og det at indtage en

eud-elevposition og således rummer begrebet erhvervsfremmede elever potentielt to betydninger – fremmed overfor erhvervsfaget og / eller fremmed overfor skolekultur.

I lyset af ovenstående er det relevant at spørge til, hvilke normalforudsætninger lærerne tager udgangspunkt i, når undervisningen planlægges og gennemføres, eller med andre ord: Hvilken *implicit tømrerelev* (Ulriksen 2004) lærerne og undervisningen tager udgangspunkt i? Disse implicite forventninger til eleverne findes bl.a. i opbygningen af uddannelsen, og i undervisningsmaterialet. Det kan fx være de faglige arbejdsbeskrivelser eleverne skal følge, når de skal løse de forskellige praktiske opgaver i værkstedet og i AutoCAD. En arbejdsbeskrivelse til opgaven 'skrå forsats', som var en del af realkompetenceforløbet på mit hold, lød fx således:

Tilridsning

Skråstykket

1. To side-flader skal være vinkel-ret på retsiden.
2. Længde-mål afsættes på retsiden.
3. 45 grader tilridses på retsiden og vinkles om på bagsiden.
4. Forsatsen 'sternes' vinkelret på tilridsningen. Forsatsdybden afsættes og forsatsen tilridses på retside og bagside.

Hulstykket

1. Udskramnings-længden, (1) måles på skråstykket og afsættes langs vinkel-kanten på hulstykket og vinkles over på 'hulsiden'. Forsats-dybden afsættes vinkelret på hulstykket og udskramningen tilridses på begge sider.

Bearbejdning

1. Skrå-stykkets bryst og stern skæres.
2. Hulstykkets stern skæres.
3. Udstemningen til forsatsen foretages groft med afbindings-jern fra begge sider. Husk at stemme lodret og således at træet flækker væk fra stregen. Derefter ren-stikkes med stik-økse, ligeledes fra begge sider, og begyndende fra forsatsens bagkant. Se afsnittet om Stik-øksen.
4. Evt. tilpasning.

(uddrag fra realkompetencevurderingsskemaet på grundforløbet for tømrerelever)

Der er mange faglige ord og begreber i sådanne beskrivelser, og med tiden bliver de mere og mere en naturlig del af elevernes måde at tale og tænke på. Men denne opgavetekst møder eleverne allerede i det indledende realkompetenceforløb på grundforløbet. Pointen her er at henlede opmærksomheden på, at elevernes møde med tømrerfaget også er mødet med en række nye ord og begreber – et nyt sprog, og det er ikke lige let for alle eleverne at tilegne sig eller identificere sig med. Hvis man ikke er vant til at følge arbejdsbeskrivelser eller er helt med på, hvad tilridsning eller udskramning betyder, bliver det fx overordentligt vanskeligt at udføre instruktionen: 'Udskramnings-længden (l) måles på skråstykket og afsættes langs vinkel-kanten på hulstykket og vinkles på "hulsiden". Forsats-dybden afsættes vinkelret på hulstykket, og udskramningen tilridses på begge sider'.

Sådanne fortolknings- og forståelsesudfordringer anses muligvis ikke som væsentlige eller vanskelige, hvis man er bekendt med faget. Der var da også en del elever på holdet, som arbejdede hurtigt og sikkert frem gennem opgaverne, men for en del af de øvrige elever (og mig) voldte det vanskeligheder at fortolke opgaven og omsætte den til handling, som en af eleverne på holdet meget præcist udtrykte det: *"Det der nye sprog og ord, man lige skal vænne sig til.* Her har læreren en central rolle som formidleren mellem læreplanen og de pædagogiske aktiviteter. At indtænke elevernes forskellige forudsætninger i denne forbindelse handler både om en opmærksomhed på, hvilken form for hjælp forskellige elever behøver for at forstå og løse opgaven (fremmed ift. erhvervet) samt have blik for de elever, der ikke af sig selv gør opmærksom på behovet for hjælp (fremmed ift. elev-positionen). Hvad angår det første er det indledende eksempel med for mange faglige begreber og eksemplet med Jens, der ikke kunne huske den lange forklaring gode eksempler på, at nogle af eud-elever har behov for, at læreprocessen bliver delt op i mindre dele. Følgende eksempel illustrerer netop en bred didaktisk tilgang, der med udgangspunkt i en konkret opgave, knytter begreberne på og afmåler forklaringen i forhold til antagelsen om elevens forudsætning:

[På et tidspunkt kommer Magnus [elev] og skal spørge Michael [lærer] om noget. De sætter sig på hug lige ved siden af mig. Michael tager fat på de to stykker træ Magnus er kommet med og forklarer og viser på træet. Magnus sidder og følger meget intenst med i forklaringen med den ene hånd på panden. Han er ikke helt med og Michael forklarer igen. Magnus virker meget interesseret og fokuseret. Til sidst er han med og skal til at gå for at gå videre med opgaven:

Michael: "Kom lige inden du går i gang med det næste. Der er noget, jeg skal vise dig, inden du skal i gang med det".

Magnus: "Ok".

Går med træet – tydeligt tilfreds og ivrig efter at komme videre]

(Noter fra deltagelse på tømrergrundforløbet)

Hvad angår det sidste – blikket for de elever, der kan stå lidt fاملende overfor eud-elevpositionen åbner der sig en didaktisk udfordring, der handler om tilrettelæggelsen i differentierede undervisningsforløb, selve *tilrettelæggelsen af* aktiviteterne.

Undervisningsdifferentiering og tilrettelæggelse

Eleverne på grundforløbet er i gang med mange forskellige opgaver og nogle arbejder hurtigt, andre mindre hurtigt. Det betyder, at et fælles læringsrum kun eksisterer de første 1-2 dage af grundforløbet. Herefter forandres læringsrummet til et individuelt og individualiserende læringsrum, hvor hver elev er i gang med sine egne opgaver i sit eget tempo. I dette læringsrum er det en central elev-kompetence at kunne *få fat på hjælp*, og med én lærer til ca. 25 elever har denne organisering af læringsrummet potentiale til at producere en del ventetid for nogle af eleverne.

Når organiseringen af læringsrummet er på den måde, at eleverne står spredt rundt i værkstedet ved deres tømrerbænke betyder det i sig selv en geografisk fiksering af eleverne bestemte steder i lokalet. For at få lærerens opmærksomhed og hjælp er man nødt til at bevæge sig væk fra sin tømrerbænk, hvis ikke læreren af sig selv kommer hen forbi, hvor man står. Derudover opstår der ofte kø, idet de fleste elever skal spørge om noget forskelligt. For at beholde sin plads i køen må man holde sig til og følge med rundt i værkstedet til de forskellige elever, der er foran i køen. Det betyder, at de elever der mestrer dette spil om lærerens opmærksomhed, er gode til at byde sig til og få trukket læreren med sig, får hjælp og dem der, af den ene eller anden grund ikke har denne praktiske sans (Bourdieu 2007) ofte kommer bag i køen med øget ventetid som resultat. Fra min tømrerbænk så jeg dette udspille sig, set fra Kims [elev] perspektiv:

[Michael [lærer] går rundt og hjælper og der er en del elever, der hiver i ham. Kim har brug for hjælp. Han kalder ikke på Michael og er ikke en der gør så meget opmærksom på sig selv. På et tidspunkt lige inden frokostpausen står både Kim og jeg og venter på at få hjælp, men der er hele tiden elever, der råber højere og er mere 'på' Michael, og trænger sig ind foran i køen. Det resulterer i, at det bliver frokostpause og Michael når ikke at komme over til os].

(Noter fra deltagelse på tømrergrundforløbet)

Dette generelle vilkår bemærker eleverne selvfølgelig også og som en af eleverne på mit hold fortæller, har det direkte betydning for frafaldet på eud: Thais: "Der er meget spildtid, hvor man venter på lærerne. Der er mange af de unge, der bliver tabt på den konto". Det peger altså på, at der er nogle særlige forhold at tage med i overvejelserne i organiseringen af læringsaktiviteterne på eud samt hvem og hvad der får tid og opmærksomhed fra lærerne – altså lærernes klasserumsledelse. Som Vibe Aarkrog påpeger "... lægger både fagligt stærke og fagligt svage elever ikke så meget vægt på, om undervisningen er teori- eller praksisbaseret, men mere på, om lærerne hjælper dem eller ej" (Aarkrog 2007a: 10) og når organiseringen af aktiviteterne lægger op til individualisering, bliver oplevelsen hos nogle af eleverne, at det er svært at få lærernes opmærksomhed og hjælp.

Lærerne har altså en helt central rolle at spille i forhold til elevernes læreprocesser. Men når betingelserne nu er sådan, at læretiden er en knap ressource lægger dette også op til diskussion af, om der i organiseringen af læringsrummet og i rammesætningen af aktiviteterne kunne tilskyndes til, at eleverne også trækker på hinandens kompetencer. I forhold til, at eleverne arbejder i forskellige tempi, kunne der ligge et læringspotentiale i, at det blev ekspliciteret og gjort legitimt, at eleverne også gik til hinanden, når der opstår tvivl om en fremgangsmåde eller fortolkningen af en arbejdsbeskrivelse. I forhold til elevernes læring ville dette styrke de elever, der kunne blive hjulpet hurtigere videre, ligesom der ligger gode læringspotentialer i, at man som elev hjælper en anden elev med en proces, man selv har været igennem. I forhold til det sociale aspekt kunne det endvidere være en meningsfuld måde at koble det faglige og det sociale og arbejde med at få skabt de netværksopbyggende elev-elev-relationer, som er så vigtige for elevernes fornemmelse af at høre til det tømmerfaglige fællesskab (Wenger 2008).

Nogle af disse aspekter blev imødekommet mod slutningen af grundforløbet på mit hold, hvor eleverne, blev sammensat i grupper af 3-4 elever, for at planlægge og bygge en hytte. I den forbindelse har Karsten [elev] dog to væsentlige didaktiske pointer, som dels har at gøre med progressionen i grundforløbet og dels har at gøre med sammenhængen mellem tømmerfaget og andre erhvervsfag, som det er relevant at eleverne kan samarbejde med:

Karsten: "På grundforløbet gik vi i 4 måneder og lavede tapsamlinger, og så lige pludselig skulle vi bygge en hytte. Der var jo mange ting der, vi ikke vidste hvordan man gjorde. Isolering, lægge tag osv. Jeg fatter heller ikke, at vi ikke samarbejder med elektrikerne, når vi laver de her hytter, så kunne de lægge el ind undervejs, så det ligesom var der. Hytterne bliver jo solgt, og kunden skal jo så selv til at bore huller og sådan noget for at trække ledninger. Man kunne jo bare lave sådan et campingstik på

ydersiden. Så ville vi jo også lære at arbejde sammen med andre fag, ligesom på en rigtig arbejdsplads”.

(Interview, elev på tømrergrundforløbet)

Om eleverne kun lavede tapsamlinger i 4 måneder er i denne sammenhæng ikke det væsentlige. Karstens oplevelse er, at der mangler sammenhæng med det, han lavede i løbet af grundforløbet, og det han laver, når grundforløbet nærmer sig sin afslutning og spørgsmålet er, om der, i endnu højere grad end det er tilfældet, kan arbejdes med, at aktiviteterne har en progression, der giver mening for eleverne samt, om der ligger et uforløst potentiale i at planlægge forskellige arbejdsopgaver, så de går på tværs af faggrupper, så eleverne på erhvervsskolerne tidligt lærer værdien af, at kunne samarbejde med andre faggrupper.

Afrunding

De fleste eud-elever har – det må i hvert fald være udgangspunktet – valgt at starte på fx tømrergrundforløbet, fordi de gerne vil være tømrer eller i det mindste overvejer det. Lærere med solid erhvervsfaglig forankring nyder derfor stor respekt fra eleverne – men formidlingen af faget er ligeledes vigtigt for elevernes motivation og for at elever med forskellige forudsætninger har mulighed for at koble sig på undervisningen og tilegne sig fagligheden. På baggrund af et elevperspektiv som udgangspunkt for belysning af undervisningen og læringen på eud, viser undersøgelsen her, at en velovervejet balance mellem erhvervsfaglig og didaktisk tænkning udgør en essentiel del af den professionelle erhvervslærer kompetence og er grundlag for at kunne udvikle praksis: ”Rationel fornyelse af uddannelse fordrer anvendelse af didaktisk teori. Rationel fornyelse betyder ikke instrumental anvendelse af fakta, men reflekteret praksis i form af, at der udvikles didaktisk kompetence i skolens praktiske dagligdag” (Dale 1999, p. 46f). Der arbejdes med den faglige formidling blandt lærerne på erhvervsskolerne rundt omkring på erhvervsskolerne, men på baggrund af undersøgelsen her foreslås det, at den erhvervsdidaktiske refleksion gøres til det centrale moment for udviklingen af undervisningspraksis på eud. Det skal dog understreges, at den daglige undervisningspraksis på eud ikke kan ses isoleret fra mere overordnede strukturelle og institutionelle faktorer. Eud-lærerne arbejder i et krydspres mellem flere forskellige krav og forventninger til deres arbejde, og må i det daglige arbejde (ligesom eleverne) udvikle en praktisk sans for at håndtere dette krydspres. I den forbindelse viser NCE’s undersøgelse af betingelserne for at tiltrække og fastholde eud-lærere (NCE 2009), at eud-lærerne efterlyser ledelsesmæssigt opbakning til at prioritere det pædagogiske indhold frem for fokus på administration og økonomi. I rapporten anbefales det bl.a., at ledelsen understøtter lærernes lyst til at undervise, deres evne til lære fra sig og deres mulighed for at

udvikle deres undervisningspraksis og -metoder (NCE 2009, p. 59ff). De senere år er der sket et markant skift i eud-lærernes rolle og opgave, og særligt i forbindelse med reform 2000 oplever mange lærere oplever, at deres rolle har forandret sig (Knudsen 2004), og "... [specielt] er de administrative opgaver forøget, mens der er blevet mindre tid til det, som lærerne opfatter som deres kerneydelse: Undervisning af eleverne" (Koudahl 2011, p. 120). Anbefalingen her er altså at prioritere denne kerneydelse og på en systematisk måde at gøre den erhvervsdidaktiske refleksion til det primære omdrejningspunkt for udviklingen af de erhvervsfaglige uddannelser – både til fordel for elevernes motivation for erhvervsfag og for at udvide forskellige elevers mulighedsrum for at koble sig på undervisningen og lærer noget.

Artikel 2: In search of Learning Opportunities for All – Exploring Learning Environments in Upper Secondary School

Status på artikel: Peer-reviewed and resubmitted: *Designs for learning*. Forventet publicering efterår 2013

Dele af artiklen har været præsenteret på: "3rd International Conference: Designs for Learning 2012 – Copenhagen. Exploring Learning Environments", April 25th – 27th 2012, Aalborg University, Campus Copenhagen

Medforfatter: Lektor Ulla Højmark Jensen, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet, campus København

Abstract

In this article, we address one of the most critical challenges facing the schools today: designing of learning environments that can provide learning opportunities for all students. The article first provides a brief introduction to content of this challenge. Then we focus on theoretical tools to understand the learning environment. Based on the concepts of classification and framing, as found in the later work of Basil Bernstein, we view that learning is fundamentally linked to the social and the cultural context of the school. Two scales are presented for understanding and analysing the learning environment: the praxis scale and the student positioning scale. The scales are tools for analysing three different learning environments in upper secondary schools in Denmark, Switzerland and the USA. The article provides theoretical and empirical explanations of how the design of the learning environment is connected to the challenges and opportunities faced by different kinds of students. Based on these analyses, a model of four ideal types of learning environment will be presented. It is concluded that the specific design of the learning environment always comes down to the conscious, reflected and common sharing of the teaching responsibilities as *the* crucial factor in the development of learning opportunities for all students, regardless of the intention of the teaching and the desired learning outcome.

Keywords: Educational disadvantage, learning environments, upper secondary schools, youth studies

Introduction

In the Western World, the increasing number of young people that are excluded from secondary schools represents a major challenge. First of all it can be difficult for the individual young person to find a job without a school diploma when faced with an increasingly knowledge and skill based globalized labour market. Secondly it creates a socio economic bias in Europe and elsewhere, between different groups of individuals. Youth with non-academic backgrounds and from ethnic minorities tend to have a high dropout rate from upper secondary schools (Johannesen et al. 2010; Humlum & Jensen 2010; Fastholdelseskarakavanen 2010). In Denmark this is most apparent in the vocational education and training (VET) system where the dropout rate has been approximately 50 % for the last decade (UNI-C, The Danish IT Centre for Education and Research).

The exclusion mechanisms exist on all levels in the educational system, but are in contrast to the western postmodern society mantra that all citizens can expect equal opportunities. Exclusion is being perceived as contrary to fundamental human rights, universal citizenship and democratic spirit. Inclusion is a keyword, but the difficulties in creating learning opportunities for all students (Kofoed 2004; Alenkjær 2008; Dyssegaard 2011) is one of the most critical challenges facing all levels in the educational settings today (Stoltz & Gonon 2012). (In this article we will only focus on upper secondary schools).

There are mainly two ways to approach this challenge. The first approach is bringing a strong focus on defining who the educationally marginalized youth are, documenting their shortcomings, and implementing various targeted solutions such as mentoring or counseling programmes and specially designed courses. In line with this trend, previous studies conducted by the authors have focused on reflecting the diversity of educationally marginalized youth in Denmark. One study focused on identity among youth without diplomas from upper secondary schools (Jensen & Jensen 2005). The results show that these young people do not comprise a homogenous group and taking a closer look at their social networks and varying experiences within the education system reveals very different opportunities and challenges. Another study focused on VET dropout among young people from ethnic minorities (Jensen & Jørgensen 2005). It illustrated how these students often enrolled in VET with clear ambitions to obtain the associated qualifications, but gradually lose faith in the education system. A third study focused specifically on the learning environment of the basic programmes in Denmark (Katznelson et al. 2011). Here it was shown that, despite the high dropout rate and the general view of the VET students as both a challenged and challenging group, the majority of students were well motivated and had chosen their particular course based on vocational interest and to match their individual competences.

The second approach moves focus away from an individualized and individualizing view on students towards an investigation of how the organizational structures and properties of the school, and teachers' perceptions of students result in different opportunities and challenges for different students. The aim is to identify structures and relationships in the classroom that can combat educational disadvantage by creating 'learning opportunities' for all students in a shared learning environment. The primary concern is students' experiences and their situated practice in the classrooms' learning environments. This article focuses on this second approach.

Although framed by numerous factors such as students' life circumstances, family traditions and cultural backgrounds, this article works from the premise that it is the school that is primarily responsible for students' achievement *in school*. As a consequence, focus remains centred on the structures of the school and the organisation of learning processes as they come into play in the relationship between student and teacher in everyday school life. Although individual students and teachers appear in the cases and analysis, it is not the individuals themselves or their supposed inherent strengths and deficiencies that is of interest. The findings instead concern structures in the learning environments in upper secondary schools, and the opportunities, challenges and barriers faced by different student positions when engaging with and navigating the demands and expectations of everyday school life.

Our research is based on the view that learning is fundamentally linked to the social and cultural context and not just a cognitive process, and the view that knowledge is situated within the community of practice (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998). This leads to an understanding of learning as taking place when participating in activities that allows for 'learning by doing' (Dewey 1938) and learning by actively combining the known with the unknown in order to transform personal, lived experiences into educational competencies and knowledge (Bernstein 2000c), and the view on learning processes as classified and framed in relations of power and control (Bernstein 1977, 2000b). Following this thread we use the concept scaffolding based on Jerome Bruner's understanding (Wood, Bruner & Ross 1976; Bruner 1990), and focusing on later definitions on instructional scaffolding (Sawyer 2006). The point is that the scaffolding teacher does not solve the student's problem or tell the student exactly what to do or how to accomplish a task. Although this may help the student immediately, the theory of scaffolding pinpoints that it will also hinder the students independent learning process. Scaffolding refers to the type of assistance offered by the teacher with different facilitative tools to support the individual students' process of actively building and constructing new knowledge.

At the end of the article, didactical perspectives are linked to the analysis by relating the analysis of praxis to the didactical theory (Dale 1999; Meyer 2008) and the model presented in the end of the article

Theoretical tools

In the following, theoretical tools for analysing the learning environment are introduced to enable clarification of the elements crucial to the construction of learning opportunities, which all students can benefit from.

A sociological / pedagogical perspective on the learning environment

In the 1930s, Dewey stated that humans organize thoughts and ideas as "either-or", and when it comes to educational philosophy, traditional vs. progressive education is a well-known dichotomy. Dewey does not cultivate the distinction between traditional and progressive education, but he is critical of teaching methods that are static and embraces the position that education and learning are social and interactive processes with students thriving in environments where they are allowed to experience and interact with the curriculum (Dewey 1938). The distinction between traditional and progressive learning environments is in some ways the underlying theme in Basil Bernstein's later work (Bernstein 1990b), but not as a matter of "either-or". Whereas Bernstein in his earlier work focused on language and developed the concepts of restricted and elaborated codes, in his later work he developed concepts and models that transform relations of power and control into pedagogical codes, and pedagogical modalities are more in focus (Bernstein 1997; Sadovnik 2001). In this work, the terms classification and framing are constructed on a scale from weak to strong, allowing analysis of different forms of learning environment. Classification conceptualizes relations of power that regulate relations between contexts or categories, and framing conceptualizes relations of control within these contexts or categories. Using these terms, the analytic spotlight shifts from a one dimensional focus on traditional versus progressive towards consideration of how organizational structures, social relations and dynamics in the classroom are reflected in certain forms of pedagogy.

These two key concepts are briefly outlined below followed by the construction of two associated analytic scales reflecting our empirical focus on the students' perspectives.

Classification

The concept of classification deals with boundaries between different categories in a pedagogic context such as gender, discourse, subject, knowledge etc., understood as the classification of what content belongs to a given context, subject or learning process and what does not. This classification is cultural and it is thus linked to power understood as the power to determine what belongs and what does not belong to a given category, and, as Bernstein points out, the power of the concepts lies in the analysis of the relation

between content – what is in- and excluded in relation to each other and thus how the learning environment is organized.

Where classification is strong, contents are well insulated from each other by strong boundaries. Where classification is weak, there is reduced insulation between contents, for the boundaries between contents are weak or blurred. Classification thus refers to the degree of boundary maintenance between contents (Bernstein 1977, p. 88).

The analysis of boundary maintenance is thus a way of highlighting either strong or weak insulation between contents in relation to one another. This has also significance in regards to the relations between teachers and students on a practical level. The educational codes in a school where the classification is strong will typically support structures that keep elements apart; for example, where pronounced decision-making hierarchy exists, or where a strong professional identity structures the curriculum in single academic disciplines. Keeping elements apart can also be seen in the pronounced distinction between vocations, such as carpenter and joiner, or between the positions of teacher and student.

Where classification is weak, the organization is often structured in ways that support bringing different elements together, typically in a complex organization with multiple ways of making decisions. The power structures are less visible and there is less specialization than in organizations with strong classification. Bringing elements together can be observed in learning processes integrating elements from different subjects in the same course, when teachers and students are working together on the same theme across subjects, or where students from different VET programmes are mixed together in shared classrooms or workshops.

Framing

Whereas classification is about power, framing is about control and communication regarding how content and knowledge are transmitted and legitimated in a given pedagogic context. In a manner of speaking, classification deals with *what* and framing deals with *how* 'what' is transmitted and *how* meanings are constructed and negotiated in an educational context and relationship:

Frame refers to the strength of the boundary between what may be transmitted and what may not be transmitted in the pedagogical relationship. Where framing is strong, there is a sharp boundary, where framing is weak, a blurred boundary, between what may and may not be transmitted. Frame refers us to the range of options available to teacher and taught in the control of what is transmitted and received in the context of the pedagogical relationship (Bernstein 1977, p. 88f).

Strong framing is likely to occur in schools where the communication is dominated by outside regulations, such as tests, and the teaching is thus structured in a relatively fixed curriculum, at a certain time/tempo with a certain outcome – teaching to the test. In a strongly framed pedagogic context there is very little consideration of the individual student’s needs, ideas, expectations or prerequisites, and the communication with students is often structured in a Question-Response-Evaluation structure (QRE) initiated by the teacher. Weak framing is likely to occur in schools where the students’ knowledge, points of view and experiences are welcomed as part of the teaching and communication. The focus in such a pedagogic structure is on providing teaching that matches the needs and ideas of the students, and the timing/tempo of teaching will vary according to this. The student outcome will also vary and standardizing is difficult. Alan Sadovnik, a former colleague of Bernstein, offers the following precise summary: “Strong framing refers to a limited degree of options between teacher and students; weak framing implies more freedom” (2001, p. 610).

