

Charlotte Jonasson og Klaus Nielsen

Erhvervsskolelæreres håndtering af sameksisterende krav om øget fastholdelse og et højt fagligt niveau i erhvervsuddannelserne

Resumé

I de seneste år har mange OECD-landes, herunder Danmarks, politiske mål været at sikre at endnu flere unge får en ungdomsuddannelse. Dette politiske mål er langt fra entydigt, for på den ene side ønskes en øget gennemførelsesprocent og på den anden side, samtidig, en forbedring af den uddannelsesmæssige kvalitet. Artiklens formål er at belyse, hvordan lærere på erhvervsuddannelserne håndterer disse sameksisterende uddannelsespolitiske krav. Et empirisk studie baseret på et etårigt feltarbejde på en dansk teknisk skole viser, at de politiske krav om fastholdelse af eleverne og et højt erhvervsrettet kvalifikationsniveau kan føre til, at lærerne udvikler forskellige pædagogiske strategier, så som en aktiv 'omsorgstilgang', en passiv 'vente til det her forløb er ovre' tilgang, en aktiv 'selektionstilgang' samt en passiv