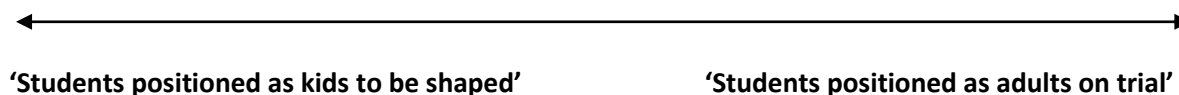
Although these outlines of strong and weak classification and framing might seem normative and give the sense of a learning environment divided into a sort of bad cop / good cop, it is important to stress that different students thrive in different learning environments: strong classification of content and strong framing with standardized lines of communication can support students looking for clear-cut and high visibility assistance and structures to support their learning processes. The concepts in themselves are not normative, but the concrete analysis of individual students’ opportunities and challenges may well display normative tendencies. Nevertheless, the responsibility for such tendencies rests with the author – not the concepts themselves. Furthermore, the concepts are analytic, while, in praxis classification and framing are not a case of either strong or weak, but rather points along a continuum in different contexts and relations.

Two scales for analysing different learning environments

In the following, two scales are presented for analysing different learning environments, based on the concepts outlined above and reflecting our empirical focus on the students’ perspective. The scales are intended to highlight different structures and power relations in different learning environments, thereby focusing analysis on the significance of the choices made by schools and teachers on a daily basis in terms of in- and exclusion, and on the varying challenges and opportunities encountered by students. The two scales, ‘the praxis scale’ (figure 1) and ‘the student positioning scale’ (figure 2), are outlined below.

The student positioning scale (figure 2) describes a continuum between two stereotypes for how schools and teachers understand young people in general, and students in school contexts in particular: 'students positioned as kids to be shaped' (strong framing) and 'students positioned as adults on trial (weak framing).

Figure 2: The student positioning scale:



Students positioned as kids to be shaped reflect a view of young people, and school students in particular, as (potentially) irresponsible and irrational. The teacher tightly controls communication and takes explicit responsibility for the learning process and what is in- and excluded as relevant to the pedagogical context. It follows from this view that the teacher identifies rules and conditions for the students' work and behaviour in school and makes it clear what is right and wrong and what is expected of them. This view is likely to prevail in schools where communication is structured by outside regulations such as a fixed curriculum and standardised tests. The perception of students is generalized, and the goal is for all students to reach a certain pre-determined level of knowledge open to measurement through purportedly objective tests. Teaching is fact based, and acquisition and reproduction of knowledge is the norm.

Students positioned as adults on trial reflect a view of young people, and school students in particular, as (potentially) responsible and (self) engaged in learning. The teacher only has loose control over communication, and the students' knowledge, points of view and experiences is included in the pedagogical context. The responsibility for learning processes is a joint enterprise between teacher and students, and it follows from this view that the teacher's role is to coach and guide the individual student's work and learning processes. As such, the teacher's primary concern is to scaffold the students' learning by providing differentiated teaching and learning opportunities and environments. This view is likely to prevail in schools where teamwork and interdisciplinary learning processes structure the pedagogic approach. The perception of students is individualized, and the goal is to provide all students with a space to experiment and develop critical perspectives and competencies. The teaching is dialogue based, and reflection on knowledge and the view that learning is a process, is the norm.

Three empirical examples of different learning environments

In the following, three learning environment examples from upper secondary schools are introduced. The first two examples are from an empirical study on learning environments within VET in Denmark and Switzerland. The third example is from research on learning environments in high schools in New York City, USA. All three examples are the result of ethnographically inspired pedagogical fieldwork (Spradley 1980; Geertz 2000b) and stem from classroom observation studies. In the studies we have followed the Danish ethical standards for research, focusing on providing anonymity for the schools, teachers and students alongside with reflecting a holistic perspective and transparency in the analysing process.

The three schools share the fact that their students are young and represent a wide range of social, cultural and economic backgrounds. We have deliberately chosen schools and examples that represent different national traditions and quite different approaches to learning. The examples are outlined by a description of the school in question, the setting of the learning episode, and the moment of interest for the analysis. Deploying 'the praxis scale' and 'the student positioning scale', the different opportunities and challenges students face in the different learning environments are analysed. When using these three quite different upper secondary school settings we wish to create an international and cross sectorial model for understanding different types of learning environment that can be used as a tool for teachers and schools when they design, reflect upon and carry out teaching.

The first example: VET in Denmark

The school³⁸: A large VET school where a number of different VET programmes are located such as bricklayers, mechanics, plumbers, chefs, painters, electricians etc. The different crafts are very noticeable when moving around the school, both in the arrangement and inventory of the workshops and in the various aromas of wood, oil, welding, food, paint etc. They are also apparent from the appearance of students: White work wear for trainee carpenters, black for plumbers, white jacket and a tall white hat for chefs, numerous splashes of paint on the white work wear worn by trainee painters, and so on. Thus the students 'carry' their craft with them around the school, and students of different crafts tend to stick together during breaks and at lunch.

³⁸ The study is part of a PhD-project on teaching and learning in VET from the students' perspective (2010-2013). The case is from an anthropological inspired field work at the basic programme of carpentry (see note 3) in Denmark. The field work lasted 5 weeks and was conducted in a class of 25 students of carpentry. Students' and teachers names are anonymized in all 3 cases presented in the article.

The setting: The episodes take place at the basic programme 'building and construction'. All 25 students of the programme intend to continue within the main programme of carpentry.³⁹ In the following episode, the trainee carpenters are using a computer program called AutoCAD⁴⁰ in a traditional computer room with individual work stations, office chairs, and a teacher desk facing the students. The students use the program to solve different geometric tasks and to draw models of structures, some of which they later construct in wood in the workshop. The students work their way individually through a worksheet with different pre-defined tasks. How the individual student solves the tasks in the worksheet during this two week preparatory course plays a crucial role for teachers in performing a competency appraisal, and hence in determining the total length of the basic programme for the individual student – a good result can place students on a fast track to the main programme while a slower track is offered to students with poor results.

Moments of interest: The following episode takes place almost two weeks into this preparatory course. The teacher marks the beginning of the session by saying: *"Okay, start working on your tasks where you left off the last time"*. During the session, the teacher walks around and offers individual help and instruction. One student needs help getting started and the teacher approaches him by asking: *"Tell me what you would do next"*. The student does not know what the next step is and seems unsure about what kind of answer the teacher is looking for, and he is therefore unable to reply. The teacher says: *"Do you have your book with you?"* The student says yes. The teacher continues: *"Then I would like you to read about the task first. Then I'll help you"*. 15 minutes later the teacher returns to the student, asking if he has finished reading about the task. The student nods. The teacher replays: *"Okay. Now I'll help you"*.

Analysis: Some thoughts regarding the first example

The praxis scale: Most of the students realize the importance of a good performance in solving the tasks on the worksheet in determining the length of their basic programme. The learning environment is strongly affected by this circumstance and the teacher practices a strong classification of this learning environment in at least two ways. Firstly, the teacher is alone with the class and makes his own individual considerations with regard to the organization of the learning environment and the students' work. This is supported by the school structure, which makes it the teachers own professional responsibility to make sure all the students in his class complete the worksheet and are assessed after two weeks. Secondly, the worksheet functions according to a binary logic of right and wrong answers, and the teacher has the key. This is true,

³⁹ The Danish VET system consists of 12 broad basic programmes lasting between 20-60 weeks. The basic programmes lead into approximately 110 different main programmes. The duration of a full VET programme varies between 1½ and 5½ years.

⁴⁰ Computer Aided Design

not only in terms of the correct results for the various tasks, but also, less obviously, of the right procedure for solving them. In this way, the VET school might seem like ‘another world’ to the students; a world where common everyday knowledge does not constitute relevant classroom knowledge, making the worksheet tasks appear illogical or irrelevant to the students unless they receive support to understand the recontextualization of the everyday knowledge into the school and professional knowledge. However this is not a clear cut case.

The positioning of the students scale: The students in the case study are in many ways positioned as adults on trial (weak framing). The example indicates that the students have to show commitment and effort in order to receive help. The norm to be followed is that, as a student, you engage in learning processes in a mature and responsible manner. This understanding of students as responsible for their own learning has ‘dominated Danish educational discourse for the past 10 - 20 years and was a cornerstone of an extensive reform of the VET system in 2000. Although this view has been criticized for placing too much pressure on the individual VET student, it nevertheless remains a powerful pedagogic discourse and mode of thinking for teachers when relating to students. In the example, the teacher seems to apply this discourse when he asks the student what he would do next. At the same time, the structure of the communication is strongly controlled by the teacher, as well as the classification of the content and the student seem to be sensing that the teacher is looking for a specific answer. Even though the student in this example is seemingly given room to engage and reflect, the impression remains that there are right and wrong answers to the teacher’s question: What would you do next? The student is locked in this right-wrong classified structure and, not knowing the right answer, seems doubly trapped in a learning environment framed by the discourse of self-responsibility. Even though the pedagogy applied would at first glance seem to be scaffolding, with the teacher treating the student as an adult on trial, responsible for his own learning, the standardization of the task questions leads the teacher to a form of teaching-to-the-test practice, reflecting a strong framing and a positioning of the students as kids to be shaped. The teacher offers mixed signals, leaving the student in the example frozen in the moment – not knowing the right answer and sensing it is his own responsibility to find out.

The second example: VET in Switzerland

The school⁴¹: The VET school houses a number of different VET programmes ranging from machine technology and polymechanics over architecture, and from commerce education to social- and healthcare

⁴¹ The study is part of a PhD-project on teaching and learning in VET from the students’ perspective (2010-2013). The observations are conducted in 6 different classes at a VET school in Switzerland. The study lasted 1 week.

education. The students in this example are first year students following the machine technology and polymechanics programme. The school itself resembles a traditional school with classrooms, blackboards and teacher desks, and, based purely on appearance, it is hard to tell this is a VET school. The students wear normal clothes and there are no workshops except a few tools and workstations in some of the classrooms.

The setting: These first year machine technology students work on drawings of different cones. The students draw by hand and are not allowed to use AutoCad until they reach their third year. When the bell rings to signal the start of the lesson, all students are already present and seated with their books ready and the teacher is also in the classroom preparing things.

Moments of interest: For most of the lesson, the teacher addresses the class, working through the tasks using an overhead projector to illustrate the different drawings of the cones to all the students at the same time. The dialogue in the classroom is mostly QRE-based, initiated and controlled by the teacher. Every once in a while, the teacher pauses and checks whether everyone understand the drawings. The students are all very quiet and appear highly concentrated. During the lesson a few students raise their hands, asking simple questions to make sure they correctly understood the teacher's instructions.

Some analytic thoughts on the second example

The praxis scale: As in the first example from Denmark, this episode indicates fairly strong classification, with specialization in single subjects and teaching in clearly defined classrooms by a solitary teacher in limited sessions signalled by the bell. In this highly visible (audible) way, the school structure supports the strong classification, clearly segregating different elements. As in Denmark, the VET school is likely to seem like 'another world' to students, where the knowledge considered relevant in the classroom differs from that of relevance in their everyday lives. In the example, the learning environment focuses on classroom-based teaching-to-the-test; there is a focus on the reproduction of textbook knowledge and procedures; there are right and wrong answers and a high degree of standardization. Furthermore, there is a clear division of responsibility with regard to the learning processes. The teacher exerts full control over the learning processes and the content, running through the tasks systematically and visible to all the students at the same time via the overhead projector. In this strongly classified praxis, the message is clear: teaching is the teacher's responsibility and if the students' pay attention to the instructions given, they will learn. These teaching methods are discussed and established among the college's teachers and management as a common foundation of the pedagogic and didactic approach making the praxis a joint enterprise, even though the teacher is alone with the students in the classroom.

The positioning of the students scale: The students in the case are in many ways positioned as kids to be shaped (strong framing). This seems to be accepted by the students and no one questions what they are doing, why they are doing it, or how they are doing it. There is a clear distinction between the position as teacher and the position as student, and the message seems to be that, if the students do what they are told and show commitment, then the teacher will take responsibility for the students' learning processes. One of the teachers at this school even had very detailed minute-by-minute lesson plans with ready-made posters illustrating the steps and elements of his lesson stuck to the blackboard. This way of framing the pedagogic context affects the possible relations between teacher and students. There seem to be a clear distinction between the position as teacher and the position as student, and the expectations embedded in the teaching and learning are evident, and the development of the students' reflexivity and critical competencies seem less in focus than in the Danish system with the discourse of responsibility for one's own learning, as shown, serve as dominant discourse. Another indication of this strong framing is the system of tests that comprises a central element of VET in Switzerland, with at least three tests per term in each subject. Testing enables the teacher to measure whether students are able to reproduce textbook knowledge. This seems compatible with the logic of learning as something provided by the teacher. Some of the VET-students at this particular school explain that they find it highly motivating to be measured continuously, and that they find the seemingly objective nature of tests appeals to a kind of fairness among students which further strengthens their motivation and commitment.

The third example: A transfer high school in the USA

The school⁴²: The school is a transfer high school where students that drop out of other high schools get a second chance. The teaching is inquiry-based and the school's goal is to produce independent, reflective, and articulate citizens. The school has a multi-age and multi-cultural classroom environment. On entering the school, you see a large room with a mixture of office and lounge furniture and lots of student work displayed on the walls.

The setting: The teacher is in the classroom and welcomes the students as they arrive. There is a subject timetable, but no bell marking separate lessons. The students and the teacher find tables and chairs and sit in a circle facing one another. The subject is history and the theme is 'The civil war'. The main topic for discussion is: 'Who or what is responsible for the end of legalised slavery in the USA? Prior to the lesson, students have read excerpts from the account of four historians who offers their views.

⁴² The study is part of a research project on inclusive education in high schools in NYC in 2009-2010. The observations are conducted in 6 different high schools and lasted from 3-7 hours per high school.

Moment of interest: The teacher addresses the question to the students and invites them to present an argument that they find convincing. Three students present different positions. The teacher acts as moderator and sums up the different arguments, inviting other students to contribute. One student defends the position that the slaves themselves were the liberators, and that a legitimate part of their liberation process was to kill their white oppressors. Another student argues that the white farmers were a product of their time and not necessarily bad people that should be killed. There is no right or wrong answer and the teacher asks the students to link their arguments to the different sources and views of the historians. An African American student argues that if she and her family had been raped and starved, the right thing to do would be to kill their oppressors. Another student asks her how she feels about giving 'a license to kill'. The discussion moves on to the theme of whether killing is the right thing to do for the American soldiers in Iraq and Afghanistan. The teacher embraces this new theme, asking the class what can legitimate the killing of another person. This brings new energy to the discussion and the teacher continuously challenges the students to defend their point of view and find arguments in the texts they have read. At the end of the lesson, the teacher (supported by the students) sums up the various arguments and the process of the discussions, and outlines the context and the theme for the next lesson. Some students are not quite finished discussing and are still trying to make their point and defending their arguments, even though the teacher has stated it is time for a break.

Analysis: Some thoughts on the third example

The praxis scale: The teacher in the example is trying to create learning processes integrating elements from different subjects in the same lesson. The classification of content is weak and the students' contributions are invited into the learning environment, thereby offering students different paths to and possibilities of learning. The teacher involves the students, and expects them to be a part of and engage in planning and fulfilling the learning objectives. The school management and the teachers work together in teams across subjects and/or classes, preparing the process of learning in collaboration. As a consequence of this weak classification, it is not entirely obvious to the students what is and is not relevant to the discussion or how to present a valid argument. The teacher tries to support this learning process by asking students to link their argumentation to the texts they have read, thereby grounding the discussion in the subject of history. The weak classification of the learning environment is visible to the students both in the way they are seated in a circle, signalling the equality of all participants, and in the way the teacher initiates the session by inviting the students to present the arguments which they find convincing. This organization is congruent with the school's aim of producing independent, reflective and articulate citizens. Although

there are subject-oriented focuses in the themes for the class, subject specialisation and power structures are less visible than in many other high schools.

The student positioning scale: Students at this school are positioned as adults on trial (weak framing), and their knowledge, their points of view and their experiences are part of the curriculum. The teacher is positioned as mediator in the discussion and can be seen as scaffolding the students' individual learning processes, thereby creating multiple learning opportunities. The learning environment varies according to the needs and ideas of the students. In the example, the students introduce new themes to the discussion and the teacher uses them as part of the scaffolding of the discussion. The student outcome will obviously vary, so standardizing is difficult. The goal for the teacher is to engage as many students as possible in learning processes by acknowledging and respecting the individual student's capabilities to contribute to the learning environment by influencing the subjects and themes dealt with in the classroom. The teachers never distinguish between right and wrong answers in themselves but the answers are assessed in relation to the source and the argument. Thus the focus is on the different perspectives and positions for answering the questions, and this gives the student room to experiment and develop critical perspectives.

Possible learning environments – a model for analysis

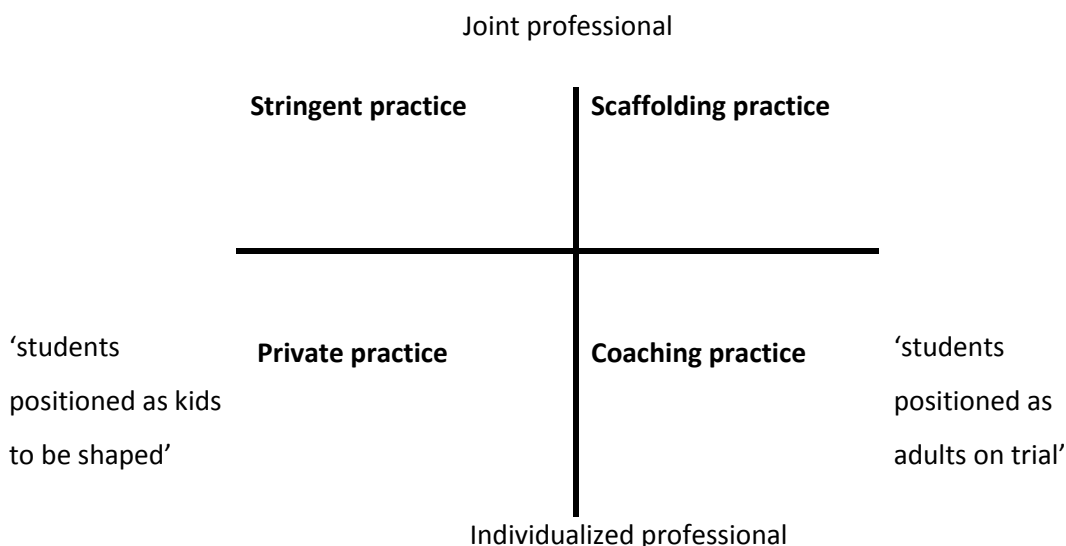
Using the student positioning scale as the basis for comparison, it is obvious that the positions made available to the students vary considerably between the three examples. In the Swiss example, the dominant position available to students is as kids that need to be shaped, while in the US school it is the position as adults on trial that dominates. In both cases, however, the different positions are made visible and explicit to students. They are therefore aware of what is expected from them in their respective learning settings. In the example from the Danish VET school, the positioning of the students is a mix between the two ideal types of students positioned as kids that need to be shaped and students positioned as adults on trial, and from the students' perspective it is unclear what is expected from them or what demands they need to live up to.

Moving over to the praxis scale, both the Danish and the Swiss VET schools are characterized by a strong classification, with specialization in single subjects. The praxis functions according to a right-wrong logic and both examples have tests as the object of the teaching. Both schools present 'another world' to the students. The teaching in the Swiss example is highly structured and controlled by the teacher, whereas the teaching in the Danish example is more a combination between strong framing and a coaching approach to students, supported by the discourse of responsibility for one's own learning. Even though the teacher is alone with the class, teaching at the Swiss appears to be a joint enterprise with regular discussions of

pedagogy and didactics among teachers and management. The process of structuring concrete praxis is left more to the individual teacher at the Danish college. Consequently, the responsibility for ensuring that students meet a set of externally determined standards is also placed on the individual teacher to a greater extent. In the example from USA, praxis once again appears more a joint enterprise as the staff work together in teams and the didactic cornerstone of the teaching is to scaffold and support the students' development of critical thinking and reflexivity. The content of the teaching is weakly classified in order to scaffold the students' individual knowledge and experiences within the curriculum.

By combining the two scales, and based on the above analysis, we can identify four ideal types of possible learning environments (see figure 3 below). In our concluding remarks, we will try to expand upon this model of possible learning environments by considering how it equates to didactic theories, in the work of Hilbert Meyer (2004) and Erling Lars Dale (1999).

Figure 3: Possible learning environments:



Conclusion and reflections: The links between praxis, theory and model

It is pointless trying to determine *one* correct model or design for learning which can be applied to all students, regardless of context. Nevertheless some of the characteristics of the Swiss learning

environment, with its clear structures and expectations, fixed processes, and explicit arrangements of rules and progressions, are in fact what Meyer lists as some of the most influential factors when it comes to students' cognitive learning (2004). Though Meyer underlines that the existence of clear structures does not necessarily imply that the teacher always initiates and determines the classification and framing, it does imply that the teacher must have an idea, a plan and a method, even if, as shown in the example from the USA, this is to invite the students to take active part, develop critical standpoints, and produce individual and independent arguments. On the praxis scale, this also calls for joint professionals, but whether the practice is based on the view of students as kids to shape or as adults on trial seems to be less important in terms of the students' learning opportunities.

The most significant role seems to be played by the teachers' ability to reflect upon their methods, experiment and share their praxis: what Dale refers to as developing didactical competences in the daily praxis of the school (1999, p. 46f). As part of this development, it is fundamental that teachers are willing to have on-going discussions about their experiences, share good and bad experiences with colleagues, offer and receive constructive criticism. Whether the learning setting is framed or classified strongly or weakly is less significant. It seems more important that this classification and framing is a result of a joint professional planning and reflection, and that classification and framing is made clear to the students, as well as what is expected from them in specific learning settings. As suggested by many researchers in learning and teaching, meaning is fundamental to the learning process (Meyer 2006, Wenger 1998; Illeris 2006, p. 40), and the development of meaningful participation in the social practices where learning takes place is what creates mutual engagement and motivation: *"Practice does not exist in the abstract. It exists because people are engaged in actions whose meanings they negotiate with one another (...) Membership in a community of practice is therefore a matter of mutual engagement. That is what defines the community"* (Wenger 1998, p. 73).

This point is important to teachers. In a Danish VET context, as we saw in the example, the development of the students' ability to work in an independent and responsible manner is a central part of the curriculum, as well as a dominant discourse informing the thinking of the teachers in their praxis. But in order to develop such skills, the students must be given opportunities for meaningful participation, and this might imply unequal strategies on the part of the teachers, favouring those students that need more guidance and scaffolding than others. As Meyer points out, understanding the intention of teaching is vital in gaining an understanding the content of teaching, and the greater the learning difficulty students have, the more their learning depends upon good teaching and supportive structures (Meyer 2006, p. 64 & 70).

However, the intention of the teaching illustrated in the three examples also differs, and one might object that the aim in the example from USA is the development of the students' critical academic competencies, while the aim in the Danish and Swiss example is the development of specific techniques, skills or procedures, and that this makes the examples incommensurable. But such an objection misses the point. Strong classification and framing and clear instructions may have greater potential in the VET system, as opposed to the teaching of social competences, independent thinking and self-reliance, where weak framing and classification may work better (Meyer 2006, p. 77). Nevertheless, the specific design of the learning environment always comes down to the conscious, reflected and common sharing of the teaching responsibilities as *the* crucial factor in the development of education, regardless of the intention of the teaching and the desired learning outcome – and this is the central point made here.

With examples from both general and vocational upper secondary schools, our findings shows that good learning environments are characterized by supporting students in their learning processes. The design of the learning environment is essential and based on our research we suggest a theoretical model to construct and critically discuss such designs. Our suggestion is not so much *one specific design or model*, but rather that teachers develop and utilize *designs and models* for reflection in relation to didactic concepts such as intention, content, framing, classification, meaning, methods, environment and students preconditions, and that these different models or designs are the subject of on-going discussion among teaching colleagues, as well as at the management level within schools. The model presented here offers one way of structuring such discussion, and thereby developing a *common pedagogical culture and conceptualization*. Hopefully this can result in an improvement in the quality of the content of teaching, benefitting the learning opportunities of teachers and students alike.

Artikel 3: What defines good VET? Between accounting and education

Status på artiklen: Under review: *Nordic Studies in Education*

Dele af artiklen har været præsenteret i plenumoplæg på: "Nordyrk 2012", Roskilde, 11.-13. juni 2012

Medforfatter: Lektor Noemi Katznelson, Centerleder, Center for Ungdomsforskning, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet. Nu: Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet, campus København

Abstract

All VET schools in Denmark are required to launch retention initiatives and report yearly on their efforts to increase retention and the completion rate of their students. This article argues that the structural conditions and incentive structure around VET produces teaching practices in VET that creates unmotivated, weak students and unintentional push-out effects. Further it is suggested that the marketization of education has profound effect on the practice in VET in ways where good education has come to be more associated with retaining all students in the VET schools and less about developing good teaching practices.

Key words

VET, accountability, retention, motivation, dropout

You think it's about teaching carpentry, but that's actually the least of it.

Carpentry teacher, 2011

Introduction

In the spring 2012, the Danish Daily newsletter *A4* wrote that 72% of all VET teachers in Denmark think the share of unmotivated VET students has increased in recent years (Ugebrevet *A4*, 16.2.12.), and the Danish daily broadsheet newspaper *Politiken* wrote that 54% think the dropout rate for VET schools will increase further (Politiken, 8.4.2011). However, the picture of VET students as mainly unmotivated and weak seems too indiscriminating and does not tally with the reality reflected in empirical research of VET (Louw 2012, Katznelson et al. 2011) in which a great share of the students are committed to their education and would never dream of doing something else precisely because they think VET is the right for them. In our research 65% of the students say they chose VET because they found it interesting, and two out of three students did not doubt they had made the right choice (Katznelson & Brown 2011, p. 23)⁴³.

Thus, this article argues that structural conditions including the incentive structure *around* VET produce teacher and teaching practices *in* VET that in turn create unmotivated, weak students and unintentional push-out effects.

Looking at the incentive structures around VET the issue of dropout seems to be dominating. Not least because dropout rate for VET has been about 50% during the last ten years (UNI-C, The Danish IT Centre for Education and Research). The dropout rate is generally higher among VET students than students in general upper secondary educations in Denmark as well as Europe (OECD 2012), and research into reasons for dropouts among VET students and ways to combat this, is high on the European agenda because of the 2020 target of maximum 10% early school leavers across Europe (EU 2011). Dropout is thus regarded a serious problem in both the Danish and European political public sphere.

Combating the dropout rate of VET students and increasing the completion rate are considered prime benchmarks for the VET system (Regeringen [The Government] 2011; Finansministeriet [The Danish Ministry of Finance] 2006), and VET schools are obliged by law to launch retention initiatives and report yearly on their efforts to increase retention and the completion rate of their students (BEK [Order] 1514, 15/12/2010). VET schools are thus set to play a vital role in achieving the dominant official educational policy objective in Denmark that 95% of a cohort in 2015 completes at least an upper secondary

⁴³ Based on a questionnaire survey conducted as part of a 2-year research project about VET (2009-2011). 7000 VET students attending four different basic training courses (i.e. trade and commercial affairs, food for people, construction and media production) completed the questionnaire, resulting in a response rate of about 39%.

education⁴⁴, also known as the 95% target (Regeringen 2011; Cort & Rolls 2010). This has resonated through the Danish VET research agenda the past 10-15 years focusing on the individual students (Nielsen 2011) with special attention to weak students (Jensen et al. 2009; Humlum & Jensen 2010; Koudahl 2005; Jensen & Jørgensen 2005; Jensen & Jensen 2005; Katznelson 2004, 2007, 2009; Katznelson & Olsen 2008; Larsen 2006; Pedersen 2006; Thorsteinsson & Jensen 2010; Andersen & Juhl 2006; Knudsen 2007; EVA [The Danish Evaluation Institute] 2008, 2009a, 2010; Østergaard & Jensen 2010). This agenda is not a specific Danish invention. It is closely linked to European policy processes initiated with the adoption of the Lisbon Declaration in 2000 and further accentuated with the Copenhagen Declaration in 2002 (ibid.), which stress the importance of education in the transition to a knowledge-based economy in EU (Cort 2012) and indicate that the issues dealt with in the Danish VET sector transcend national borders and are of relevance to other Nordic countries as well as across EU.

The statistics cannot be contested. Dropout is higher among VET students than among students in upper secondary educations of general orientation, but this article move away from the individual 'blaming the victims' perspective towards a more institutional and contextual perspective (Nielsen 2011, 254ff). Thus this article goes behind the statistics and investigates the educational practices and the organization of the VET schools from the students' perspective. This approach has been used in a number of Danish studies that focus on how VET students learn (Tanggaard 2006, 2008; Andersen 2008; Pless & Katznelson 2007; Andersen 2005, Katznelson et al. 2011), what motivates VET students (Katznelson & Brown), what characterizes ethnic minority VET students' reasons for dropping out (Jensen & Jørgensen 2005) and the construction of identity and masculinity among VET students (Hansen 2009). Closest to the argument in this article, Grønberg has investigated VET students' reaction to the implementation of physical education (PE) and health as retention initiatives (2011).

However, the research presented in this article differs from the research mentioned above, as it explores, via three different cases, in depth how the overall attention on retention, drop out and completion rates – and the general lack of apprenticeships on the labor market – affects the teachers general perception and the labeling of the VET students (Bernstein 2000b; Varenne & McDermott 1999), the impact of that labeling on VET students and how they negotiate their positions (Davies & Harré 1990; Davies 1990). It thereby seeks to understand the emerging perception among the teachers of VET students as being unmotivated as closely related to the structural conditions of VET in Denmark and in a broader sense, across Europe (Biesta 2010) including how these conditions in return affect the classification of the purpose of VET teaching in

⁴⁴ After finishing primary and lower secondary school in Denmark, students can choose between three different academically oriented upper secondary educations: general, technical and commercial or a system of vocational educations and training.

practice (Bernstein 1977, 2000b). Before turning to the findings the present study and its methods are briefly introduced followed by an outline of the analytical focus.

The study and its methods

This article presents two different field studies from VET basic training⁴⁵. Study A is a PhD project (Louw 2012). Louw conducted anthropologically inspired field-work; he enrolled as a carpenter student for five weeks and received teaching together with the regular students (Geertz 2000b Hasse 2002; Garfinkel 1967). The school is situated in a middle-sized provincial town in Zeeland and offers 7 different basic courses. The class in question consisted of about 25 male students. Data in this study consist of field notes, in-context interviews with students and teachers and a variety of official school letters, documents and teaching material. Case one and two is based on study A.

Study B is about youths in upper secondary educations in Denmark and it is carried out by Katznelson et al. 20 youngsters, 6 of them VET students are observed one day four times a year over a period of three years (2012-2015). The VET school in question is situated in a middle-sized provincial town in Jutland and offers six different basic courses. In study B, the researcher adopts the position as participant observer (Spradley 1980; DeWalt & DeWalt 2011). Data consist of observation notes and in-context interviews with teachers and students. Case three is based on study B.

The three cases are re-created in a narrative form. Though not constituting a methodological novelty in qualitative research, this type of presentation is chosen in order to reflect the plurality of methods and empirical data and to assign equal importance to the different types of data. This type of presentation makes it possible to describe processes while maintaining complexity and diversity in a clear and illustrative manner. It is well-suited to produce scientific knowledge of interpersonal relations and the construction of meaning and significance as it unfolds in concrete and specific teaching settings at two VET schools in Denmark (Geertz 2000b, p. 5; Garfinkel 1967, p. 11).

The three cases cover the following themes:

- **Labelling VET students** – i.e. introduction to VET, teachers' student conceptions and students' first experiences with the education and the subject matter.

⁴⁵ In Denmark, a vocational education consists of basic training and a main program. Basic training typically lasts 20 weeks, but may be shorter or last up to 60 weeks. At the main program, students alternate periods of apprenticeship with training at the VET school. In all, a vocational education is approx. 4.5 years and about 2/3 of the education is spent on apprenticeship training.

- **Classifying VET – social provision or educational practice** – i.e. students’ meeting with one of the school’s concrete retention initiatives, in this case introducing Physical Education (PE) as part of basic training and the teachers’ handling of this initiative.
- **Teacher labelling and student positioning** – i.e. teachers’ experiences with students in workshop training and the interaction between teachers and students in this context.

These three themes are of exemplary character; that is both at the level of daily practice, i.e. the teaching situations, and the level of society they constitute crystallizations of the meeting between the individual student and society’s demands and expectations of VET. Moreover they highlight some features of general relevance to the current VET practice in Denmark.

Analytical focus

The analysis of the connection between classroom interactions and general social conditions and structures is inspired by the work of Bernstein (1977; 1996, 2000b). The concept of classification (Bernstein 1977, p. 88, 2000b, p. 5ff) is deployed in the analysis of education-relevant student-teacher interactions and different discipline conceptions. The concept of strong and weak classifications renders it possible to analyse demarcation at a general level, while carrying an analytical potential regarding the students’ experiences with a given programme and the taught subject matter – be it what they attribute to a given vocational profession or what is marginalized as irrelevant teaching activities. As illustrated in case two from study A, the introduction of PE triggers a classification battle within carpentry and raises the question whether PE belongs to the discipline of carpentry? Such relations between external demarcations and internal, local negotiations of subject matter understandings create different learning environments and different possible pedagogical relations between students and teachers. How they unfold in practice depends on individual, local conditions and their interplay with structural terms and conditions.

Educational practice also has to do with the students’ identity and the schools’ expectations to the students. As the argument goes in this article, the VET students’ identity is connected to structural conditions, the incentive structure *around* VET and the way the students are met by the teachers and the school as institution. Bernstein describes this process as the labelling teachers attach to students and decode them from (Bernstein 2000b, p. 13). Labelling has to do with the teachers’ expectations of the various students and the ways in which teacher and student relations are formed. The concept of labelling makes it possible to accentuate certain assumptions and expectations, for instance those implicit expectations teachers have of VET students even before they start at the school (see also Varenne &

McDermott 1998). Such assumptions or expectations may be expressed explicitly or lie implicitly in, for instance, the written material of the school (Ulriksen 2004), as we will see in case one and two. The actual labelling of the student varies depending on the types of pedagogical setting. To capture the dynamics of the teacher-student interaction and focus on the students' vocational identity as formations, Davies & Harré's concept of positioning is employed in the analysis (Davies & Harré 1990; Davies 1990). Students' sense of who they are and what they can be as VET students develops, changes and becomes rooted in the systems of conceptions and meaning that exist within the given learning environment and how students' negotiate their positions. Such types of negotiations, dynamics and agency (Davies 1990, p. 346) become particularly clear in the analyses of the interaction between students and teachers regarding PE as a retention initiative (case two) and in connection with subject-relevant workshop activities (case three).

As Biesta argues, the increased marketization of educations has greatly affected the western world's way of thinking about education policy today, and to capture this societal condition we employ the concept of accountability (Biesta 2010). This concept is aligned with the ambition of linking concrete class room analysis to overall national and international education political trends and conditions. The title of this article: *What defines good VET? Between accounting and education*, captures this overarching perspective.

The three cases are analysed both as actual, specific situations and as representations of more general features and tendencies within VET. Here, issues of retention and the responsibility of VET schools to provide a vocationally well trained workforce qualified for the global, competitive market (Cort 2010a) constitute a potential double task which in practice ends up at the feet of the VET teachers and affects how they handle the daily teaching (Koudahl 2011, p. 119). In the following, each case is first presented and analysed in its own right, followed by an overall analysis.

Labelling the “good” VET-student

The students' first encounter with VET is chosen as the first case, because this is where the school and teachers' expectations of the students emerge very clearly. Observing the first encounter and how students are labelled and addressed by the teacher and in documents from the school allows us to examine the different perceptions and expectations that are institutionally embedded and manifest themselves in the interaction between teachers and students as the latter embark on their education. Furthermore, the first phase of the vocational education programme is a crucial period of transition in which the students form their desire and motivation for acquiring certain profession-relevant competences and skills while new opportunities to form profession-relevant identities emerge. How this transition period is managed by the

school and the teachers will affect the students' motivation for the education in a profound way (Vasalampi et al. 2010; Howe & Val 2011; Pless & Katznelson 2007).

Case one

Before commencing the VET-program we all received a letter from the school with a brief welcome statement and information about time and place of teaching the first day, including general class hours and holidays. The letter recommends taking out an insurance against theft, loss and damages or injury at the school premises. Moreover, students are reminded to bring drawing and writing requisites, work wear, a padlock and a pair of safety shoes.

08:00 Monday morning a couple of weeks later on our first day the teacher, who is in charge of this class' basic training, welcomes everyone to the school. The teacher explains that everyone should expect the basic training *"to last 30 weeks – some may be faster, others slower"*, *"if you complete the course..."*, he continues and says that the first two weeks are about *"something we call Assessment of Prior Learning"*⁴⁶.

Then follows a tour of the school. It is a large vocational school with a number of other programmes. We pass the woodworkers. *"We can't use their machines"*, says the teacher. We pass the cooks, painters, bricklayers and blacksmiths. We follow the teacher in one long row and when we make a stop, most of us stand in the corridor while a few look inside a workshop room, before quickly moving on. *"It's not that interesting"*, says the teacher. Everyone is very quiet as we walk. Nobody asks any questions.

The tour ends in a classroom where the teacher asks us to present ourselves and tell about our background and vocation-relevant experiences. After a short break, the teacher distributes a 13-points school regulation that he explains: four points state that students must attend teaching, be study active, follow the teacher's instructions and clean up after themselves; three points concern regulations in case of absence, exemption from teaching or illness, another three points are about unacceptable behaviour at the school, for instance, consumption of alcohol, spirits and drugs, violence, bullying, harassment or criminal behaviour; two points concern behaviour in class and state

⁴⁶ Assessment of Prior Learning (APL) is part of students' personal education plan and was introduced in 2003 (Lov [Legislation] 448, 10/06/2003). The APL is completed within the first two weeks of basic training and must result in a concrete description of the student's basis for completing the commenced education. The specific content and duration of basic training is determined by the outcome of the APL.

that magazines and newspapers must be put aside, cell phones and music players turned off, and that a student can be denied access to exam if s/he has not met the requirement of compulsory school attendance or accomplished the tasks put forth by the school; one point states firmly that students are liable to pay for lost material, books or tools to the school. Together with the school regulations, a detailed instruction on how to correctly report sick and thus not be registered as absent without reason is also distributed.

One of the students asks if we can wear black work wear. The teacher: *"You can wear whatever colour you want. Carpenters are white, but I do not care what colour you wear"*.

At 10:20 the introduction day ends.

The following analysis will focus on the education, the teachers' experiences with the students and the students' experiences with the education in the first day of the education. Based on the described case, the school seems to view new VET students as some who must be controlled and kept on a tight rein in order to become what is implicitly understood as 'a good student'; that is, someone without absenteeism who accomplishes his or her tasks and does not steal, etc. If we take a close look at the type of labelling the students face in the written material they receive before embarking on their education and in the teacher's remarks on the first day of school, we see that the label 'typical VET student' covers someone who may drop out, may not complete the education - *"if you complete"* as the teacher puts it. Furthermore, typical students are labelled as some who may potentially be criminal, take drugs or consume alcohol at the school, and some might run into problems of absenteeism because they fail to correctly call in sick, etc. Labelling the students as potentially motivated and committed carpentry students who are excited about learning a noble craftsmanship seem rather absent in the institutional welcome to the education. When a student actually does show some interest in the craft of carpentry by asking about the right colour of the work wear, the teacher, offhand, dismisses the questions as irrelevant: *"... I do not care what colour you wear"*. Taken to the extreme, one might argue that the position as committed and motivated carpentry student constitutes a non-position, and it seems it will take much agency and negotiation power on the part of the VET students to adopt and maintain this position as they go through the basic training.

It is tempting to criticise and point the finger of scorn at the school and the teacher. Yet from the perspective of Bernstein, it is much more interesting to ask how this practice became the legitimate and normal way of welcoming new VET students. From the perspective of the school and the teacher, the approach is most likely reasonable, as they have undoubtedly had experiences with students behaving in

that manner wherefore it is better to prepare and gear up for the challenge. A VET school manager responded as follows when presented with this point: *“You will see a lot of this when you look around. It is also a way of securing legal ground for expelling students when they misbehave.”* This approach and explicit institutional labelling of VET students echoes the media-made picture of VET students presented in the opening of this article.

This picture and the dropout rate thus give rise to a potent and seemingly reasonable school policy that focuses explicitly on the weak and potential dropout VET students, whereby the certain school administrative practice manifest itself as valid and legitimate – it makes sense from the perspective of teachers and the school.

From the perspective of the students, the vocational school appears to be a place with many rules and clear consequences of breaking those rules. The teachers come across as school representatives and administrators of the rules, which affect the type of teacher relation the students see possible and thereby also the type of possible learning opportunities. In the described case, the students have just embarked on a vocational education as carpenters, and many of them are about to learn many new things, which requires a great deal of physical as well as mental energy. It is thus crucial that the students feel a sufficient degree of security and confidence in the learning situations; that they trust the teachers (Illeris 2006, p. 57) and that the teacher is able to build good relations to the students (Hattie 2009). Here, the great attention to retention and dropout rates, which have characterised VET for some years and made the above-mentioned school procedure legitimate and normal, seems to challenge the possibility to establish trusting and confident relations between teacher and students at the vocational school. The practice thus challenges the foundation for establishing a good learning environment. If we further assume that many of the students have chosen carpentry as their education because they have a desire to become carpenters, being labelled as a potential dropout, violent and delinquent student – to bring matters to a head – will at best arouse astonishment and at worst disappoint and cause resistance towards to the school and its teachers and possibly lead to dropout. In any event, setting the tone in this manner seems to be an unproductive beginning of a long learning process. The question is how a positive and professionally proud way of welcoming the students would affect their learning opportunities, motivation and educational commitment.

The following case presents a retention initiative that many VET schools have introduced (Grønborg 2011), viz. PE.

Classifying VET – social provision or educational practice

As mentioned, retention plays a central role at VET, and all vocational schools have been legally bound to prepare retention plans since 2008. These plans must cover the school's methods, targets and strategies for bringing down the dropout rate (BEK 1514, § 7, item 4). Today, retention is thus legally embedded in the institutional practice at VET. The following case illustrates the idea behind introducing PE as a specific retention initiative in basic training for carpentry and how the teacher-student interaction around PE unfolds during the first weeks of basic training.

Case two

At the introduction day, before basic training, we were told that two hours PE had been added to the schedule every Tuesday and Thursday morning. The teacher informed us that orienteering had been planned and mountain bikes and protective gear had been bought, as it had been a great success when tested in other classes. We were also told that because of PE the basic training was extended with a couple of weeks.

Several students express annoyance at this, and Karsten, a 30-year old student, explains, that for him a concrete consequence of this is, that it takes longer before his apprenticeship can begin and he can receive apprentice salary. He owns his own flat and has family and can, in fact 'not afford' to live off the State education grant⁴⁷ for too long. For Karsten it is important to complete the basic training as fast as possible. Due to the PE and the extra weeks of basic training it entails, he now considers skipping the programme altogether. Another student has asked the teacher whether it is possible to prolong the teaching time with two hours on the days of PE and thereby avoid an extension of the overall period of basic training. This is not possible as, it would require extra resources for teaching staff.

We begin the first class of PE in a classroom. The teacher presents a number of slides and explains that the school has decided to introduce PE as part of the basic training to build stronger social relations as it can improve retention of VET students.

⁴⁷ Danish students attending an upper secondary education programme receive a monthly student grant (SU: Statens Uddannelsesstøtte) from the state provided they are actively studying. By 2012 the monthly student grant for youths under the age of 18 amounts to maximum DDK 3.632,- For youths over age 18 the monthly grant is maximum DDK 5.662,-.

Almost all of the students showed up at the first day of PE, but in the following weeks an increasing number of students skip PE and work in the carpentry workshop instead. One Tuesday morning one of the other carpentry teachers enters the workshop room and is surprised to see students working there instead of attending PE. Yet, he seems uncertain how to interpret the situation and leaves the room saying: “Well, as long as you do something in the workshop, it can’t be all that bad.”

The analysis of case two primarily deals with the teachers view on students and the classifications of the education including the profession-relevant content. The aim is to disclose how these conceptions and classifications manifest themselves to the students in their meeting with the education and the teachers. The student labels produced by the school and the teachers, is evident in many situations but is very explicit when the teacher explains the reason for teaching PE: it is introduced as a means to improve social relations and thereby retain the students. Each student is thus explicitly labelled as someone who might drop out if the school does not take extraordinary measures to prevent them from doing so. The teacher ‘sees’ the students from the perspective of a *retention discourse*, which entails certain patterns of conception, like patterns in a turning kaleidoscope (Law 2004). Certain positions are made available from which the students can make themselves recognizable as VET students. Within this pattern, opposition to PE is thus ‘seen’ as resistance to the school and the education.

However, by turning the kaleidoscope and looking at the case from the students’ perspective a different pattern emerges. Now PE is classified as not belonging to the discipline of carpentry wherefore the students see it as an element they must try to avoid in order to work in the workshop. The students ‘see’ PE from what we might call an *education discourse*, and from this perspective PE is in contrast to the school and the education; the students ‘see’ PE as a barrier to be avoided. To Karsten, the older student, PE even has a direct counter-intentional effect as it has made him consider dropping out of basic training, and as Grønberg points out, to present an initiative such as PE as the solution to complex dropout problems is simple wishful thinking (2001b, p. 63). In line with Grønberg’s point, it is worth noting that initiatives introduced to tackle dropout problems in one period of time are identified as the very cause of dropout in another period of time (Jørgensen 2011a).

What is interesting here regarding the introduction of PE is also the emerging classification of disciplines. The retention initiative, in this case PE, is talked about as something that belongs to another discipline than carpentry and the introduction of PE in basic training thus comes to classify two types of disciplines; i.e. carpentry and something that has to do with the ability to retain students, which we will characterize as a

retention discipline. Because of the way PE is introduced, the two disciplines emerge as strongly classified with a clear-cut demarcation of the relation between carpentry and retention.

Yet, the students do not acknowledge the positive effects ascribed to PE by the teachers. They see PE as entertainment at best, and at worst as a meaningless barrier preventing them from educational progress. In the daily practice the two disciplines thus constitute a potential area of conflict between the teachers and the students because the students have an ambivalent attitude to the retention discipline which the teachers must relate to in their teaching. The teachers face the challenge of having to give weight to either of the disciplines. What is the right reaction when a student chooses to be absent from compulsory PE to spend time in the workshop? Should the student be considered absent although the non-attendance at PE can be seen as an expression of motivation and commitment to the discipline of carpentry? Bringing the matter to a head, the question is whether students' absenteeism in PE can lead to suspension from a vocational education that they are motivated to complete? Such dilemmas end up at the feet of the teachers in the daily pedagogical work and force them to regularly develop pragmatic student-differentiated absence-management strategies (see also Grønberg 2011, p. 60; Jonasson 2011, p. 74).

The retention discourse has become part of the standard pedagogical mindset at VET and the teachers and PE is consequently not classified as belonging to the vocational discipline. As shown in case two, the retention and education discourse, together with the students and teachers' views, thus form a complex cross pressure that results in a limitation on the students' access to a legitimate position as a VET student. Put differently, the retention discourse exerts symbolic control over the VET students and shapes their positioning possibilities.

Transferring this contest of the disciplines 'in the classroom' to the battle that takes place at the overall level of education policy, we see clear parallels emerge. As noted in the introduction, in the recent years the vocational educations have been ascribed an additional objective, which is to be instrumental in supporting 95% of a cohort to complete an upper secondary education. Thus, at the level of legislation we see a potential competition of aims and rationale: retaining and keeping account of students *as well as* to provide the students with vocational skills and competences. As illustrated in the first two cases, this heavily affects the daily teaching practice at VET in ways in which the 95% target and the affiliated retention discourse, on the one hand, and the VET education, on the other hand, seem to have become two independent and distinct disciplines with strong classifications in relation to each other. As a result, the students' perceive PE as irrelevant to the education rather than being part of their carpentry training. We will return to this point at the end of the article.

Teacher labelling and student positioning

The third case zooms in on the actual teaching and the daily interaction between students and teachers in the workshop. The purpose is to examine how the teachers' perceptions of the students and the subject-relevant content unfold in the practical teaching and how the students act within the social and professional arena, which the workshop constitutes.

Case three

We are in an upholsterer workshop. Tom and Peter (students) are sewing edges on different shaped pieces of artificial leather for car seats. They like working in the workshop and enjoy spending time together – they were also together at 'auto' before this. Tom describes it *“as a regular workplace. People go about their one business”*. Tom says he does not have the energy to come to school every day. He suffers from a bad back and sometimes he has to stay at home.

After half a day's work, Tom is half way sewing the pieces of artificial leather but has trouble finding out what to do next. He cannot figure out how to put the pieces together or how to proceed in general. Tom spends hours in the workshop without making any real progress before he realizes, in the late afternoon, what to do. The boys and the teacher were not communicating except for one incident when they made a few jokes. The teacher is busy assessing prior learning competences and helping the students who actively asks for help.

Mikala is one of those students, and she is working in the other end of the workshop. She often finds it difficult to proceed and asks the teacher for help many times. The teacher shows her what to do. She asks more questions. He helps her and moves on to other students. Mikala works and texts a little in between.

“Can you remember everything he says?” – I ask.

Mikala looks despairingly at me: *“No, but then I ask again. I might be a bit slow, but that's how it is. And then he comes and shows me how to do it.”*

NK: *“How do you feel about asking all the time?”*

M: *“That's ok. Before I wasn't that comfortable doing it, but it has gotten better now.”*

NK: *“What's it like to wait?”*

M: *"Annoying."*

NK: *"Do you wait a lot?"*

M: *"Yes, I spend a lot of time waiting. As much time as I spend working. Otherwise I can't move on."*

NK: *"What's that like?"*

M: *"It's boring. And then it's a bit fast when he explains something. I don't understand it until he shows it. I just keep asking until I understand it – that's life."*

According to the teacher, Tom and Peter – as well as Mikala – are weak and unmotivated students with little chances of completing the education. Tom and Peter affect each other negatively with high absenteeism and Mikala is too unstable; she is easily put off and when that happens she is soon to leave school.

Returning to Tom I ask him when he will finish his education. He has no idea. Peter comes to his defense: *"This summer, I think."* The boys want an education but find it difficult to see how it can be done and to relate to the future as such. They just hope for the best, and until then they take classes to have a good time and have something to do, when they feel up to it and have the energy.

Case three illustrates the teachers' perceptions of the students and the students' view on the teaching as well as their aim with the vocational education and how they try to position them in an agentic and meaningful manner. The most conspicuous is the teacher' labelling of the three students as unmotivated and weak – and that the two students Tom and Peter affect each other negatively because they are often absent. The fact that there is a community feeling amongst these students, which in fact might increase their sense of motivation is not part of the teacher' conception. Likewise, it is not part of the teacher' conception that Tom and Peter work seriously on their projects. Before going into detail with this issue, let us first consider why Tom and Peter are labelled unmotivated and at risk of dropping out.

From the teacher' perspective the implicit labelling of a good VET student seem to apply to one who can handle a high degree of independence in the learning environment and take responsibility for his or her own learning (Andersen & Christensen 2002), for instance, by being proactive in asking for help. The implication of a non-proactive student behaviour is reflected in the teacher's 'reading' of Tom and Peter as unmotivated and lacking commitment. While the students 'see' a preoccupied teacher, the teacher 'sees' unmotivated and marginalized students who keep bad company with like-minded peers.

Although being a 'good student' is associated with independent and proactive behaviour, Mikala, who demonstrate having some of these qualities, is not seen as a good students. The question is why? The teacher does not seem to notice her commitment and self-dependence, but notes that she fiddles with her cell phone, that her participation is unstable and that she often leaves ill-timed, etc. Other factors than independent and proactive behaviour thus seem to be in play in the teacher's conception of a good and motivated vs. weak and unmotivated VET student. A dominant aspect of the broader societal context of the interaction between the teacher and the student is the deep crisis of the vocational labour market. VET is oriented directly towards the area of the labour market which must provide apprenticeship positions to the students. As a consequence, approx. 10,000 VET students applied in vain for internship in 2010. That is an increase of 16% since 2009 (UNI-C). Bearing this aspect in mind, the teacher's labelling of the various students may also be based on an assessment of how well s/he will do in a very competitive labour market; i.e. do they demonstrate attendance stability and professional competences, etc. The broader societal context is thus instrumental in the labelling of motivated but challenged students as weak students. In accordance with that labelling, the type of commitment the three students show cannot be characterized as the right form of commitment suitable for the labour market, wherefore it becomes invisible. In other words, we see a close correlation between labelling one as a good student, labour market possibilities and the career prospects of that student. The underlying logic is: the poorer the chances of apprenticeship and positions at the labour market, the more restricted the labelling of good VET students – and the more unmotivated and weak students we see.

Matters look different from the students' perspective. The overall labour market situation and the issue of finding apprenticeship influence their motivation and approach to the education so that the pace of and time spent on the education are of no importance to them. Tom does not know when he will complete basic training and Tom and Peter systematically avoid talking about the future, since the education seems to offer no future prospects. Their aim of attending classes is to have a good time and have a reason to get up in the morning. No one – not themselves nor the teachers – seem interested in when they finish their activities or the programme they attend.

Within this framework, the students do act rationally and agentic when they are not trying hard to complete their educations but focus on having a good time. The external, structural conditions – specifically the lack of apprenticeship positions – influence the students' driving force (Illeris 2005, p. 89ff) so it is not directed at finishing basic training and making progress, but working slowly trying not to finish their tasks. External circumstances thus play a role when teachers label many of the students unmotivated, and – as long as the issue of apprenticeship is unresolved – the education increases the number of students who, for

rational reasons, downplay their drive and commitment to finish the education and their ambitions of the future prospects of the education. This observation gives reason to challenge the aim of retaining all VET students and ask: What happens to the VET students when retention becomes storage?

A key point in a previous study by Katznelson et al. (2011) is that VET students with a view to apprenticeship are very eager to attend classes and make progress. However, if you, like the two students in the workshop scenario, stand at the end of the line for apprenticeship with a view to yet another basic training course – as they have done twice before - it is very difficult to see the point of completing an education. Such situations do not spur the less skilled and challenged students to make a focused effort because they have no aim to work towards. The range of possibilities they identify is to have a good time, learn something when they feel like it and have the energy and otherwise make time pass. As mentioned the 95% target is strongly challenged by the large dropout in VET, which is partly due to the fact that many students cannot get an internship. The lack of internship also seems to produce learning environments in VET in which some of the VET students are likely to be labelled weak by the teachers, and this ‘weak’ positions is taken up by the students and used to create a room to manoeuvre and build social bounds.

Overall analysis of the three cases

Student perception

A recurring theme is the teachers’ labelling of students and the fact that it creates a limited scope of possibilities for students to become students. Assuming that the students’ identity as skilled students is not fully formed when they embark on their education, but develops and is created together with the expectations, requirements and opportunities they face at the school, it is reasonable to consider the impact of those labellings. The labelling entails a set of rather fixed expectations that does not capture the existing student diversity and makes it harder for the students to recognize and unfold different forms of motivation, involvement and commitment to learn a vocational discipline.

Rosenthal has long identified the psychological phenomenon that people’s behaviour adapts to the expectations of their surroundings as a self-fulfilling prophecy (2002). Bernstein’s concept of labelling captures this notion and it is also found in Davies’ positioning concept, if not as self-fulfilling prophecies then as a recognition that the expectations people meet co-construct their self-image and perception of own identity.

The impact of this phenomenon in an education context is convincingly illustrated by Varenne and McDermott in their study of the American educational system (1998). Their analyses suggest that when new pupils begin schooling, the notion of learning difficulties is a potential, or expectant, category of the discursive and pedagogical preparedness in the American school system. It has created a school administrative tool that labels some pupils as having learning difficulties even before their potential has been unfolded and explored: "Failure is a dangerous category, easy to overuse institutionally and terribly unfair to young children who are increasingly subject to classification before their potentials are meaningfully explored" (ibid. p. xiv). The aim is not to point at and criticize the individual teacher. Based on the above analyses of various dimensions of the basic training course, the aim is to explore the degree to which the labelling of potential dropout students is embedded in the school's institutional rationale and administrative preparedness, and the degree to which this label is applied to students even before their potential has been explored. The issue of success or failure, the issue of dropping out or staying and the issue of the daily interplay between students and teachers are not (solely) functions of and about the individual VET student but also a question of the structural terms and conditions these students face within the institution and more broadly in the societal context of VET. This suggests a move away from the individual functionalistic 'blaming the victim' perspective towards a critical view on the school institutions' role in promoting or preventing dropout, as has been the dominating view in international research the last 10-20 years (Nielsen 2011, p. 246).

Lastly, we wish to relate these micro-social analyses to some general and topical tendencies in the Danish education system, the marketization of education.

VET between accounting and education

Most education systems in the EU have been increasingly influenced by market logics and neo-liberalism the last 10-20 years (Biesta 2010, p. 54ff). This is the case in Denmark as well and since 1991 all VET schools in Denmark have legally been self-governing institutions and therefore responsible for own operation and economy. The schools are, in principle, supposed to be run on the same financial basis as ordinary companies (Koudahl 2011). Since VET schools receive a state grant, in the form of a certain amount of money per student per week (a so-called taximeter system (Undervisningsministeriet [The Ministry of Education] 2008)), vocational education can be defined as the 'commodity' and the VET students as 'customers'. Consequently, school managements give much weight to the economic aspect of the daily operation and they aim to get as many costumers as possible. Retention of students is thus not simply a goal for the individual student's education but is also an accounting matter pivotal in ensuring the financial foundation of the schools. Such models of neoliberal economic policy have a major impact on the daily

pedagogical practice at the educational institutions. It is embedded in the school logic as we have seen in the cases, and it forces the agents of the schools – i.e. the management and the teachers – to focus on performance indicators chosen for ease of measurement and control (Biesta 2010), such as how to reach 95%, rather than asking what good VET is actually about.

As Biesta notes, it affects the educational practice when ‘accounting discourses’ come to replace the aim of providing good education with technical and managerial issues of efficiency, administration and economy (ibid.). As such, there is nothing wrong in expecting and wanting accounts for efficient processes when it comes to one of the core welfare state institutions: education. The danger is, however, that this accounting discourse seems to be taking over and constitutes the dominant rationale behind how good VET education is defined. The question regarding education initiatives thus becomes what works, according to evidence-based knowledge, in order to increasing the percentage of educated youths to 95%. Although orientation towards evidence-based knowledge add positive elements to education policy, basing decisions on actual data it is not without bias or value-neutral, but builds on assumptions and ideologies of how society and institutions should be regulated and resources allocated (Cort 2010b). Moreover, this type of evidence-based logic holds an inner opposition; education is about people and interpersonal relations, and particularly young people and their actions are not necessarily characterised by the rationale of neoliberal education policy. It is therefore problematic to draw unequivocal conclusions on what will work from what has worked (Biesta 2007).

The three cases discussed in this article exemplify how initiatives that stem from the retention discourse in practice clash with the students’ expectations and attitudes. Moreover, in practice the retention discourse and the education discourse seem to make a double claim on the teachers, which is difficult to cope with at times and complicates their efforts to build good and confident pedagogical relations with the students.

Concluding remarks

In 2009 NCE [The Danish National Centre of Vocational Education] conducted a survey among VET teachers. One of the conclusions of the report was that the teachers call for managerial support to prioritise the educational content and support their desire and ability to teach as well as their opportunity to develop teaching practices and methods, rather than having to focus on administration and economy. Neither the teachers nor the students’ work – or the work of the school management for that matter – can be discussed or understood isolated from the terms and conditions of the schools. Our analyses suggest that the policy framing of the vocational educations as serving a twofold purpose has spread through the

institutions into the teachers' practice and mindset in ways in which the 95% target and retention discourse have manifested themselves as a two distinct disciplines with strong classification in relation to each other.

It is not our intention to argue against initiatives such as PE at a vocational education. To strengthen the body, muscles and locomotor system and to acquire healthy lifting techniques could be part of preparing for a career as carpenter, which requires a strong physique. But as the analysis illustrate, when PE is classified as belonging to the retention discipline, it creates a school practice and a way of organizing such activities that detach it from the vocational discipline and lead to loss of motivation and commitment among the students and thereby have unintended push-out effects.

Retention initiatives may be helpful and important to students at VET depending on the underlying mindset and their implementation in the overall course of education. However, they must make sense seen in relation to the teachers' time and role and, maybe most important, in relation to the students' perceptions and expectations of the education. If they remain budding ideas detached from the actual education and the students' overall learning and development plan, they attract the teachers' attention and steal time from the basic service, which is to teach. Such initiatives may even promote the students' 'wrongness' at the education.

This 'wrongness' is evident in the VET school material and in the teachers expectations of future VET student. The students faced it when they embarked on their education and it established a certain tone of communication between teachers and students, which made it harder for the students to be recognized for their commitment and motivation. The lack of recognition may in itself produce feelings of discontent on the part of the students and result in disengaged and demotivated students. A move away from an individualistic perspective to a critical contextual perspective on the institutions role in promoting or preventing motivated students and push-out effects is thus suggested.

Another factor adding to the production of demotivated students is the incentive of the given structure that – due to the lack of internship – forces some students to avoid thinking ahead and avoid being focused and instead prolong their education, as being focused and thinking ahead is likely to entail great uncertainty and risk of failure. Thus, the societal conditions of the education contribute per se to the increase in number of unmotivated students in the teachers' perspective.

As mentioned in the opening, it appears VET is having difficulties bridging the double task it has been given. The price seems to be that the teachers lose sight of the pedagogical content at the expense of 'keeping accounts' of the students and managing various retention efforts initiated by the school. To some extent VET as a teaching profession has lost ground to VET as a retention profession (Koudahl 2011). To overcome

this challenge, it may be an idea for the schools to shift focus to what they really want with the students. What do they want the students to learn? What is the main purpose of VET? Based on the analyses presented in this article it is suggested to make a greater effort to bridge the spheres of the students and the teachers. This includes thorough consideration of the elements and progression of a vocational education seen from the students' perspective. Moreover, the education must take account of the students' opportunities to unfold their motivation and commitment within the societal and institutional framework for pedagogical interaction at vocational schools.

Acknowledgements

The authors would like to thank colleagues at Aarhus University, Dr P. Cort, Postdoc. M. L. Nielsen, Assistant Professor M. Pless and Professor B. Simonsen for critical readings and valuable comments.

Artikel 4: Access, entry and researcher-participant position - Challenges and Potentials in Doing Anthropological Fieldwork in VET

Status på artiklen: Godkendt til udgivelse: *Shaping the Futures of (Vocational) Education and Work – Commitment of VET and VET Research*. [Antologi] Peter Lang Series. Forventet udgivelse efterår 2013.

Dele af artiklen har været præsenteret på workshop seminar: "Shaping the Futures of (vocational) Education and Work - Commitment of VET and VET Research", i regi af VET & Culture, netværket, Wuppertal, Tyskland, 30. August - 2. September 2012

One of the students, Poul, and I are working on similar wooden structures. The teacher explains to us what to do, but Poul still asks me for advice afterwards. It is hard for me not to take control. I explain where I think the cut is to be made, but unfortunately it was wrong, so Poul has to start all over again with his structure.

Fieldnotes, the basic programme of carpentry, 2011

Introduction

This article reports on methodological experiences obtained in an anthropologically inspired qualitative study among students of carpentry in Denmark. In order to shed light on the current state of the Danish VET system, which is dominated by the high dropout rate, I wanted to take the students' perspective as the starting-point of my study. Thus I enrolled myself on the basic programme of carpentry and followed the first five weeks of the programme. A similar approach has been used in a few Danish VET studies focusing on dropout (Grønborg, 2011; Sørensen, 2009) and on the construction of identity and masculinity among VET students (Hansen, 2009). However, students' perspectives are still somewhat neglected in VET research, and my research, unlike that mentioned above, aimed broadly to learn and understand how students experience their teachers and the culture of the programme, and how the acquisition of a professional identity takes place. I believed knowledge of these issues to offer valuable insight into the functioning of the VET system. While these broad initial questions remained somewhat embedded in the

study, other more specific and concrete research questions came to the fore as the study progressed. Thus on the one hand this article deals with methodological issues of doing anthropological research among students of carpentry, while on the other it deals with the research findings that such a research design produced.

As well as the methodological issues of researcher *access, entry* and *participant position* in the field, this article reports on the following questions: What kinds of implicit expectations of the students are embedded in the way the school introduces and initiates the programme? What kinds of effects does this have on the motivation of the students? How do the terms and professional language of the profession work on the individual students in including and excluding ways? These specific descriptions of classroom pedagogy, inspired by the work of Bernstein (1977; 2000b; 2001b), are interpreted in light of the general conditions and structures of the current state of the Danish VET system.

The argument in this article is that methodological challenges and difficulties can themselves be viewed as a source of data. It is further argued that incorporating the VET students' perspectives in the research process can lead to new and relevant insights into the VET system that might otherwise have been overlooked or considered unimportant.

Anthropologically inspired fieldwork is not new in the social and educational sciences (Erickson, 2011). Anthropological approaches have long traditions within sociology (Goffmann, 1971; Whyte, 1943; Vidich & Lyman, 1994, p. 32f.) and are also fundamental to many other research theories and paradigms such as ethnomethodology, phenomenology, hermeneutics, feminism, deconstructionism and cultural studies (Denzin & Lincoln, 1994, p. 3). Even though the various research paradigms are defined more by their multimodality than their unity, there are some general features that characterize the interests of researchers within qualitative approaches:

Qualitative researchers, and in particular anthropologically inspired approaches, study things in their natural settings, attempting to understand and interpret social life in terms of its meaning to people and to grasp the meanings that people bring to the settings (Denzin & Lincoln, 1994, p. 2). Qualitative researchers are thus necessarily committed to in-depth understanding of people's experiences (Hastrup, 2004, p. 24f, Erickson, 2011, p. 44), to capturing individuals' perspectives (Denzin & Lincoln, 2011, p. 9), and to positioning themselves actively in the research process in order to understand and describe things that are complex, diffuse and messy (Law, 2004, p. 2f). Finally, the overarching epistemological premise is that there is no privileged point of view from where the unbiased truth of the matter can be discovered by the researcher. Knowledge about the social world and people in it is situated, local and contingent (ibid, p. 8;

Harraway, 1988; Richardson, 1995, p. 193). This does not imply that anything goes as science of the social world, but we need other methods of validation of research findings than those traditionally applied in quantitative studies such as the concept of generalizability of unbiased knowledge (Kruse, 2000 (1990)). *Credibility* and *relevance to the field of investigation* are suggested as alternative validation parameters, and I will elaborate on these at the end of the article in relation to the study at hand.

The current state of VET in Denmark - and why students' perspectives are important

VET programmes in Denmark, as in Switzerland, Germany and Austria, rest on the dual-apprenticeship system (Stolz & Gonon, 2012, p. 16). In Denmark a full VET programme consists of a basic and a main programme. The basic programme lasts 20 weeks (though it may be shorter, or may last up to 60 weeks depending on the individual student's circumstances). In the Danish version of the dual system, the students carry out periods of internship in the main programme, alternating with shorter periods in school. Two-thirds of the main programme consists of internships. Depending on the particular programme (at the moment there are 109 different VET programmes), a full programme takes approximately 4.5 years.

VET programmes in Denmark are currently experiencing a decline in student enrolment. This year (2012), one-fifth of a cohort chose a VET programme,⁴⁸ representing a decline of more than 10 per cent from 2001, when almost one-third of a cohort chose a VET programme (UNI-C - the Danish IT Centre for Education and Research, 2012). This is considered a big challenge, not least for the nature of the future Danish workforce, as both knowledge and production skills will be in high demand (Ministeriet for Børn og Undervisning (Ministry for Children and Education), 2012). If the current trend continues, projections show that by 2020 we will be 30,000 skilled workers short in Denmark (ECLM - The Economic Council of the Labor Movement, 2011).

At the same time, VET is struggling with a high dropout rate, which has been deadlocked at around 50 per cent for the last ten years (Undervisningsministeriet (Ministry of Education), 2010) despite implementation of a wide range of initiatives targeted at combating this. The dropout rate is generally higher among VET students than among students in general upper-secondary educations, in Denmark as across Europe (OECD, 2012). Research into reasons for dropout among VET students and ways to combat it are thus high on the European agenda, not least because of the 2020 target of cutting early school-leavers to a maximum of 10

⁴⁸ After finishing primary and lower-secondary school in Denmark, students choose between three different academically oriented upper-secondary educations: general, technical and commercial, or a system of vocational educations and training programmes.

per cent across Europe (EU, 2011). In Denmark this is further highlighted due to the current dominant official educational policy objective that 95 per cent of a cohort in 2015 should complete at least an upper-secondary education, known as the *95 per cent target* (Regeringen (The Government) 2011; Cort & Rolls, 2010). In other words, the VET system in Denmark is facing a double problem of recruitment and retention.

However, the problem I am trying to address with my methodological design – enrolling myself in the basic programme of carpentry in order to try to capture the students’ perspective – is not primarily the dropout problem. It is to try to spin the plate and have a look at what constitutes the structure and processes in VET from the students’ perspectives - what is important to the students in their life as students of carpentry. The assumption being that insight into students’ aspirations and meaning-making processes as they navigate the demands and expectations of VET school might bring valuable insights into what motivates VET students and what kind of challenges, difficulties and problems they face. Such knowledge could be of use in making the VET system function better, both for students and for teachers and this in turn might make a difference in regard to making more students turn towards a VET programme and making more of those students stay within the programme.

The aim of this article is to show how access to the field – in this case the carpentry programme – is obtained and maintained by the researcher, what kind of struggles and reflections this calls for on the part of the researcher, and what kind of position the researcher as carpentry student is able to take. These issues hold methodological reflections, but can also be viewed as a valuable source of data.

Access and entry – taking advantages of bias

The way the researcher enters the research field can constitute a privileged mode of observing the structure and qualities of the research field

Savvakis & Tzanakis, 2004

My investigative purpose was declared to the teachers and the other 25 carpentry students at an introductory meeting prior to the basic programme. My entry into the field was thus from the beginning known to be neither that of a student nor of a teacher – as something in between, a third position, something *strange* to the field (Hasse, 2002, p. 50, Bourdieu, (1990 (1980), p. 14). From previous qualitative studies at VET schools, I anticipated skepticism on the part of the students towards my presence. As my interest was primarily in the students’ perspective, I found it important not to be introduced by the teacher

and position myself in the situations and circumstances of the students in order to signal distance from the teacher and community with the students (Warming 2007, p. 819). I had purchased tools and safety shoes as required in the school's introductory letter, and was geared up in carpentry work wear for my first day at school. But I was still unprepared for the loneliness and insecurity that hit me already on the first morning, waiting outside the workshop buildings with all the other new VET students of the various basic programmes for 'our' teacher to come and fetch us:

Future carpentry students are standing in the cold January morning in front of entrance B2 where the school introductory letter told us to meet. Other students for other VET programmes are waiting here to be fetched by their VET teachers as well. One teacher comes and calls for all plumbers and another for all joiners and cabinetmakers. There are quite a few students standing around and it is impossible to tell if they are future carpenters, plumbers or something else. I am standing alone and so are quite a few of the others. I am wearing my work wear pants and a big parka with the hood on – I think I look quite similar to the others, and most of them don't know about my project. We do not talk to one another and I feel quite lonely. I sense the uncertainty when you are about to start a new school / education creeping into me and I ask myself what I am actually doing here and if it might not be better to go back to my safe PhD office.

Fieldnotes, day 1, basic programme for carpenters⁴⁹

My sense of loneliness and of difficulty in getting to know the other students continued for the first couple of days. I felt out of place and that I did not belong, and could not help wondering what the students were thinking about my presence there. I noticed how some of the students teamed up to create a small working group, almost as if invisible forces were pulling them together. However I was still concerned with becoming accepted and included in the community of the students. It was still a situation of 'me' and 'the others', and even though I realized I would always be sort of strange, I was constantly thinking what to do in order to get to know the students. I decided to put my worries aside for the moment and concentrate on my carpentry work, solving the practical task we had been given. While I was working on a piece of wood, an incident occurred that worked as an icebreaker, much as Geertz describes in his fieldwork experiences in *Notes on the Balinese Cockfight* (2000a).

Working with the saw on a piece of wood, I accidentally cut my finger. I try to stop the bleeding with tissues wrapped tightly around my finger. I continue working but have to check and change the 'bandage' from time to time. Tim and Nick,⁵⁰ a couple of the students working next to me, ask me

⁴⁹ Fieldnotes were written from memory at the end of each day, as active participation in the activities of the VET programme did not allow for fieldnotes to be written at the same time.

⁵⁰ When students appear in the fieldnotes they are anonymized

how I am doing, how it happened and give me advice on how to stop the bleeding. A couple of the other students make jokes about how it is typical for the PhD student to be the first one to cut himself. In a way though, this was a good experience for me. It felt nice to be cared for by Tim and Nick, and the jokes were friendly and felt like invitations to a community.

Fieldnotes, day 2

My first encounter with the field and my efforts to get access into it and position myself in it in a legitimized way can of course be understood as methodological difficulties. If I had done something else – e.g. been completely undercover - these difficulties might have been avoided. But other problems would for sure have presented themselves, which just points to the fact that there is no one and only way of doing such investigation, but a multitude of methods providing various angles and various highlighted and ‘blocked’ views (Denzin & Lincoln, 1994, p. 2f). I put these methodological reflections forward not as a narcissistic autobiography (Richardson, 1994, p. 517), but in order to point to how these difficulties of access and entry led me to some of the research questions which became central to my work.

I realized that although some of the students seemed to manage well and team up, I was not the only one experiencing difficulties getting into the community of practice (Wenger, 1998). So were quite a few of the students, like the young man of 16 or 17 years standing next to me in the workshop. Like me, he seemed a bit unsure of the whole situation. He worked seemingly well enough, but he did not talk to any of the other students and was overlooked by the teacher, which meant that he had to wait for a long time for help and to have his work evaluated. From my position in the workshop and given my own experience in feeling like an outsider I appreciated the value of being included in the community and I started to wonder about how inclusion and exclusion processes were at play on the everyday micro-level on the programme, and what might cause this. I later developed the concept of *stranger to the profession*⁵¹ to try to grasp some of these subtle processes of inclusion and exclusion (Louw, 2012).

Another point which became important in my work was related to the way the VET programme was presented and framed by the school and the teachers. Due to the common belief that many VET students lack the skills and motivation to complete their education (Ugebrevet A4, 15.02.12 & 16.02.2012; Politiken, 08.04.2011.), much of the dropout problem is ascribed to the students themselves with the effect of labelling (Bernstein, 2000b, p. 13) the students negatively before they even start the basic programme

⁵¹ The concept of stranger to the profession is inspired by the concept of ‘gymnasiefremmedhed’ (stranger to the academically oriented upper-secondary educations). The point of the concept is to capture some of the processes of inclusion and exclusion at play due to the various students’ familiarity or unfamiliarity with the codes and conducts of academically oriented upper-secondary educations (Ulriksen et al., 2009).

(Varenne & McDermott, 1998). On 'my' programme, such labelling was clear to me on several occasions: in the school's welcome letter before the programme began, in the school regulations presented on the first day at school, and in the introduction of exercise sessions every Tuesday and Thursday morning as a retention initiative. I saw (and felt) how this labelling of the students as potential dropouts aroused surprise and disappointment among the students and caused antipathy towards to the school and its teachers – which of course could in itself lead to actual dropout. Inspired by the work of Bernstein and his efforts to analyse connections between classroom interactions and general social conditions and structures (1977; 2000b; 2001b), I developed the argument that the structural conditions and incentive structure around VET produces practices that create unmotivated, weak students and unintentional push-out effects (Louw & Katznelson, forthcoming). Thus, my access and entry to the field gave rise to some methodological reflections as well as being a source to some of my key findings. Bearing this dual perspective in mind I will now turn to the discussion of the position of the researcher as carpentry student.

The position of the researcher as carpentry student

*In this new era the qualitative researcher does more than observe
history; he or she plays a part in it*

Denzin & Lincoln 1994

Even though I became more comfortable with being a researcher as student along the way, and realized that my own uncertainty and discomfort were shared by some of the other students, it was still a fluid and unstable position. I was constantly forced to negotiate my presence with the students, and just when I thought I was on safe ground, I risked being made visible as something strange to the setting, as when some of the students asked me what I was actually doing there, or when Chris, in the example below, addressed me openly and loudly across the workshop room:

Chris: 'So now you are in observation mode!?'

The workshop goes very quiet and everybody looks at me. Ok – my position is not completely legitimated. I was just beginning to feel comfortable and I am annoyed with Chris for making me 'visible' as a researcher.

Fieldnotes, day 2

Seen in this light, the concepts of access and entry appear somewhat misleading, as they imply that once you manage to gain good access and successful entry into the field you are on safe ground, and any problems with being able to establish a good research position in the field are just a methodological problem. However, as Ringer points out 'Research participants are active in accepting, refusing or renegotiating a researcher's identity claims' (2003, p. 2). Thus the concept of the position of the researcher might capture some of the methodological reflections relevant to my fieldwork, as well as point to some central findings.

As described above, I entered the field as something other than the participants – as neither a teacher nor a student, but an anthropologically inspired PhD researcher trying to experience the basic programme as a student. My interest in the community of practice of the students was double. I was interested in experiencing the programme as a student, and I was interested in the other students' perspectives on the programme. My 'otherness' to the field was thus to be understood not so much in a practical sense as in the sense of my purpose in being there (Hasse, 2002, p. 50): what Bourdieu calls the difference in distance to the necessity of the situation (1990 (1980), p. 14). This double position - playing a part in the field and observing the field - is a potentially schizophrenic state of mind, as it demands empathy and openness while splitting the emphatic subject whose understanding needs to be objectified (Hastrup, 1999, p. 145). Especially at the beginning of my fieldwork I experienced this schizophrenia on several occasions, as in the example below:

From time to time some of the students approached me with questions like: 'Is this the right way to turn the beam?' Or: 'Where do we collect new pieces of wood from?' I am in doubt as to how to respond to these questions. If I answer, I sort of accept my position as 'close to the teacher'. On the other hand, it seems weird to play ignorant, if I know the answer. I decide to help, if I am asked, but I will try not to be too initiating.

Fieldnotes, day 2

The way I handled my position - trying to be a student, as well as trying to adopt a more anonymous and withdrawn position - is not unusual in anthropology (Hasse, 2002, p. 53). However, I found it increasingly difficult to maintain this in-between position, and it was not until I decided not to worry too much about maintaining a distance and to devote myself to the activities of the programme that I felt more in a community with the other students:

Gradually more and more students I have not spoken to before seek me out and talk to me and I feel it is important that I make a sincere and sustained effort to solve the practical tasks we are given.

...

Mike, Jack and I sit and talk in the lunch break and they ask me about my studies and what I am actually doing here. I try to explain my PhD project and my thoughts on it as honestly and well as I can. I am thinking: If I need something from them, I have to give something back. It is not a secret, what I am doing here, and if I seem secretive and dishonest, I reduce my possibility of creating good and trusting relations with students.

Fieldnotes, day 5 & 6

This is not to say that I believe I got more unbiased and authentic data given good and trusting relations with the students. A researcher who was less open about his or her position would no doubt also get interesting data - from that perspective. I am interested in the students' perspectives on the VET programme, and therefore considered it valuable to have as trusting relations with them as possible. I believe this implied letting the students know to what end my 'use' of them would be put, when they asked me about it. As pointed out above, my researcher position as carpentry student was never stable or unambiguous, but towards the end of my fieldwork I was still surprised at how much like a VET student I was often considered to be by some of the other students, with the example below as the most illustrative of my material:

I try to have a look at how Thomas next to me solved the task, just to check if I did it the same way.

Peter: "Hey! You are cheating!"

I felt caught red-handed – don't know how to respond.

Fieldnotes, day 15

As Hastrup points out, is not through an intellectual act of will that one becomes part of a community, but by engaging in the practice of that community (Hastrup, 2007, p. 17). No doubt Wenger would agree. What I am trying to get at is that my active participation and surrendering of myself (Law, 2004, p. 2) to the activities of the programme provided me with a kind of data I doubt I would had access to otherwise. From being part of the community of practice on the basic programme for carpenters for five weeks I learned, among other things, how the profession is suffused with arcane terms and implicit concepts and ways of formulating work descriptions which I had great difficulties interpreting (Louw, 2012). I saw how some of the other students were struggling with this as well, and I was confronted several times by students who wanted me to explain it to them. To the teacher these words and concepts were second nature, and when I

got the chance to talk to him about it he was surprised to learn that I and some of the students had these difficulties. The point is that my first-hand experience with the learning processes on the basic programme, as well seeing how some of the other students struggled opened my eyes to the importance of didactic considerations in how professional concepts and work descriptions are introduced, framed and given meaning (Bernstein, 2000b; 2001b) to students in varying situations. I also learned the value of being included in the community and that the carpentry profession is by no means an easy profession to enter for everybody. The question that came to my attention as important to address in relation to this was what kind of implicit student (Ulriksen, 2004) the VET teacher has in mind when planning and carrying out teaching (Louw, 2012).

Before turning to the closing remarks, one more illustrative example is presented. It concerns the prevailing attitude to VET students I mentioned above. One day in the computer room I witnessed the following episode, and it serves as a key example of the misunderstandings and unintentional push-out effects (Louw & Katznelson, forthcoming) that take place due to the labelling of the VET students:

The computer room is locked by the teacher for the break. Some of the students want to stay in the room during the break and work on, but that is not allowed. During the break some of the students discover an open back door to the room and open the front door to the rest of us. We enter and continue our work on the 3D computer drawings. When the teacher returns after the break all he says is:

”How did you get in? Who opened the door to you?”

Fieldnotes, day 16

In the eyes of the teacher, the students broke into a room they were not supposed to be in in their break. This way of interpreting the situation is normal and is in line with the implicit expectations of the VET students embedded in the school culture. In the eyes of the students, they were locked out from learning opportunities and through their own creativity they found a way in. It is all in the eye of the beholder, which is exactly the point. If I had followed the teacher in the break, chances are that I would have followed his interpretation of the situation, but with a twist of the kaleidoscope I got to ‘see’ the VET students as so eager to carry on working that they felt compelled to break into the classroom during their break.

Scope and limits of the findings

It seems foolish at best, and narcissistic and wholly self-absorbed at worst, to spend months or years doing research that ends up not

being read and not making a difference to anything but the author's career

Richardson, 1994

With the message of the above quote as a guideline, the question still remains: how is it possible to utter anything scientific about a part of other people's worlds, when access to those worlds goes through the researcher's own active participation in that world and hence through his or her preconceptions (Hasse 2009, p. 30)? In other words: How is it possible to say whether the findings presented here are true, or just a projection of my own prejudices and preferences? This is a fundamental epistemological question. However, in qualitative studies like the one presented here, it is not possible to verify or falsify the data – nor is it the ambition. As pointed out in the introduction, there is no privileged point from where the researcher can discover the truth of the matter. Inspired by Drier's concept of the socio-practical nature of knowledge and his thoughts on the significance of research to users and practitioners (Dreier, 2007) and Kvale's concept of pragmatic validity (Kvale, 1989, p. 86ff), relevance to the field of investigation is suggested as an alternative in evaluating the findings. Rather than trying to answer whether the findings are true or not, the questions to be addressed are: In what way do they communicate anything recognizable about the VET system? Do the findings provide any new insight that is useful to teachers or managers of VET schools, or others working within and with the VET system? My research findings are thus not so much final results as invitations to dialogue and reflections (Dreier, 2007, p. 5).

However, as Vidich and Lyman point out, at the end of the day “... [each] is free to judge the work of others and to accept it or reject it if it does not communicate something meaningful about the world; and what is meaningful for one person is not necessarily meaningful for another” (1994, p. 25). This remark pinpoints the limitations of such a design: the impossibility of being on equal footing with the students. The findings of this study are based on my experiences and my perspective on the students' perspectives, and this should be taken into consideration. I therefore suggest that the validity of this kind of qualitative knowledge also be assessed on the basis of criteria such as fairness in the analysis and openness to other interpretation, as well as visibility of the steps taken to produce the data (Henningsen & Søndergaard 2000, p. 35; Hastrup, 2003, p. 30). The concept of credibility is suggested to capture these criteria. Outlining the premises of my own access and entry into the field and the challenges of my researcher-participant position, I have striven to use this concept as a guideline.

To conclude, the question to be addressed is: is there any future in research designs like this one? I think there is. Despite the challenges and limitations outlined above, I believe the findings presented are relevant to the VET field. As mentioned earlier in the article, VET students tend to be portrayed as unmotivated and weak students, and in Denmark, the VET system is by and large presented as the second choice for students who cannot manage an academically oriented upper-secondary education. On the basis of my own experienced difficulties in access and entry into the field, as well as in being a researcher-participant, I have learned how the basic programme of carpentry is by no means an easy training option for everybody. Furthermore I have learned that students of carpentry are not simply unmotivated or weak. Most of the students are in fact motivated as well as eager to learn, but the structural conditions around VET produce teacher and teaching practices that in turn create unmotivated, weak students and unintentional push-out effects. Thus, based on my experiences as an anthropologically inspired field worker among students of carpentry, I would advocate the inclusion of the VET students and their perspectives in the theorizing about the VET sector, thus giving the VET students' own voice a place in the research process and knowledge production. I am confident that the VET students have a lot on their mind that is worth exploring and exploiting – if we listen.

Artikel 5: Pedagogical practices in VET – between direct and indirect teacher approach

Status på artiklen: Under review: *Nordic Journal of Vocational Education and Training*

Dele af artiklen har været præsenteret på: "ECER 2012: The European Conference on Educational Research". September 17th – 18th 2012, Cadiz, Spain samt i plenumoplæg på: "Nordyrk 2013", Karlstad, Sverige, 12.-14. juni 2013

Student of carpentry: I know it's my own responsibility to get it done

Teacher: It's not your responsibility. It's the school's and my responsibility. You have a co-responsibility to get it done and learn something

Field notes, basic programme of carpentry

Abstract

This article deals with pedagogical practices on the basic programme of carpentry in Denmark. On the basis of an anthropologically inspired study among carpenter students at two VET schools, the prime object of analysis is to understand the different pedagogical practices from the students' perspective. In the article different teaching situations are analysed and discussed with regards to the significance to the students' motivation for participation and development of independent reflections skills. My argument is that the students are looking to the teachers to actively support them in their professional development. Without this active teacher support the students become disengaged and demotivated and risk dropping out. This is especially clear in the beginning of the programme.

Introduction

This article deals with the understanding of pedagogical practices and teaching on the basic programme of carpentry from the students' perspective. Even though other factors, such as social background, past

learning experiences, class size, ethnicity, school management and so on, play a role, it seems evident that the teacher is of key importance to the students' achievement (Hanushek 2002; 2010; Darling-Hammond & Brasford 2005; Hattie 2009). VET teachers' key importance is also emphasized in a number of Danish studies (Juul 2004; Aarkrog 2007; Jakobsen & Lausch 2008; Størner 2008; Katznelson et al. 2011). Thus, on the basis of an anthropologically inspired study among carpenter students at two VET schools, the prime object of analysis is to understand the pedagogical practices from the students' perspective. The point of this is to draw attention to the significance that different pedagogical practices have in regards to the students' motivation for participation and development of independent reflections skills. The theoretical framework of these analyses is inspired by the work of Bernstein (1990a; 2000b; 2001c). However, before outlining the study at hand and the analytical model, a brief introduction to the Danish VET system and the recent changes to it is provided. This serves as a backdrop for the empirical analysis.

The Danish VET system

The Danish VET systems can be traced back to the 14th century, when they were organized by the guilds. Throughout the last century the VET system has been increasingly integrated into the upper secondary education system, and the dual apprenticeship system has been established as the Danish VET model (Sigurjonsson 2001). The Danish dual apprenticeship model differs from both the French model, controlled by the state, and the British model, controlled by the labour market, but is similar to the VET models of Germany, Austria and Switzerland (Cort 2010; Stolz & Gonon, 2012). The model has long and proud traditions of providing a highly qualified and well-educated professional work force to meet the labour market's changing demands (Sigurjonsson 2001). Thus, the workforce provided by the VET system represents a vital growth resource and contributes significantly to Denmark's total GDP (Mandag Morgen 2010).

Two significant reformations of the Danish VET system – 1991, 2000

In recent years especially two reforms of the VET system mark significant changes – not least as regards the demands and expectations of the teachers and the students. Inspired by New Public Management, the Danish political system of the mid-1980s was committed to reforming the public sector towards increased efficiency and market orientation (Knudsen 2004; Mathiesen 2000). The VET reform that came into force in 1991 introduced significant new education policy management tools, such as the taximeter system, which is a state grant in the form of a certain amount per student per week, making each educational institution responsible for its own operation and finances in a free education market (Jørgensen 2011a). Furthermore, decentralized goals and frames instead of a centrally controlled curriculum were introduced. Thus, the

1991 reform puts VET pedagogy on the agenda and indicates a move away from focusing on learning certain pre-defined and measurable skills towards a more student-centred, individualized pedagogy (Juul 2004; Knudsen 2004). The 2000 VET reform takes this a step further, indicating major changes in the pedagogical approach and the expectations to students. The reform introduced the concept of competences instead of qualifications (Juul 2004), thus signaling a paradigmatic shift away from an interest in the teachers' organization of teaching towards focus on the individual students' work with the educational content and their learning activities and processes (Svejgaard 2010, p. 10. See also Sørensen 2008). In line with this, the students' personal education plan, the introduction of the notion of the individual student as the organizer of own teaching, increased flexibility and modularization and the introduction of teams instead of classes mark some of the most significant new steps in the 2000 reform (Christensen et al. 2000; Andersen & Christensen 2002; Jørgensen 2011a).

The 2000 reform also aimed at simplifying the VET system and making it more transparent. The VET system was divided into a basic and a main programme and the previous 90 entries were reduced to seven broad entries to the basic programmes. Thus, VET students begin their education in one of the broad basic programmes and continue in a specific professional track on the main programme. This has since been changed to 12 broad entries such as building and construction⁵², transport and logistics or media production⁵³. The basic programme lasts 20 weeks though it may be shorter, or may last up to 60 weeks, depending on the individual student's circumstances. The main programme comprises 108 tracks. The students participate in internships as part of the main programme, alternating with shorter periods in school. Two-thirds of the main programme consists of internships. A full VET programme takes approximately 4.5 years (Aarkrog 2011).

The current situation of the Danish VET system

VET programmes in Denmark are currently experiencing a historically low enrollment. From cohort 2012, one-fifth chose a VET programme, representing a decline of more than 10 per cent from 2001, when almost one-third of a cohort chose a VET programme (The Danish IT Centre for Education and Research 2013). At the same time, VET is struggling with a high dropout rate, which has been deadlocked at around 50 per cent for the last ten years (Ministry of Education 2010, p. 72) despite the implementation of a wide range of

⁵² The basic programme of building and construction consists of 15 different specializations such as roofer, bricklayer, technical insulator and the construction education for woodwork. There is actually not a specialization called carpentry at the basic programme. This is embedded in the construction education for woodwork. However, as all the students in the study were aiming to continue on the main programme of carpentry, I refer to the programme of this study as the basic programme of carpentry.

⁵³ See: <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Erhvervsuddannelser/Overblik-over-erhvervsuddannelser-og-indgange>

initiatives targeted at combating this⁵⁴. As a result, research into reasons for dropout among VET students and ways to combat it is high on the agenda in Denmark not least due to the dominant official educational policy objective that 95 per cent of a cohort in 2015 should complete at least an upper-secondary education (The Government 2011; Cort & Rolls 2010). In other words, VET in Denmark is set to play a central role in achieving the 95 per cent target and is thus stretched between two potentially conflicting purposes: securing a highly qualified professional workforce and securing the 95 per cent target. The VET teachers are expected to bridge the gap through their everyday practice. This is not always an easy task (Koudahl 2011) and has influence on both the pedagogical practices and the relations to the students on an everyday basis (Louw & Katznelson in prep.). This has given rise to the prime object of analysis: to try to understand the pedagogical practices from the students' perspective. The assumption behind this primary object of study is firstly, that the teachers are the single most significant factor when it comes to students' achievement. Secondly, if the VET students experience engaging pedagogical practices, this might actually (also) minimize the dropout rate (Nielsen 2011, p. 255). However, before turning to the empirical analyses, the study at hand and the model for analysis is briefly introduced.

The design of the study

As mentioned, this article presents findings from an anthropologically inspired study (Geertz 2000; Hasse 2002; Hastrup 2003; 2004), of the basic programme of carpentry at two schools (school A & B). At school A, I was enrolled as a carpenter student for five weeks and received training together with the other students at the beginning of the basic programme. A week of observation study (Spradley 1980; Kristiansen & Krogstrup 2002) was conducted at the end of the basic programme at school A. At school B I conducted a week of observation study, also at the end of the basic programme. School A offers seven different basic programmes and accounts for 2,705 students thus resembling the majority of the total of 94 vocational schools in Denmark in regards to number of students. The basic programme in question consisted of 25 male carpenter students⁵⁵ and two teachers. School B offers eight different basic programmes and account 2,253 students. The basic programme in question consisted of 20 male carpenter students⁵⁶. The two schools are both located in medium-sized towns in Zealand with app. 30.000 inhabitants.

⁵⁴ (see: <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Erhvervs/2011/Aug/110802-Mange-veje-til-fastholdelse-i-erhvervsuddannelserne>).

⁵⁵ At construction education for woodwork there are currently enrolled 4665 male and 36 female students (Statistic Denmark). For discussion of gender aspects of the educations in Denmark see e.g. Ungdomsforskning, 3 & 4 (9), 2010. (www.Cefu.dk).

⁵⁶ Field notes were written from memory at the end of each day. The notes presented in this article are linguistically edited without compromising the original meaning.

Fieldwork and observation study are both qualitative approaches and can be traced back to anthropology and ethnography (Kristiansen & Krogstrup 2002; Denzin & Lincoln 2011). The point of my field work as enrolled student was twofold: partly to get close to the carpenter students and share experiences with them and partly to try to do my own experiences *as* a carpenter student (Hastrup 2010: 68). As an observer I was in a more withdrawn position, which among other things did not allow access to experience *as* a student (Kristiansen & Krogstrup 2002). However, this observing position implies the advantage of being able to maintain an overview as I was not busy *acting in the* field. The analysis in this article includes examples from both the field work and the observation studies⁵⁷.

Direct and indirect teacher approach – a model for analysis

The analytical model outlined below is inspired by Bernstein's concepts of visible and invisible pedagogy and his thoughts on different pedagogical practices (Bernstein 1990; 2000; 2001). Bernstein defines a pedagogical practice as "*...a unique human device for both the reproduction and the production of culture*" (Bernstein 1990, p. 64). This can be understood on a sociological level and on the level of transmission of concrete pedagogical content – the practice level (Ibid. 63). On the practice level Bernstein identifies three rules essential to any pedagogical relation: *hierarchical, sequencing and criterial rules* (Bernstein 1990: 65ff, 2001: 96ff.). These three rules are related to Bernstein's overarching concept of framing, and as such the three concepts can be used to "*... analyse the different forms of legitimate communication realized in any pedagogic practice*" (Bernstein 2001: 12). The concepts are introduced below with relations to their modalities in visible and invisible pedagogic practices (Bernstein 1990, p. 65-72; 2000, p. 11-14; 2001, p. 96-102). Furthermore I introduce the concepts of direct and indirect teacher approach as more concrete concepts in correspondence with visible and invisible pedagogical practices.

Hierarchical rules refer to the social order of the relations between teacher and student. In any pedagogical relation the teacher has to learn to be a teacher and the student has to learn to be a student. This process entails the acquisition of a set of rules for appropriate conduct in the pedagogical relation and this affects the character of the possible relations between teachers and students. If the hierarchical rules of how to be a student or a teacher are visible to the students it refers to the teacher as a central and active figure in relation to the teaching with clear power relations and explicit expectations to the students' participation.

⁵⁷ The methodological implications of doing an anthropologically inspired VET study are discussed at length in Louw 2013 (publishing expected in summer 2013: *Shaping the Futures of (Vocational) Education and Work – Commitment of VET and VET Research*. Peter Lang Series). This short introduction to the different approaches here serves as a frame for understanding the premises for data construction in the different studies and the implication to the nature of the data.

If, on the other hand, it is invisible to the students what kind of conduct is expected of them and what is to be expected of the teacher it refers to the teacher as a withdrawn supporter of the students' learning processes. I shall refer to the two modes as a direct and an indirect teacher approach in relation to hierarchy.

Bernstein refers to this hierarchical rule of social order as regulative discourse, and regards this as the dominant discourse in relation to sequencing and criteria rules, which he refers to as instructional discourses.

Sequencing rules refer to the progression of the activities of the pedagogical practice. What comes first – what comes next, why is the sequence like this, and how long time is a given activity supposed to take? In order to encompass any pedagogic relation, I include the progression of the student and the point of the sequence in my use of the concept. If sequence rules are explicated and is obvious who is in control of the rules, it indicates a visible pedagogic practice. On the other hand, if the sequence rules are invisible, it is up to the students to do their own reflections on elements such as the next step and the point of it. I shall refer to these two modalities as a direct and an indirect teacher approach in relation to sequencing.

Criteria rules focus attention on the criteria of what is legitimate or illegitimate to bring into the context. Thus, the concept focuses on what is the relevant professional content of the specific teaching activity, and who is in charge of the criteria and the evaluation of the content. If it e.g. is visible to the student, what is missing in the product they are working on, or what counts as relevant content in a given teaching situation, I shall refer to this a direct teacher approach in relation to criteria. If it is invisible which criteria the students has to meet and if they are expected to do their own reflections in regards to the relevant content, I shall refer to this as an indirect teacher approach in relation to criteria.

In a direct teacher approach the emphasis is on the students' performance and in an indirect teacher approach the emphasis is on the students' acquisition. Model 1 below illustrates the three rules on continuums between direct and indirect teacher approach. The arrows point both ways indicating that different teacher approaches can be identified in different situations.

Model 1: Direct and indirect teacher approach

Direct approach

Ideally this would indicate a teacher approach with focus on the students' performance with visible power relations (**hierarchy rules**), explicit expectations in regard to what the students are supposed to do (**sequencing rules**) and explication of by which professional criteria the students' performance is evaluated (**criteria rules**).



Hierarchy rules
(Regulative discourse)



Sequencing rules
(Instructional discourse)



Criteria rules
(Instructional discourse)

Indirect approach

Ideally this would indicate a teacher approach with focus on the students' acquisition, with invisible power relations (**hierarchy rules**). The students are expected to do their own reflections on the point of the teaching (**sequencing rules**), and what counts as the relevant and correct professional content of the activities (**criteria rules**).

Method of analysis

This analytic model is developed in interaction with the empirical study at hand (Madsen 2003, p. 16) and is intended to serve as a thinking tool in order to be able to cut through (analyse) the complex practice of teaching. The model will be applied in the analysis below. The point of the analysis of the different pedagogical practices is to draw attention to their significance in regards to the students' motivation for participation and their development of professional reflections skills. The specific teaching situations

presented are chosen for their exemplary character in regards to this. Thus, the analysis presented is a reduction that implies highlighting some features and down toning others and do not fully reflect the complex practice of VET teaching. However, this is the premise when analysing: *“Any perspective represents a selective attention, which allows one to see certain facts clearly, while others are referred to the shade”* (Hastrup 2003: 399, author translation). As such, this is not so much an analysis of the *what*, but more an analysis of the *how* of the pedagogical practices. The analysis is structured under three themes: ‘VET lectures’, ‘Starting to think independently’ and ‘What do you think?’ designed to cover different aspect of the two teacher approaches and the three rules outlined above.

‘VET Lecture’

The teaching activities in the workshop of the basic programme of carpentry give the students hands-on experience and practical knowledge and skills, which is precisely what many VET students are looking for when they choose a VET programme (Katznelson et al. 2011; Aarkrog 2007). However, the situation described below has been chosen because it represents a different setting more similar to the traditional academic lecture. Thus, one might presume it would not work well in regards to the students’ motivation for participation. However, as we shall see, the students seemed motivated and engaged in the ‘lecture’ and in a very visible way the situation points to elements of the direct approach in regard to the students’ motivation for participation. The teaching situation takes place in a large room. There are three wooden roof structures placed on the floor in the room and they constitute the object of the lesson. The students are spread around in the room, some lean up against the structures and some sit on them. The teacher stands in the middle of the room.

The teacher⁵⁸ lectures for an hour and a half about roof structures, vapor barriers, tie beams and so on, involving the students with questions that are sometimes based on information just given in the lecture and sometimes based on previous teaching as part of the basic programme. The teacher relates his explanations to the huts the students are currently working on in the workshop. During the lecture the teacher tells anecdotes from his own life as a self-employed carpenter and outlines financial consequences of planning roof constructions right from the start. At the end of the lesson, several students approach the teacher with follow-up questions.

Observation notes, school A

⁵⁸ As it is not the individual teacher that is in focus, the teachers are referred to in a general way. The students appear under pseudonym.

What puzzled me when observing this was: Why does it work so well? Why do the VET students seem to be engaged despite their relatively passive role, no hands-on activities and the length of the lecture? First of all, it is obvious that the teacher is the central figure and he initiates the activities and the communication, thus the hierarchy is very visible to the students. The teacher uses his own background as a self-employed carpenter to establish himself as a role model, and the students seem to trust him when he introduces seemingly abstract content of the profession signaling visible *and meaningful* criteria rules. Furthermore, one obvious but important aspect of the situation draws attention. The teacher is present throughout the lessons and puts himself in the centre of the activity. This point might seem trivial, but in many cases students experience absent teachers in the VET system, leading to a lack of motivation and engagement on the part of the students (Louw 2012, Katznelson et al. 2011). Finally the teacher is in control of the sequence of the activity, as he introduces the different themes and relates them to the students' work on the basic programme. As the example illustrates this direct teacher approach in regards to all three rules still leaves room for the students to engage and participate in the teaching activities.

The next example from the workshop highlights some of the same features and illustrates how this direct teacher approach in regards to all three rules help the student, Magnus to 'break' the learning process into smaller parts. This enables Magnus to experience success along the way, which seems to be motivating to him:

The teacher takes hold of the two wooden beams Magnus is holding and explains and shows what to do with them. They are both seated on the floor and Magnus listens very intensely to the teacher's instructions with one hand rested on his forehead. He doesn't quite get it. He seems very interested and engaged. In the end he gets it and is about to leave to continue his work, when the teacher says: *"Come and see me before you move on. There is something I need to show you about the next step."*

Magnus: *"OK"*. Magnus leaves, visibly pleased and eager to move on

Fieldnotes, school A

The hierarchy of the relation is very visible, as Magnus approach the teacher with a professional problem, and the teacher takes it upon him to transmit the correct solution to Magnus. This kind of visible hierarchy is common in the workshop. However, the way the teacher instruct Magnus explicitly in regards to the sequencing rule and criteria rules (come and see me before you move on) and criteria rules (there is something I need to show you about the next step), provide Magnus with the opportunity to succeed in small steps, which, in the example, seemed to drive him forward in a motivated way. From my own

experience as a VET student, as well as from observing the VET students, I experienced that it is hard to manage long explanations and instructions about practical tasks. As a new student the attention is mostly focused on the first part of the instructions to be sure to get it right (Louw 2012; Katznelson et al. 2011). As more experience is build up, it becomes easier to take in long explanations, but especially in the beginning of the basic programme, it seems important to split the processes into smaller bits and be very explicit about what the students need to do and in what sequence they need to do it. Thus, the situations above highlights significant elements of the direct teacher approach in regards to all three rules and suggest that this might have a productive effect on the students' motivation for participating.

Starting to think independently

The development of the students' capacity for independent decision making and professional problem solving is one of the overall aims of the basic programmes (Order 1514, § 1.2). In the direct teacher approach framework, it might be argued, it is difficult for the students to become more active and take more responsibility for their own learning processes and develop such independent decisions making competences.

However, as the example below illustrates, a direct teacher approach in regards to the dominant regulative discourse of hierarchy rules seems to be a good basis for a mix between direct and indirect teacher approach in regards to the instructional discourses of sequencing and criteria rules. This particular mix of teacher approaches seem to makes sense to the students and addresses their motivation for participation and their development of independent professional thinking competences.

Karsten and Niels approach the teacher to ask for a professional consultation. They are dissatisfied with the finish on the roof of the hut they have built. They suggest a solution to the problem, but the teacher says it's not the right solution. He tells them what to do, and adds: *"But it is a good suggestion and it shows that you are starting to think independently"*.

Observation notes, school A

As one of the teachers at school B explained to me, acquiring the trade of carpentry is a bit like driving on the highway. First you turn on to the access ramp, and then you accelerate to slide on to the highway. In the example above the teacher seems to be providing such an access ramp. By dismissing the students' suggestion he makes the hierarchy visible. However, at the same time he recognizes Karsten and Niels' dissatisfaction with the finish of the hut by saying that it shows they are starting to *think independently*.

Furthermore, even though the suggestion was not right, by letting the students know it was a good suggestion, the teacher recognizes the professional relevance of the solution they suggest, indicating that they are on the right professional track. This way of signaling that sequencing and criteria rules are open for discussion indicates a move towards an indirect teacher approach in regards to these two instructional discourses. As Karsten later told me: *"When we started out we were told we would be able to build huts at the end of the programme. I thought it was impossible, but we have actually managed it, because here they are"*. Karsten and Niels' dissatisfaction with the finish of the hut can in this light be understood as a sense of professional pride. Thus the situation is an exemplary illustration of how a direct teacher approach in regards to the hierarchy rule and a move towards an indirect teacher approach in regards to sequencing and criteria rules support the students' development of independent professional reflection competences as well as their motivation for their education.

What do you think?

The next telling situations illustrate another general tendency I wish to draw attention to relating to different teacher approaches. The first situation is from the workshop, where some of us are busy making spigots. This is quite difficult precision work. The spigot has to be carved out accurately to fit into the joint in order to make the structure strong:

One of the students, Morten, is in doubt about whether the cut he made in the spigot is too deep and he approaches the teacher:

Morten: *"Is this okay?"*

The teacher: *"What do you think? You are graded for the task, so it is up to you"*.

Morten leaves and start all over with a new spigot. He quickly loose interest in the work and starts to chat to some of the other students.

Fieldnotes, school A

The second situation is from the computer room, where the students are busy doing three-dimensional drawings of structures somewhat resembling what architects work with. From my own work with these 3D-drawings, I experienced that it is complex work; it is difficult to visualize the 3D-structures on the 2D computer screen and to sort out all the different angles and measurements to put on the drawing. The student, Asger, in the situation below seems to be having similar difficulties and asks for help from the teacher.

Asger: *"Do you want measurements on the rafters?"*

The teacher: *"I want relevant measurements!"*

Asger (addressed to one of the other students): *"It is impossible for me to picture this end-piece in my head".*

The second student: *"You can't picture it at all?"*

Asger: *"No, not at all. Its cheek, it is!"*

Observation notes, school A

Initially it seems as if the teachers in this way try to support the development of the student's own reflections about the tasks they are working on, as in the previous examples. However, there are mixed signals in the communication from the teachers: In the first example the teacher goes on by saying: *You are graded for the task, so it is up to you*", and in the second example the teacher indicates that there are a set of relevant measurements which will be applied in the teachers' evaluation later on, and these measurements are what the student are expected to figure out. Thus, by signaling the expectation to the students to figure the solutions out themselves, without any supporting indications from the teachers as to by *which standards the task is graded* or *what relevant measurements might be*, the hierarchy is a sophisticated mix of an indirect teacher approach embedded in a direct teacher approach. By the indication that the student's independent reflection is evaluated according to sequencing and criteria rules controlled by the teacher, a hierarchy is established where the teacher (has the power to) evaluate the students' performance in regards to specific sequencing and criteria rules. This is of course mostly how it is in an educational system. However when the sequencing and criteria rules seem to be open for discussion or up to the students to figure, but without active support from the teachers, and the teacher at the same time mask a visible hierarchy in an invisible hierarchy like in the situations above, it was often demotivating to the students and disengaged them instead of driving them to develop these reflection skills. Thus, when the students are left to do their work in a pedagogical practice characterized by a mix between an indirect and direct teacher approach, like in the examples above it might actually work contra intentional and possibly result in actual student dropout. A point made clear to me by Peter, a student I talked to one day after school:

Peter tells me that he thinks there are some things missing in the beginning. There is of course the introduction, but it is mostly practical things. He thinks they need to know from the beginning what they are doing now and what they have to do next. There was a dead period in the beginning where he did not know what to do or whether to continue.

Concluding remarks

First of all, it is important to state that teaching and organizing learning processes for others is difficult. It is not like following a recipe and the connection between teaching and learning is not and will never be unambiguous (Illeris 2006: 14). Teaching is a complex practice and throughout this study different elements of the two teacher approaches and the three rules could be identified at play at different times, in different teaching situations as well as at the same time in the same situation in complex ways as illustrated above. Thus, with the introduction of the model here and the analysis based on it, it is not my ambition to determine once and for all, what good teaching practices in VET is or should be. It should be seen more as attempts to provisional determinations of significant relationships between teaching practices and the student (opportunities) for engagement in their education, embedded in the concrete context that currently applies to the field of VET. Thus, when looking at the indirect teacher approach framework it resembles elements of the notion of the students' responsibility for their own learning with its focus on the students' acquisition. This notion was one of the cornerstones in the reformation of the Danish VET system in 2000, and the driving notion behind making the *students the organizers of teaching*. Thus, in some ways the indirect teacher approach framework seems to be legitimized in the reformations as outlined in the introduction and comments from the teachers like "*What do you think?*" or "*I want relevant measurements*" are exemplary of this. However the general tendency I wish to draw attention to by presenting the teaching situations above in this way is that this pedagogical practice most often seems to leave a gap in the relation between the students and the teachers that, instead of driving the students to fill the gap (Bernstein 1990: 71), disengages and demotivates them. This tendency is most visible in the beginning of the basic programme. The basic programmes *are* structured and there *are* fixed sequencing and criteria rules. However, it is not always visible to the students what is expected of them or how to meet the professional criteria, and the students look to the teacher to point them in the right direction. As Bjørgen points out (2012) the concept of *responsibility for own learning* has been vastly misunderstood and instead of a model for teaching it has mostly been used as a moral obligation to the students. Thus, the claim here is that part of the indirect teacher approach reflect some of this (mis)understanding. Furthermore, the claim is that part of the high dropout rate we are currently witnessing in the VET system is due to – not (only) weak students but the gap between pedagogical practices and the demands and expectations of the students. As illustrated in the article, the students actually want to take responsibility, but they call for a more direct teacher approach in relation to hierarchy in order to support and engage them (see also Andersen & Lausch 2010: 59; Hattie 2009: 238). The 2000 reform has already been widely

criticized for putting too much responsibility on the individual student's shoulders (Cort 2010; Juul 2005; Koudahl 2005). This issue is addressed in the 2007 VET reform which among other things introduced the possibility for the schools of designing special basic programmes for a particular group of students (Order 1518, § 57). However, as my analysis highlight, this notion of the students own responsibility for learning is still profoundly embedded in the everyday pedagogical practices. Thus, my hope is that providing a theoretical model like the one in this article it might also inspire VET teachers to analyse own practice in regards to the significance different mix of different approaches have on the students' motivation for participation and development of independent reflections skills in different teaching situations.

Dansk resume

Denne ph.d.-afhandling er en antropologisk inspireret kvalitativ undersøgelse af elevernes møde med lærerne, undervisningen og de pædagogiske praksisser på tømrergrundforløbet. I øjeblikket er der særligt to tendenser, der sætter dagsordenen på erhvervsuddannelsesfeltet. For det første kæmper erhvervsuddannelserne med et højt frafald på omkring 50 %, og for det andet oplever erhvervsuddannelserne nedgang i søgningen. Af 2012 - årgangen søgte mindre end 20 % således en erhvervsuddannelse, hvilket er en nedgang på mere end 10 % fra 2001.

Forskning, der fokuserer på årsager til eud-elevernes frafald og måder at fastholde dem i eud-systemet på, udgør således også et dominerende eud-forskningsspørsmål, hvorimod det er mindre belyst, hvad det konkrete pædagogiske møde mellem lærer og elever i de erhvervsskolemæssige kontekster har af betydning for elevernes motivation for og engagement i uddannelsen ud fra et ressourceperspektiv på eleverne.

Denne afhandling søger dermed at bidrage til erhvervsuddannelsesforskningen med viden på dette underbelyste område. Det overordnede forskningsspørgsmål i afhandlingen lyder således: Hvad betyder de pædagogiske praksisser på tømreruddannelsen for elevernes oplevelse af at starte på uddannelsen og deres muligheder for at positionere sig som tømrerfaglige grundforløbselever?

Hermed sættes i afhandlingen fokus på tømrerelevernes møde med lærerne, undervisningen og de pædagogiske praksisser på grundforløbet. Afhandlingen fokuserer således på at forstå, hvordan eleverne oplever strukturerne og de pædagogiske praksisser på en erhvervsuddannelse ud fra antagelsen om, at denne form for viden udgør et væsentligt bidrag til forståelsen af uddannelsernes funktionsmåder, og hvad der udgør motiverende og engagerende erhvervsuddannelser. En viden, der også kan vise sig væsentlig i forhold til bekæmpelse af frafald og øgning af rekrutteringen til erhvervsuddannelserne.

Teoretisk tager afhandlingen udgangspunkt i Bernsteins uddannelsessociologiske tænkning. Herigennem søger jeg at koble et mikroperspektiv på det pædagogiske møde mellem lærere og elever med et makroperspektiv på erhvervsuddannelsernes rammer og vilkår og overordnede uddannelsesmæssige diskurser. Igennem afhandlingen er jeg således optaget af at analysere og forstå de pædagogiske samspil mellem lærere og elever om et erhvervsfagligt indhold set fra elevernes perspektiv i deres egen ret og samtidig trække forbindelser til mere generelle samfundsmæssige rammer om dette konkrete samspil. I afhandlingen anlægger jeg således et *pædagogisk perspektiv*, hvor der er fokus på at forstå de pædagogiske forhold vedrørende tømrerelevernes undervisning og faglige udvikling. Samtidig anlægger jeg et bredere

sociologisk perspektiv på disse forhold, og tilstræber at indtænke de samfundsmæssige sammenhænge, som disse lokale pædagogiske forhold indgår i. På den måde udgør afhandlingen et sociologisk pædagogisk bidrag til erhvervsuddannelsesforskningen, der rækker ud over de konkrete tømmerfaglige kontekster, analyserne er empirisk forankret i.

Afhandlingens forskningsspørgsmål belyses gennem fem artikler, der hver især fokuserer på forskellige aspekter af spørgsmålet. Således belyses pædagogikken og didaktikken på eud i form af analyser af de pædagogiske praksisser, eleverne møder på uddannelsen, og hvordan disse er forbundet til de udfordringer og muligheder eleverne står overfor, når de skal navigere og honorere de forventninger og krav, de bliver mødt med på uddannelsen. Her fokuseres særligt på starten af grundforløbet, hvor disse forhold bliver særligt tydelige. Det belyses videre, hvilke betydninger i praksis de strukturelle rammer og uddannelsesmæssige diskurser rundt om eud-systemet har for lærernes syn på eleverne, de pædagogiske møder mellem eleverne og lærerne, samt elevernes motivation for at deltage og deres muligheder for at engagere sig i uddannelsen. Endelig belyses baggrunden for valget af den antropologisk inspirerede undersøgelsesmetode samt de styrker og udfordringer, som denne tilgang til eud-feltet indebærer.

I afhandlingen argumenterer jeg således for, at lærerne udgør den væsentligste betydning i forhold til elevernes motivation for at deltage og muligheder for engagement i uddannelsen. Således er elevernes motivation og engagement ikke (udelukkende) forstået som noget, der er der eller mangler, men i høj grad som noget, der udvikles, afvikles og forandres i og af de pædagogiske praksisser, de møder på uddannelsen og lærernes tilgange til eleverne. Jeg argumenterer således videre for, at forskellige lærertilgange har forskellige betydninger i relation til dette. Forskellige aspekter af disse lærertilgange henter legitimitet i overordnede uddannelsesmæssige diskurser, der lægger vægt på elevernes eget ansvar for og i deres uddannelse, kombineret med et bekymringsberedskab hos lærerne som følge af frafaldsproblematikken. Men fremfor at styrke elevernes motivation og engagement argumenteres der for, at dette ofte i praksis i højere grad kommer til at demotivere og disengagere eleverne og skaber kontra-intentionelle push-out effekter. Eleverne ønsker her lærernes styring og støtte, særligt i starten af uddannelsen, med udgangspunkt i det faglige. Dermed argumenterer jeg i afhandlingen for, fremfor at tænke i enkle løsninger og målrettede initiativer på de udfordringer erhvervsuddannelserne står overfor, først og fremmest at sætte fokus på den pædagogiske og didaktiske udvikling i og af erhvervsuddannelserne med udgangspunkt i erhvervsfagligheden, elevernes perspektiv og på baggrund af et resourcesyn på eleverne.

English summary

This dissertation is an anthropologically inspired qualitative study of the students' encounter with the teachers, the teaching and the pedagogical practices on the basic programme in carpentry. There are currently, in particular, two tendencies that set the agenda in the field of vocational education and training (VET). Firstly, VET is struggling with a high dropout rate, which has been deadlocked at around 50 per cent for the last ten years. Secondly, VET programmes are experiencing a decline in student enrolment. One fifth of the 2012 intake chose a VET programme, which represents a decline of more than 10 per cent compared to 2001.

Research into why VET students drop out and how to retain the students within the VET system thus represents a dominant research stream, whereas the significance of the encounter between teachers and students in the classroom in regards to student motivation and engagement, from a resource perspective on the students, has received less scholarly attention.

This dissertation seeks to contribute to the VET research in this less explored area. It addresses the following overall research question: In what ways do the pedagogical practices of the basic programme in carpentry play a role in the students' experience when beginning their programme and their opportunities to position themselves as carpenter students?

The focus of the dissertation is thus on the students' encounter with the teachers, the teaching, and the pedagogical practices of the basic programme. It is the aim to understand how students experience the structures and the pedagogical practices. This ambition is based on the assumption that such knowledge represents a significant contribution to understanding how the VET system works and what, from the students' perspective, constitutes motivating and engaging VET practices. This knowledge might, on the other hand, also be significant in combating the high dropout rate and increasing enrolment to VET.

Theoretically, the dissertation is based on Bernstein's sociology of education, seeking to connect a micro perspective on the educational encounter between teachers and students with a macro perspective on the framework and conditions and overall educational discourses of the VET system. The dissertation is particularly concerned with analysing and understanding the educational interaction between teachers and students as regards a vocational content, viewed from the perspective of the students in their own right and also linking to a wider societal framework of this specific interaction.

The dissertation thus adopts a *pedagogical perspective*, where the focus is on understanding the pedagogical aspects of carpentry students' educational and professional development. At the same time, it adopts a broader *sociological perspective*, where the aim is to incorporate the social contexts of these local educational matters. In this way, the dissertation represents a sociological educational contribution to the VET research that goes beyond the concrete basic programme of carpentry, which the empirical analyses are grounded in.

The research question is addressed in five articles, each focusing on different aspects of the question. Thus the issue of pedagogy and didactics of VET is addressed through analyses of the educational practices that the students encounter on the programme and the relation of these practices to the challenges and opportunities faced by the students in their attempts to meet the expectations and requirements of the programme. Special attention is given to the beginning of the programme, based on the assumption that these matters become particularly apparent here. It is also explained how the structures and educational discourses of the VET system are significant in regards to the teachers' perception of the students, the pedagogical encounters between teachers and students as well as the students' motivation for participation and their opportunities to become engaged in their studies. Finally, the rationale for choosing the anthropologically inspired research method, including the forces and challenges of this method, is explained.

The dissertation thus argues that the teachers are the most significant factor in regards to the students' motivation for participation and their opportunities to become engaged in their studies. Student motivation and engagement are not (only) either present or lacking but are developed, phased out and changed in and by the pedagogical practices that the students encounter and by the way the teachers approach the students on an everyday basis. It also argues that different teacher approaches have different implications in regards to this. Various aspects of these teacher approaches gain legitimacy in the overall educational discourses emphasising the students' own responsibility in and for their studies, combined with the teachers' *concern preparedness* due to the dropout problem. However, it is argued that rather than strengthening the students' motivation and engagement, this will often have a demotivating and disengaging effect on the students and create counter-intentional push-out effects. The students call for teacher support and guidance, especially when beginning their programme, with emphasis placed on the vocational content. The dissertation thus argues that, rather than reaching for simple solutions and targeted initiatives to the challenges facing the VET system, focus should primarily be on the pedagogical and didactical development in and of VET on the basis of the vocational content, the students' perspectives, and a resource perspective on the students.

Referencer

- Aarkrog, V. (2001) *Mellem skole og praktik. Fire teoretiske forståelsesrammer til belysning af sammenhængen mellem skole og praktik i erhvervsuddannelserne*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet
- Aarkrog, V. (2007a) *Hvis det skal gi' mening... Elevernes udbytte af praksisrelateret undervisning i erhvervsuddannelserne*. Undervisningsministeriets temahæfteserie nr. 4. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
- Aarkrog, V. (2007b) *Kan man lære teori i praksis? En teoretisk og empirisk analyse af praksisrelateret undervisning i erhvervsuddannelserne*. Danmarks Pædagogiske Universitet, København
- Aarkrog, V. (2010) A Taxonomy for Teaching Transfer Skills in the Danish VET System. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*. Vol. 1, 2011, pp. 1-13
- Alexander, K. L., Entwisle, D.R. & Kabbani, N.S. (2001) The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*. 103(5), pp. 760-822
- Andersen, D. (2005) *4 år efter grundskolen – 19-årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne*. AKF Forlaget
- Andersen, H. (2004) Sociologiens rødder og dannelse. I Andersen, H. (red.) *Sociologi – en grundbog til et fag*. Hans Reitzels Forlag, København
- Andersen, L. (2011) *Nye tal viser stort frafald på erhvervsuddannelserne*. AE - Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, 2. august 2011
- Andersen, N. Å. (1999) *Diskursive analysestrategier. Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne, København
- Andersen, O. D. & Christensen A. A. (2002) *Eleven som didaktiker – på vej mod en ny didaktik i erhvervsuddannelserne*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 24 – 2002. Undervisningsministeriet
- Andersen, O. D. & B. Lausch (2010) Eleverne. In J. A. Hansen & B. Lausch (red.) *Klasseledelse i erhvervsuddannelserne*. Erhvervsskolernes Forlag, Odense
- Andersen, T. F. (2008) *Unge på vej – Ungdomskultur som perspektiv på elevmotivation, fravalg eller frafald på erhvervsskolerne Aars*. Aalborg Universitet
- Andersen, T. Y & O. Juhl (2006) *Analyse af frafald på erhvervsuddannelserne og social- og sundhedsuddannelserne. Undervisningsmiljøet som underliggende fokus*. [Analyserapport]. Dansk Center for Undervisningsmiljø
- Beck, S. & Paulsen, M. (2011) Mangfoldighed og fællesskab – en etnodidaktisk analyse af kursisttilgange og klasserumskultur på HF og VUC. *Gymnasiepædagogik*, nr. 80 (2011)
- BEK nr. 1243 af 12/12/2004. Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser
- BEK nr. 1518 of 13/12/2007. Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser
- BEK nr. 1514 af 15/12/2010. Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser
- BEK nr. 834 af 27/06/2013. Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser
- Bernstein, B. (1971) *Class, Codes and Control. Volume 1. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Routledge & Kegan Poul, London

- Bernstein, B. (1977 [1975]) *Class, Codes and Control. Volume 3. Towards a Theory of Educational Transmissions*. Routledge & Kegan Paul. London, Boston and Henley
- Bernstein, B. (1990a) *Class, Codes and Control. Volume IV: The Structuring of Pedagogical Discourse*. Routledge, London
- Bernstein, B. (1990b) Social class and pedagogic practice. I Bernstein, B., *Class, Codes and Control. Volume IV: The Structuring of Pedagogical Discourse*. Routledge, London
- Bernstein, B. (2000a [1996]) Bernstein interviewed. I Bernstein, B., *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc. Lanham – Boulder – New York – Oxford
- Bernstein, B. (2000b [1996]) Pedagogical Codes and Their Modalities of Practice. I Bernstein, B., *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc. Lanham – Boulder – New York – Oxford
- Bernstein, B. (2000c [1996]) Pedagogising knowledge: Studies in Recontextualising. In B. Bernstein, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc. Lanham – Boulder – New York – Oxford
- Bernstein, B. (2001a) Introduktion til bogen. I Chouliaraki, L. & Bayer, M. (red.) *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk Forlag, København
- Bernstein, B. (2001b) Pædagogiske koder og deres praksismodalitet. I Chouliaraki, L. & Bayer, M. (red.) *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk Forlag, København
- Bernstein, B. (2001c) Klasseforskelle og pædagogisk praksis. I Chouliaraki, L. & Bayer, M. (red.) *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk Forlag, København
- Biesta, G. (2010) *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Paradigm Publishers. Boulder, London
- Biesta, G. J. J. (2007) Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, (1)57, pp. 1-21
- Bjørngen, I. A. (2012) Ansvar for egen læring. (Online 04-09-2013): <http://elev.no/Nyheter/Ansvar-for-egen-laering>
- Bloksgaard, L. (2009) *SOSU-mænd og elektrikerkvinder – hvorfor ikke? En analyse af to kønsdominerede fag*. FREIA, Center for kønsforskning, Aalborg Universitet
- Blumer, H. (1969) *Symbolic Interactionism; Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Bourdieu, P (2007) *Den praktiske sans*. Hans Reitzels Forlag, København
- Bourdieu, P. (1990 [1980]) *The Logic of Practice*. Polity Press, Cambridge
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D (2001) *Refleksiv sociologi – mål og midler*. Hans Reitzels Forlag, København
- Brinkmann, S. & L. Tanggaard (2010) Introduktion. I Brinkmann, S. & L. Tanggaard (red.) *Kvalitative metoder. En grundbog*. Hans Reitzels Forlag, København
- Broady, D. (1991) *Sociologi och Epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap og den historiska epistemologin*. HLS Förlag, Stockholm
- Bruner, J. (1990) *Acts of meaning*. Cambridge University Press, Cambridge, London
- Bryderup, I. M. (2003) Indledning - Pædagogisk sociologi. I Bryderup, I. M. (red.) *Pædagogisk Sociologi*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, København

- Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training) (2012) *Curriculum reform in Europe. The impact of learning outcome*. Research paper No 29, Publications Office of the European Union, Luxembourg
- Chistrup, H.; Illeris, K., Lauersen, P. F. Jørgen, R. & Simonsen, B. (1980) *Efg undervisning*. Unge Pædagogers Forlag, København
- Christensen, F., Shapiro, H. & Kjær, F. (2000) *Pædagogiske og didaktiske overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform 2000*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 34 – 2000. Undervisningsministeriet
- Christensen, G. (2005 [2002]) *Psykologiens videnskabsteori*. Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg
- Chouliaraki, L. (2001) Pædagogikkens sociale logik – en introduktion til Basil Bernsteins uddannelsessociologi. I Chouliaraki, L. & Bayer, M. (red.) *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk Forlag, København
- Clarke, A. E. (2003) Situational Analyses: Grounded Theory Mapping After the Postmodern Turn. *Symbolic Interactions*, (4)26, pp. 553-576
- Collin, F. (1990) *Videnskabsfilosofi. Enhed og mangfoldighed i videnskaberne*. Museum Tusulanums Forlag, København
- Cort, P. (2009) *The Changing Roles and Competences of VET Practitioners in Denmark: IVET teachers' perception of changes and their implications for teaching*. [Konferencebidrag]. Danmarks Pædagogiske Universitetskole, Aarhus Universitet
- Cort, P. (2010a) Education for All? Lessons from the Reform of the Danish VET-Programmes. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 4/2010, pp 38-42
- Cort, P. (2010b) Stating the Obvious: the European Qualifications Framework is not a neutral evidence-based policy tool. *European Educational Research Journal*, 9(3), pp. 304-316
- Cort, P. (2011) *Taking the Copenhagen process apart. Critical readings of European vocational education and training policy*. [PhD dissertation], The Danish School of Education, Aarhus University
- Cort, P (2012) *Tid – til fællesskab, fordybelse og dannelse. Højskolen som brobygger til ungdomsuddannelse*. Forskningsnotat 7, Statusevaluering af kombinationsprojektet, Aarhus Universitet
- Cort, P. and S. Rolls (2010) *A bridge to the future: European policy for vocational education and training 2002-10. National policy report – Denmark*. Cedefop Reference series, Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Dahler-Larsen, P. (2007). Kvalitativ metode: Status og problemer. *Politica*, 39(3), pp. 317-334
- Dale, E. L. (1999) Kundskab, rationalitet og didaktik. I Dale, E. L. (red.) *Pædagogisk filosofi*, Klim, Aarhus
- Darling-Hammond, L. & J. Bransford (eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass, San Francisco
- Daugaard, S. M., Jensen, T. P., Husted, L., Kamstrup, A. K. & Haselmann, S. (2009) *Unge frafald på erhvervsskolerne. Hvad gør "de gode skoler?"*. AKF
- Davies, Bronwyn (1990) Agency as a Form of Discursive Practice. A classroom Scene Observed. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 11(3), pp. 341-361
- Davies, Bronwyn & Robyn Hunt (1994) Classroom Competencies and Marginal Positionings. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 15(3), pp. 389-408
- Davies, Bronwyn & Rom Harré (1990) Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. Vol. 20(1), pp. 43-63

- DCUM – Dansk Center for Undervisningsmiljø (2005) *Analyse af frafald på erhvervsuddannelserne og social- og sundhedsuddannelserne*
- Denzin, N. K. & Y. S. Lincoln (1994) Introduction. Entering the Field of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications, Thousand Oaks, London, New Delhi
- Denzin, N. K. & Y. S. Lincoln (2011) Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. K. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications, California
- DeWalt, K. M. & B. R. DeWalt (2011) *Participant Observation. A Guide for Fieldworkers*. Altamira Press. Rowman & Littlefield Publishers. Lanham, New York, Toronto, Plymouth
- Dewey, J. (1938) *Experience & Education*. West Lafayette, Ind.: Kappa Delta Pi
- Dilthey, W. (1988) *Introduction to the human sciences : an attempt to lay a foundation for the study of Society and history*. Harvester Wheatsheaf, London
- Dreier, O. (2007) Generality and Particularity of Knowledge. In Van Deventer, V., Blanche, M. T., Fourie, E. & Segalo, P. (Eds.), *Citizen City. Between constructing agent and constructed agency*. Captus University Publications, Canada, 188-196
- Durkheim, E. (1975) *Opdragelse, uddannelse og sociologi*. Carit Andersens Forlag & Finn Suensons Forlaget, København
- Dyssegaard, C. B. (2011) Inkluderende pædagogik: den svære vej fra idealer til praksis. Dafolo, Frederikshavn
- ECLM - The Economic Council of the Labor Movement (AE-rådet) (2011) *Massiv mangel på uddannet arbejdskraft frem mod 2020*.
- Erickson, F. (2011) A History of Qualitative Inquiry in Social and Educational Research. I: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. K. (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications, California
- EVA – Danmarks Evalueringsinstitut (2008) *Handlingsplaner for øget gennemførelse på erhvervsuddannelserne. Analyse af første generation af handlingsplaner*. EVA, København
- EVA – Danmarks Evalueringsinstitut (2009a) *Frafaldet på grundforløbet på de merkantile erhvervsuddannelser*. EVA, København
- EVA – Danmarks Evalueringsinstitut (2009b) *Grundforløbspakker på erhvervsuddannelserne*. EVA, København
- EVA – Danmarks Evalueringsinstitut (2010) *Fod på frafaldet med indsats-teori. Håndbog til erhvervsskoler*. EVA, København
- EVA – Danmarks Evalueringsinstitut (2013) *Sammenhæng mellem skole og praktik. Evaluering af skolers og virksomheders arbejde med at understøtte sammenhæng i tekniske erhvervsuddannelsers hovedforløb*. EVA, København
- EU (2011) COUNCIL RECOMMENDATION of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving (2011/C 191/01). (Online 04-09-2013): <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:EN:PDF>
- Finansministeriet (2006) *Aftale om Udmøntning af Velfærdspuljen*. Schultz Distribution, Albertslund
- Fine, M. & Rosenberg, P. (1983) Dropping out of high school. The ideology of school and work. *Journal of Education*. Vol. 165, No. 3, pp. 257-272
- Finn, J. (1993) *School engagement and students at risk*. National Center for Education Statistics Research and Development Reports.

- Finn, J. & Voelkl, K. E. (1993) School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education*. 62(3), pp. 249-268
- Foucault, M. (1994 [1976]): *Viljen til viden*. Seksualitetens historie 1. DET lille FORLAG, Frederiksberg
- Foucault, M. (2005 [1969]) *Vidensarkæologien*. Forlaget Philosophia, Aarhus Universitet
- Gadamer, H. G. (2004) *Sandhed og metode : grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Systime, Aarhus
- Galman, S. C. (2007) *Shane, the lone ethnographer : a beginner's guide to ethnography*. AltaMira Press, Lanham
- Garfinkel, H. (1967) *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Geertz, C. (2000a [1973]): Deep Play: Notes on the Balinese Cockfight. . I Geertz, C., *The Interpretation of Culture. Selected Essays by Clifford Geertz*. Basic Books, New York
- Geertz, C. (2000b [1973]) Thick Descriptions: Towards an Interpretive Theory of Culture. I Geertz, C., *The Interpretation of Culture. Selected Essays by Clifford Geertz*. Basic Books, New York
- Goffman, E. (1971) *Relations in public: Microstudies of the public order*. Basics Books, New York
- Goffman, E. (2004) *Social samhandling og mikrosociologi. En tekstsamling*. Hans Reitzels Forlag, København
- Gregersen, F. (2001) Basil Bernstein i Danmark. I Chouliaraki, L. & Bayer, M. (red.) *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk Forlag, København
- Grønberg, L. (2011) Fastholdelse gennem idræt og sundhed. I Jørgensen, C. H. (red.) *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg
- Gneriussen, W. (2007) Emile Durkheim. I Andersen. H. & Kaspersen, L. B. *Klassisk og moderne samfundsteori*. Hans Reitzels Forlag, København
- Haavind, H. (2000) På jakt etter kjønnete betydninger. I Haavind, Hanne (red.), *Kön och tolkning. Metodiska möjligheter i kvalitativ forskning*. Natur och Kultur & Gyldendal Norsk Forlag AS
- Hallinan, M. T. (2006) Introduction: Sociology of Education at the Threshold of the Twenty-first Century. I Hallinan, M. T. (Eds.) *Handbook of the sociology of Education*. Springer, New York
- Hansen, E. J. & Andersen, B. H. (2009) *Et sociologisk værktøj. Introduktion til den kvantitative metode*. Hans Reitzels Forlag, København
- Hansen, M. P. (2008) Hvorfor vekseluddannelser? Belyst historisk, politisk og læringsmæssigt. I Størner, T. & Hansen, J. A. (red.) *Erhvervspædagogik – mål, temaer og vilkår i eud's verden*. Erhvervsskolernes Forlag, Odense
- Hansen, R. P. (2009) *Autoboys.dk. En analyse af maskulinitets- og etnicitetskonstruktioner i skolelivet på automekanikeruddannelsen*. Ph.d.-afhandling. Københavns Universitet
- Hanushek, E. A. (2002) Teacher Quality. In L. T. Izumi & W. M. Evers (eds) *Teacher Quality*, Stanford: Hoover Institution Press pp. 1-12. (Online 04-09-2013): <http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%202002%20Teacher%20Quality.pdf>
- Hanushek, E. A. (2010) *The economic value of higher teacher quality*. [Working paper]. The National Bureau of Economic Research. (Online 04-09-2013): <http://www.nber.org/papers/w16606>
- Harraway, D. (1988) Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, (3)14, pp. 575-599

- Hasse, C. (2002) *Kultur i bevægelse fra deltagerobservation til kulturanalyse – i det fysiske rum*. Samfundslitteratur, Frederiksberg
- Hastrup, K (1992) *Det antropologiske projekt om forbløffelse*. Gyldendal, København
- Hastrup, K. (1999) *Viljen til viden. En humanistisk grundbog*. Gyldendal, København
- Hastrup, K. (2003) Introduktion. Den antropologiske videnskab. I K. Hastrup (red.), *Ind i verden. En grundbog i antropologisk metode*. Hans Reitzels Forlag, København
- Hastrup, K. (2004) Introduktion. Antropologiens vendinger. I K. Hastrup (red.), *Viden om verden. En grundbog i antropologisk analyse*. Hans Reitzels Forlag, København
- Hastrup, K. (2007) Forord. I Bourdieu, P, *Den praktiske sans*. Hans Reitzels Forlag, København
- Hastrup, K. (2010) Feltarbejde. I Brinkmann, S. & L. Tanggaard (red.) *Kvalitative metoder. En grundbog*. Hans Reitzels Forlag, København
- Hattie, J. A. C. (2009) *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge, London
- Henningesen, I. & Søndergaard, D. M. (2000) Forskningstraditioner krydser deres spor. Kvalitative og kvantitative socio-kulturelle empiriske forskningsmetoder. *Kvinde, Køn & Forskning*, nr. 4(2000), pp. 26-38
- Hiim, H. & Hippe, Else (1997) *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling. En studiebog i didaktik*. Gyldendal, Nordisk Forlag A/S, København
- Hiim, H. & Hippe, E. (2003) *Undervisningsplanlægning for faglærere*. Nordisk Forlag A/S, København
- Hjort-Madsen, P. (2012) *Deltagelsesmuligheder i erhvervsuddannelserne. Et kvalitativt studie af skolekulturer på tre erhvervsfaglige grundforløb*. [Ph.d.-afhandling], Forskerskolen i Livslang Læring, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet
- Hostetler, K. (2005) What Is 'Good' Education Research? *Educational Researcher*, 34, no. 6: 16-21
- Howe, A. & Val, R. (2011) *Bridging the transition from primary to secondary school*. Routledge; Taylor & Francis Group, Florence
- Husted, L. & Jensen, T. P. (2008) *De unges vandring i uddannelsessystemet. Uddannelsesmønstre i Region Midtjylland og betydningen af geografi og social baggrund*. AKF
- Husserl, Edmund (1997 (1950) *Fænomenologiens idé*. Hans Reitzels Forlag, København
- Højlund, S. (2004) Spørgsmål til et nyt forskningsfelt. I Madsen, U. A. (red.) *Pædagogisk antropologi. Refleksioner over feltbaseret viden*. Hans Reitzels Forlag, København
- Illeris, K. (2006) *Læring*. Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg
- Illeris, K. (red.) (2000) *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg
- Jakobsen, K. & B. Lausch (2008) *En hånd i ryggen og et spark bagi*. I: Erfaringer og fingerpeg. Artikler om lærerkompetencer, differentiering og pædagogisk ledelse. Danmarks Erhvervspædagogiske læreruddannelse
- Jensen, A. W. (2011) Frafaldsbekæmpelse på SOSU – mikroniveaueets betydning. I Jørgensen, C. H. (red.) *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag, Roskilde
- Jensen, T. P. (2006) Fra grundskole til ungdomsuddannelse. Undervisningsministeriets tidsskrift *Uddannelse* nr. 4, maj 2006

- Jensen, T. P. & Humlum, M. K. (2010): *Frafald på de erhvervsfaglige uddannelser Hvad karakteriserer de frafaldstruede unge?*. Anvendt Kommunal Forskning (AKF)
- Jensen, T. P., Husted, L., Kamstrup, A. K. Haselmann, S. & Haselmann, S. (2009) *Unge frafald på erhvervsskolerne. Hvad gør "de gode skoler"?* AKF. (Online 04-09-2013): http://www.akf.dk/udgivelser/2009/pdf/unges_frafald_erhvervsskolerne.pdf/
- Jensen, S., Jensen, U. H. & Seeberg, P. (2006) *Udvikling og forskning i samspil. Mønsterbryderperspektiver på de gymnasiale uddannelser*. Syddansk Universitetsforlag, Odense
- Jensen, T. P. & Larsen, B. (2011a) Hvem falder fra – spiller skolen nogen rolle? I Jørgensen, C. H. (red.) *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg
- Jensen, T. P. & Larsen, B. Ø. (2011b) *Unge i erhvervsuddannelserne og på arbejdsmarkedet – værdier, interesser og holdninger*. AKF, København
- Jensen, T. P., Skipper, L. & Clausen, J.(2006) *Eud – også for de stærke – en undersøgelse af, hvad eud kan føre til på arbejdsmarkedet og uddannelsesmæssigt*". AKF-forlaget, København
- Jensen, U. H. & Jensen, T. P. (2005) *Unge uden uddannelse. Hvem er de, og hvad kan der gøres for at få dem i gang?* Socialforskningsinstituttet, København
- Jensen, U. H. & Jørgensen, B. T. (2005) *Det vigtigste i livet er at få en uddannelse – en undersøgelse af etniske minoritetsunges frafald fra erhvervsuddannelserne*. Baggrundsrapport, Tænketanken om udfordringer for integrationsindsatsen i Danmark
- Johannesen, A., Lassen, C. F. & Linde, J. (2010) *Drenge I gråzonen. Veje til at få udsatte drenge til at gennemføre en erhvervsfaglig uddannelse*. Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration & Undervisningsministeriet
- Jonasson, C. (2011) Fravær fra og i timerne – veje mod frafald eller faglig identitet. I Jørgensen, C. H. (red.) *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg
- Jonasson, C. (2012a) *Why stay? The development of student retention processes in everyday life in a Danish vocational school*. [Ph.d.-afhandling], Psykologisk Institut, Business and Social Sciences, Aarhus Universitet
- Johansson, C. (2012b) Teachers and students' divergent perception of engagement: recognition of school or work place goals. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 33, nr. 5, pp. 723-741
- Juul, I. (2001) Kontinuitet og brud i erhvervsuddannelsernes udvikling. I Juul, I. & Aarkrog, V. (red.) *Tanker om eud-reform – en pædagogisk og organisatorisk udfordring*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 33 – 2001.
- Juul, I. (2004a) "Ansvar for egen læring". Uddannelse 10 / 2004. (Online 04-09-2013): <http://udd.uvm.dk/200410/udd200410-08.htm?menuid=4515>
- Juul, I. (2004b) Erhvervsuddannelsernes – et forsømt forskningsområde. *Tidskrift for arbejdsliv*, 6 årg. Nr. 4. pp 11-24
- Juul, I. (2005) *På sporet af erhvervspædagogikken. Om baggrunden for erhvervsuddannelsernes aktuelle udformning og smede- og industriteknikerelevernes møde med vekselluddannelsessystemet*". [Ph.d.-afhandling], Danmarks Pædagogiske Universitet
- Juul, Ida (2008): Kontorarbejdets udvikling fra mandefag til kvindefag. I *Erhvervsuddannelse – mellem politik og praksis*. Cursiv nr. 3, 2008, pp. 77-99
- Juul, I. (2012) Ligeværd mellem ungdomsuddannelser – realistisk mulighed eller utopi? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. (1)12, pp. 15-25

- Juul, I. & Aarkrog, V. (red.) (2001) *Tanker om eud-reformen – en pædagogisk og organisatorisk udfordring*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 33 – 2001.
- Juul, I. & Koudahl, P. D. (2009) Erhvervsuddannelsernes rolle: Ligeværdig ungdomsuddannelse eller et tilbud til restgruppen...? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (1)2009
- Jørgensen, A. V. (2008) *Et feltanalyse af kompetenceudvikling og jobpositioner på arbejdsmarkedet – med særligt blik på tre korte skolebaserede erhvervsuddannelser*. Ph.d.-afhandling, Aalborg Universitet
- Jørgensen, C. H. (2009a) Fag mellem arbejde, organisation og uddannelse – har fagene fremtiden bag sig? *Tidsskrift for arbejdsliv*, 3(11), pp. 1-19
- Jørgensen, C. H. (2009b) *Faglighed i fremtidens tekniske erhvervsuddannelser – en analyse af faglighedens rolle i unges karriereveje*. Industriens Uddannelser og Roskilde Universitet
- Jørgensen, C. H. (2010) *Fra vekseluddannelse til udvekslingsuddannelse: Evaluering af et projekt om skole-virksomhedssamspillet i 4 erhvervsuddannelser i Region Midtjylland 2008-2010*. Roskilde Universitet, Roskilde
- Jørgensen, C. H. (2011a) En historie om hvordan frafald blev et problem. In C. H. Jørgensen (red.) *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg
- Jørgensen, C. H. (red.) (2011b) *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg
- Jørgensen, C. H. (2011c) Praktikpladsproblemets betydning for elevernes frafald og engagement. I Jørgensen, C. H. (red.) *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg
- Jørgensen, C. H. (2012) Manglende ungdomsuddannelse – årsager og løsninger. *Samfundsøkonomen*. Nr. 2, pp. 24-29
- Jørgensen, C. H., Koudahl, P., Nielsen, K. & Tanggaard, L. (2012). *Frafald og engagement. Foreløbige resultater*. (Online 04-09-2013): http://psy.au.dk/fileadmin/Psykologi/Aktuelt/Rapport_frafald_og_engagementfin.pdf
- Katznelson, N (2004) Udsatte unge i erhvervsuddannelserne – er der plads til dem? I Warring, N; Smistrup, Morten & Eriksen, U. (red.) *Samfundsbøger – Medarbejder: debat om de erhvervsrelaterede uddannelser*. Erhvervsskolernes Forlag, Odense
- Katznelson, N (2007) *De måske egnede på erhvervsuddannelserne – om frafald og fastholdelse af udsatte unge*. Erhvervsskolernes Forlag, Odense
- Katznelson, N. (2009) *Hvorfor gennemfører kun 75 % af de unge en ungdomsuddannelse? Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (1)2009, pp. 36-45
- Katznelson & Brown (2011) *Motivation i erhvervsuddannelserne. Med eleverne ind i undervisningsrummet til faget, pædagogikken, lærerne og praktikmanglen*. [Anden delrapport]. Erhvervsskolernes Forlag, Odense
- Katznelson, N. Pless, M. & Stigaard, M. S. (2012). *Evaluering af Ungepakke II - De unges vej til ungdomsuddannelserne - uddannelsessystemets vej til de 95 pct.* [Bilagsrapport]: Metode, Analyser, Tabeller: 162
- Katznelson, N. & Olsen, P. (2008) *Mentor med mening – en undersøgelse af mentorordningen for etniske unge på eud*. Erhvervsskolernes Forlag, Odense
- Katznelson, N., Vestergaard, A. L. & Brown, R. (2011) *Ungdom på erhvervsuddannelserne. Delrapport om valg, elever, læring og fællesskab*. Erhvervsskolernes Forlag, Odense
- Kierkegaard, T., Nielsen, K., & Linde, K. Ø. (2011) Etnicitet mellem produktion og skole. *Qualitative Studies*. Vol. 2, nr. 1, pp. 50-62
- Kjørup, Søren (1997 [1996]) *Menneskevidenskaberne. Problemer og traditioner i humanioras videnskabsteori*. Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg

- Knudsen, H. J. (2004) De seneste 20 års reformer i erhvervsuddannelserne – fra reform til kontinuerlig forandring. *Tidsskrift for arbejdsliv*, 6 årg. Nr. 4, 2004, pp 91-103
- Knudsen, H. J. (2007) *Skab viden gennem læring – otte bud på fastholdelse i erhvervsuddannelserne*. Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse, Frederiksberg
- Kofoed, J. (2004) *Elevpli – Inklusions-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. [Ph.d.-afhandling] Institut for Pædagogisk Psykologi, Danmarks Pædagogiske Universitet
- Koudahl, P. (2005) Frafald og fastholdelse i erhvervsuddannelserne – årsager og forklaringer. Undervisningsministeriet. (Online 04-09-2013): <http://pub.uvm.dk/2005/frafaldsopsamling/hel.html>
- Koudahl, P (2007) *Den gode erhvervsuddannelse – uddannelsestænkning og eleverne*. Erhvervsskolernes Forlag, Odense
- Koudahl, P. (2010) Ungepakken og erhvervsuddannelserne. *Vejlederforum*, nr. 1(2010)
- Koudahl, Peter (2011) Erhvervsskolelærernes dilemma. I Jørgensen, C. H. (red.) *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg
- Koudahl, P. & Juul, I. (2009) Erhvervsuddannelsernes rolle: ligeværdig ungdomsuddannelse eller et tilbud til restgruppen...?. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 1(2009)
- Kristiansen, S. & Krogstrup, H. K. (2002) *Deltagende observation. Introduktion til en forskningsmetodik*. Hans Reitzels Forlag, København
- Kruse, E. (2000 [1990]) *Kvantitative forskningsmetoder i psykologi og tilgrænsende fag*. Dansk Psykologisk Forlag, København
- Kvale, S. (2000 [1997]) *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels forlag, København
- Kvale, S. (1989) *Issues of validity in qualitative research*. Studenterlitteratur, Lund
- Larsen, L. (2006) *Det bedste af det vi kan. Fastholdelse af elever i de grundlæggende social-og sundhedsuddannelser i Vejle amt og Randers. 3. delrapport*. Roskilde Universitetscenter.
- Larsen, L. (2012) Når uddannelse bliver til socialt arbejde. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 1(12), pp. 30-38
- Larsen, J. (2004) Hvordan bevare "kronjuvelerne" i vekselluddannelsen? Er der nogen?". I Warring, N., Smistrup, M. & Eriksen, U. (red.) *Samfundsborger – Medarbejder: debat om de erhvervsrelaterede uddannelser*. Erhvervsskolernes Forlag, Odense
- Larsen, J. (2005) *Unge oplevelse af vekselluddannelsessystemet. En teoretisk diskussion af en empirisk analyse af hvordan unge kan skabe mening og sammenhæng*". Ph.d.-afhandling. Forskerskolen i Livslang Læring. Roskilde Universitetscenter
- Larsen, B. Ø., Rangvid, B. S. & Jensen, T. P. (2010) *Institutionernes resultater – en registerbaseret analyse af ungdomsuddannelsesinstitutionerne og betydning af institutionstype, skolestørrelse og geografisk placering*. AKF, København
- Larsen, B. Ø. & Jensen, T. P. (2010) *Fastholdelse af elever på de danske erhvervsskoler*. AKF, København
- Launsø, L. & Rieper, O. (2005) *Forskning om og med mennesker. Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, København
- Laursen, D. N., Nielsen, K. & Nygaard, S. E. (2010) *Den gode praktikplads – udførelse, fastholdelse og frafald i erhvervsuddannelserne*. Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 2 – 2010.

- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. University of Cambridge Press, Cambridge
- Law, J. (2004) After Method: an introduction. In Law, J, *Mess in social science research*. Routledge. Taylor & Francis Group. London and New York, pp 1-18
- LBK nr. 171 af 02/03/2011: *Bekendtgørelse af lov om erhvervsuddannelser*
- Lippke, L. (2013) *En erhvervsskole for alle? Professionelle deltagelsesformer og spændingsfelter mellem faglighed og omsorg*. [Ph.d.-afhandling], Institut for kommunikation, Aalborg Universitet
- Lippke, L. (2011) Udfordringer til faglærernes professionelle identitet. I Jørgensen, C. H. (red.) *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg
- Lippke, L. & Tanggaard, L. (2013) Leaning into Muddy Interviews. *Qualitative Inquiry*, pp. 1077-8004
- Liversage, A. & Knudsen, L. L. (2011) *Kvinder i byggefag – en interviewundersøgelse*. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd
- Louw, A. V. (2012) Erhvervsfaglig læring i et elevperspektiv. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 1(12), pp. 40-49
- Louw, A. V. & N. Katznelson (in prep.) *What defines good VET? Between accounting and education*
- Lov nr. 448 af 10/06/2003: Lov om ændring af lov om erhvervsuddannelser
- Lov nr. 590 af 24/06/2005: Lov om ændring af lov om institutioner for uddannelsen til studentereksamen, lov om institutioner for uddannelsen til højere forberedelseksamen, lov om grundlæggende social- og sundhedsuddannelser, lov om almen voksenuddannelse og om voksenuddannelsescentre og forskellige andre love
- Madsen, C. (2004) *Portfoliopædagogik*. Dafolo Forlag, Frederikshavn
- Madsen, U. A. (2003) *Pædagogisk etnografi – forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Forlaget Klim, Århus
- Malinowski, B. (1922) *Argonauts of the western Pacific. An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. George Routledge & Sons LTD, London
- Malinowski, B. (1935) *Coral Gardens and their Magic. A Study of the Methods of Tilling the Soil and of Agricultural Rites in the Trobriand Islands. Volume one. The Description of Gardening*. American Book Company, New York, Cincinnati, Chicago
- Mandag Morgen (2010): Danmarks erhvervsskoler er en overset vækstressource. *Mandag Morgen*, Nr. 41 / 2010
- Mathiesen, A. (1994): Erhvervsuddannelsesreformen og helhedsorienteret undervisning i historisk perspektiv. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (2)1994, pp 61-76
- Mathiesen, A. (2000) *Uddannelsernes sociologi*. Christian Ejlers' Forlag, København
- Mead, G. H. (1967 [1934]) *MIND, SELF, and SOCIETY. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. The University of Chicago press, Chicago and London
- Meyer, H. (2005) *Hvad er god undervisning?* Gyldendal, København
- Meyer, H. (2006) Kendetegn på god undervisning. Empirisk belæg og didaktiske forslag. I Andersen, P. (red.) *God undervisning*. Unge Pædagoger, København
- Ministeriet for Børn og uddannelse (2012) Alt for få unge vælger erhvervsuddannelse. (Online 04-09-2013): <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Erhvervs/2012/Maj/120519-Alt-for-faa-unge-vaelger-erhvervsuddannelserne>

- Munk, M. (2011) Social sortering, frafald og manglende kvalifikationer blandt unge. I Jørgensen, C. H. (red.) *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg
- Musaeus, P. & Elmholdt, C. (2004) Er mesterlæren relevant i projektarbejde? I: Niels Warring, Morten Smistrup & Ulla Eriksen (red.) *Samfundsborger – Medarbejder: debat om de erhvervsrelaterede uddannelser*. Erhvervsskolernes Forlag, Odense
- NCE (2009) *Fastholdelse og rekruttering af erhvervsskolelærere - med særligt fokus på de tekniske skoler*. Nationalt Center for Erhvervspædagogik, Professionshøjskolen Metropol
- Nielsen, Klaus (2009) A collaborative perspective on learning transfer. *Journal of Workplace Learning*. Vol. 21. nr. 1. pp. 58 – 70
- Nielsen, K. (2011) Hvad siger international forskning om frafald. Et forsøg på et overblik. I Jørgensen, C. H. (red.) *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg
- Nielsen, K. (2004) *Den erhvervspædagogiske forskning i Danmark*. Undervisningsministeriets tidsskrift Uddannelse, Vol. 10, 2004
- Nielsen, K. (2005): *Når eleverne selv skal sige det – En undersøgelse af erhvervsskoleelevers læring i praktikken*. Aarhus Universitet
- Nielsen, K. & Kvale, S. (red.) (2003) *Praktikkens Læringslandskab – At lære gennem arbejde*. Akademisk Forlag
- Nielsen, K. & Kvale, S. (red.) (2008) *Mesterlære: læring som social praksis*. Hans Reitzels Forlag
- OECD (2012) Education at a Glance 2012: OECD Indicators. OECD Publishing. (Online 04-09-2013): <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>
- Olsen, A. (1940) *Hustømmerfaget gennem tiderne*. Dansk Tømmer-forbund, Rønne
- Pedersen, F. (2000) *Elevernes oplevelse af erhvervsuddannelsesreformen 2000 – forsøg med grundforløb efterår 1999*. Undervisningsministeriet
- Pedersen, M. S. (2011) Læringskultur og kulturel læring. I Jørgensen, C. H. (red.) *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg
- Pedersen, M. S. (2006) *Hold fast! Initiativer til fastholdelse af tosprogede og praktiske orienterede unge i erhvervsuddannelserne*. København: Undervisningsministeriet, Afdelingen for erhvervsfaglige uddannelser
- Pless, M. (2009) *Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet*. [Ph.d.-afhandling]. København. Danmarks Pædagogiske Universitet
- Pless, M. & Katznelson, N. (2007) *Unge veje mod ungdomsuddannelse. Tredje rapport om unges uddannelsesvalg og overgange fra grundskole til ungdomsskole og arbejde*. København LLD, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
- Politiken (2011-04-08) *Lærere opgiver de unge på de tekniske skoler*. (Online 04-09-2013): <http://politiken.dk/uddannelse/ECE1250235/laerere-opgiver-de-unge-paa-de-tekniske-skoler/>
- Rasmus A. (red.) (2008) *Den inkluderende skole: en grundbog*. Frydenlund, København
- Rasmussen, J. (2003) Den pædagogiske sociologis historie, genstandsfelt og nutidige udfordringer. I Bryderup, I. M. (red.) *Pædagogisk sociologi*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, København
- Rasmussen, P. H. (1990) Erhvervsuddannelsernes betydning for differentiering i kvalifikations- og interesseudvikling blandt faglærte. I Rasmussen, P.: *Kvalificering til hvad? For Hvem?* Ålborg Universitetsforlag, Aalborg
- Regeringen (2011) *Et Danmark der står sammen*. Regeringsgrundlag 2011

- Ringer, A. (2013) Researcher-participant positioning and the discursive work of categories: experiences from fieldwork in the mental health services. *Qualitative Studies*, 4(1), pp. 1-20
- Richardson, L. (1997) *Fields of play – Constructing an Academic Life*. New Brunswick: Rutgers University Press, New Jersey
- Richardson, L. (1991) Postmodern Social Theory: Representational Practices. *Sociological Theory*, 9 (2), pp. 173-179
- Richardson, L. (1994) Writing. A Method of Inquiry. I Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (ed.) *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications, Thousand Oaks, London, New Delhi
- Rosenthal, R (2002) Covert Communication in Classrooms, Clinics, Courtrooms, and Cubicles. *The American Psychologist*, 57(11), pp. 839-849
- Rumberger, R.W. (1987). High school dropouts. A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), pp. 101-121
- Saha, L. J. (1994) Sociology of Education: Overview. I Husén, T. og Rostlethwaithe, T. N. (Eds.) *The International Encyclopedia of Education*. Vol. 10, pp. 5596-5607
- Sadovnik, A. R (2001) Profiles of famous educators. Basil Bernstein (1924-2000). *Prospects*. Vol. XXXI, no. 4, pp. 607 – 620
- Savvakis, M. & M. Tzanakis (2004) The Researcher, the Field and the Issue of Entry: Two Cases of Ethnographic Research Concerning Asylums in Greece. *Sociological Research Online*, 9(2). (Online 04-09-2013): <http://socresonline.org.uk/9/2/savvakis.html>
- Sawyer, R. K. (Ed.) (2006) *The Cambridge handbook of the learning science*. Cambridge University Press, New York
- Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books Inc., New York
- Shapiro, H., Jakobsen, S. T. & Sørensen, S. R. (2006) *Uddannelser med adgangsbegrænsning til skolepraktik. Samlet rapport*. Teknologisk Institut, Århus
- Sigurjonsson, G. (2001) *Dansk vekseluddannelse i støbeskeen. Fra lavstidens mesterlære til moderne dansk vekseluddannelse*". Delrapport fra forskningsprojektet "Læring i moderne dansk vekseluddannelse". Aalborg Universitet & Aarhus Universitet
- Sigurjonsson, Gudmundur (2010): Rids af de danske erhvervsuddannelsers historie. I Størner, T. & Hansen, J. A., *Erhvervspædagogik - mål, temaer og vilkår*. Erhvervsskolernes Forlag, Odense
- Simonsen, B. (2004) Dilemmaer i samspejlet mellem lærlinge og virksomheder – og nogle bemærkninger om praksislæring. I Warring, N., Smistrup, M. & Eriksen, U. (red.) *Samfundsbøger – Medarbejder: debat om de erhvervsrelaterede uddannelser*. Erhvervsskolernes Forlag, Odense
- Sjøberg, A.- H. Ewald, K., Fjelstrup, T., Morgenstjerne, M. & Schick, B. (1999) *På godt og ondt – Et portræt af elever og deres forhold til mester og erhvervsskoler.*, Håndværkerrådet, København
- Smistrup, M. (2004) Fag og fagidentitet – en fantastisk og problematisk ramme for at blive dygtig. *Tidsskrift for arbejdsliv*, (4)6, pp. 25-41
- Spradley, J. P. (1980) *Participant observation*. Thomson Learning, London
- Stolz, S. & Gonon, P. (2012) Inclusion and Exclusion – A Challenge in the Context of Globalisation. In S. Stolz & P. Gonon (Ed.), *Challenges and reforms in vocational education. Aspects of inclusion and exclusion*. (pp. 9-27). Studies in vocational and continuing education, Peter Lang Series, vol. 11

- Stomhøj, C. (2006) *Poststrukturalismer – videnskabsteori, analysestrategi, kritik*. Forlaget Samfundslitteratur, Frederiksberg
- Størner, T. (2008) *Det er 100 år siden de var på en arbejdsplads*. Danmarks Erhvervspædagogiske læreruddannelse
- Svejgaard, K. L. (2010) Klasseledelse som undervisning: En introduktion. I J. A. Hansen & B. Lausch (red.) *Klasseledelse i erhvervsuddannelserne*. Erhvervsskolernes forlag, Odense
- Søndergaard, D. M. (1996a) *Tegnet på kroppen. Køn: Koder og konstruktioner blandt unge voksne i academia*. Museum Tusulanums Forlag, København
- Søndergaard, D. M. (1996b) Social konstruktionisme et grundlag for at se kroppen som tegn. *Sociologi i dag*, (4)1996.
- Sørensen, J. H., Rasmussen, P. H., Nielsen, O. Z. & Lassen, M. (1983-84) *Lærlingeuddannelse og udbytning – om lærlingeuddannelsernes økonomiske, politiske og ideologiske funktioner*. Aalborg Universitetscenter
- Sørensen, M. S. (2008) Faglig praksis i erhvervsuddannelserne. I *Erhvervsuddannelser – mellem politik og praksis. Cursiv nr. 3, 2008*, pp. 101-126
- Sørensen, M. S. (2009) *Planing or planning? or what's happening to faglighed in Danish vocational education?* Danmarks Pædagogiske Universitetskole, Aarhus Universitet
- Sørensen, N. U., Hutter, C., Katznelson, N. & Juul, T. M. (2013) *Unge motivation og læring. 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. Hans Reitzels Forlag, København
- Tanggaard, L. (2004) *Læring og identitet i krydsfeltet mellem skole og praktik – Med udgangspunkt i moderne dansk vekseluddannelse*. Ph.d.-afhandling. Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet
- Tanggaard, L. (2006): *Læring og identitet*. Aalborg. Aalborg Universitetsforlag
- Tanggaard, L. (2008) Education through Production and its Potential Value for Young People Demotivated with their Schooling. *Nordic Psychology*. Vol. 60, no. 3, pp., 295-315
- Tanggaard, L. (2011) En skoles håndtering af frafaldsproblematikken. I C. H. Jørgensen (red.) *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag, Roskilde
- Tanggaard, L. (2012) Man er da blevet til noget – frafaldsforebyggelse i dansk erhvervsuddannelse. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. (1)12, pp. 50-59
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2011) Til forsvar for en uren pædagogik. I Rømer, T. A., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. *Uren pædagogik*. Klim, Århus
- Thorsteinsson, H. G. & Jensen, B. M. (2010) *Jeg kommer heller ikke i dag – om støtte af sårbare unge i uddannelse*. Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 3 – 2010
- Tonkin, E. (1984) Participant Observation. I Ellen, R. (red.) *Ethnographic Research: a Guide to General Conduct*. Academic Press, London
- Ugebrevet A4 (2012) *Frafaldet på erhvervsskolerne bliver endnu større*. (Online 04-09-2013): http://www.ugebreveta4.dk/2012/201207/Torsdag/Frafaldet_paa_erhvervsskolerne_b bliver%20endnu_stoerre.asp
- Ugebrevet A4 (2012) *Sociale problemer hænger erhvervsskolerne*. (Online 04-09-2013): http://www.ugebreveta4.dk/2012/201207/Onsdag/Sociale_problemer_haenger_erhvervsskolerne.aspx
- Ulriksen, L. (1997) *Projektpædagogik – hvorfor det?* Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen. Roskilde Universitetscenter
- Ulriksen, L. (2001) *Den sociologiske dimension i pædagogikken*. Frydenlund Grafisk, København

- Ulriksen, L. (2004) Den implicitte studerende. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 3(2004)
- Ulriksen, L. & Holmegaard, H. T. (2008) *Læringsmiljø og naturvidenskab på htx – Resultater fra et forskningsprojekt om det tekniske gymnasium*. Erhvervsskolernes Forlag, Odense
- Ulriksen, L. & Susanne, M. & Ebbensgaard, A. B. (2009) *Når gymnasiet er en fremmed verden. Eleverfaringer – social baggrund – fagligt udbytte*. Samfundslitteratur, Frederiksberg
- Undervisningsministeriet (2002) *Elevplan – et pædagogisk webværktøj til erhvervsuddannelserne*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 5 – 2002.
- Undervisningsministeriet (2006) Realkompetencevurdering i EUD - praktiske muligheder. Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 7 – 2006
- Undervisningsministeriet (2008) *Fakta om Taxameterstyring*. (Online 04-09-2013): http://www.uvm.dk/Administration/Tilskud-til-institutioner/~media/UVM/Filer/Adm/PDF08/Finanslov_tilskud/Tilskud/Taxameter/081111_taxametersystem_fakta.ashx
- Undervisningsministeriet (2008) *Tal der taler 2007. Uddannelsesnøgletal 2007*. Undervisningsministeriets statistikpublikation nr. 1 – 2008.
- Undervisningsministeriet (2010) *Tal der taler. Uddannelsesnøgletal 2009*. Undervisningsministeriets statistikpublikationer nr. 1 – 2010
- UNI-C – Styrelsen for It og Læring (2012) *9. Og 10. Klasseelevernes tilmeldinger til ungdomsuddannelse og 10. Klasse 2012*. (Online 04-09-2013): <http://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-elever-i-folkeskolen-og-frie-skoler/~media/UVM/Filer/Stat/PDF12/120521%20FTU%20notat%202012.ashx>
- Varenne, H. & McDermott, R. (1998) Adam, Adam, Adam and Adam: The cultural Construction of a Learning Disability. In H. Varenne & R. McDermott, *Successful Failure. The School America Builds*. Vestview Press, Colorado & Oxford
- Vasalampi, K, Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. (2010) Education-related goal appraisals and self-esteem during the transition to secondary education: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, vol 34(2010), pp. 481–490. Sage Publications. (Online 04-09-2013): <http://jbd.sagepub.com/content/34/6/481>
- Vestergaard, A. L., Brown, R. & Simonsen, B. (2010) *Læringsmiljø på hhx – Resultater fra et forskningsprojekt om handlegymnasiet*. Erhvervsskolernes Forlag, Odense
- Vidich, A. J. & S. M. Lyman (1994) Qualitative Methods. Their History in Sociology and Anthropology. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications, Thousand Oaks, London, New Delhi
- Warming, H. (2007) The Quality of Life from a Child's Perspective. *International Journal of Public Administration*. 26:7, pp. 815-829. (Online 04-09-2013): <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1081/PAD-120019248>
- Warring, N. & Pedersen, F. (2006) *El-lærlinge i praktik*. København. Dansk EL-Forbund
- Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G., Lesko, N. & Fernandez, R. (1989) *Reducing the risk. Schools as communities of support*. Falmer Press, Philadelphia
- Wenger, E. (2008 [1998]) *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press
- Whyte, W. F. (1943) *Street Corner Society: The social structure of an Italian slum*. The University of Chicago Press, Chicago and London
- Wilbrandt, J. (2002) *Vekseluddannelse i håndværksuddannelser: lærlinges oplæring, faglighed og identitet*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 14.

Willis, Paul (2000) *The Ethnographic Imagination*. Polity Press, Cambridge

Wood, D., Bruner J. & Ross, G (1976) The Role of Tutoring in Problemsolvings. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 17 (2), pp. 89-100

Zeuner, L. (1988) *Kulturelle processer i ungdomsuddannelserne*. Nyt fra samfundsvidenskaberne, København.

Østergaard L. B & T. P. Jensen (2010) *Fastholdelse af elever på de danske erhvervsskoler*. AKF, København

Bilag 1: Analysemodel 1

Perspektiver /primære aktører	Eleverne	Lærerne	Skolen	Uddannelses- Politik	Erhvervsliv
Diskurser / Logikker					
Frafald / fastholdelsesdiskurs (95 % målsætning). (Fokus på omfang, mål, rational choice)	Måltrettet adfærd (fx uddannelsesplaner) Uddannelsespresset	Tilstedeværelses- Registrering / elevplaner Realkompetence- Vurderinger. Fastholdelse (taxameter-bevillinger. Holde regnskab med eleverne). Bekymringsperspektiv	Udarbejdelse af fastholdelsesstrateg ier. Økonomiske taxameter- betragtninger. Tiltrækning af elever. Uddannelses- konkurrence	Politisk formulerede målsætninger / ambitioner (fx 95 % målsætningen). Best practice. Sikring af velfærdssamfundet. Checks and Balances. Sikring af dk's konkurrenceevne. Sikring af den enkeltes chance for 'et god liv'. Unge er <i>rationelle</i> aktører	Vil have de gode – de rigtige elever til opfyldning af erhvervslivets behov. Cost-benefit logik. Udbudslogik.
faglighedsdiskurs (Fokus på indhold, proces, produkt, faglighed).	Læring af erhvervsfag. Tilegnelse af elevposition / erhvervsposition Erhvervs- uddannelses- ønske / ambition. Individuelle og individualiserede valg	Formidling af erhvervsfaglighed. Faglig stolthed Pædagogik / undervisning. Erhvervsfaglige traditioner.	Sikring af kvaliteten i skolens uddannelser. Synlighed og tiltrækning (både elever og lærere). Udvikling af rammer der sikrer <i>effektiv og god</i> undervisning.	Ambition om kvalitet i erhvervsuddannelser ne. Value for money. Formulering af lovgivningsmæssige rammer og krav.	Sikring af kvalificeret arbejdskraft.



På baggrund af en antropologisk inspireret kvalitativ undersøgelse på erhvervsuddannelsernes tømrergrundforløb beskæftiger denne afhandling sig med analyser af elevernes møde med lærerne, undervisningen og de pædagogiske praksisser. Afhandlingen fokuserer særligt på starten af grundforløbet, hvor disse forhold bliver særligt tydelige. I afhandlingen er jeg optaget af at koble et mikroperspektiv på dette pædagogiske møde mellem lærere og elever med et makroperspektiv på erhvervsuddannelsernes rammer og vilkår og overordnede uddannelsesmæssige diskurser. På den måde udgør afhandlingen et sociologisk pædagogisk bidrag til erhvervsuddannelsesforskningen, der rækker ud over de konkrete tømrerfaglige kontekster, analyserne er empirisk forankret i. Afhandlingen baserer sig på fem artikler, der hver især søger at belyse, forstå og analysere det overordnede forskningsspørgsmål: Hvad betyder de pædagogiske praksisser på tømreruddannelsen for elevernes oplevelse af at starte på uddannelsen og deres muligheder for at positionere sig som tømrerfaglige grundforløbselever? I afhandlingen argumenterer for, at fremfor at tænke i enkle løsninger og målrettede initiativer på de udfordringer erhvervsuddannelserne står overfor, først og fremmest at sætte fokus på den pædagogiske og didaktiske udvikling i og af erhvervsuddannelserne med udgangspunkt i erhvervsfagligheden, elevernes perspektiv og på baggrund af et ressourcesyn på eleverne.

ISBN 978-87-7684-888-0



Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)
Aarhus Universitet
Tuborgvej 164
2400 København NV

Tlf.: 8716 1300
E-mail: dpu@au.dk
edu.au.dk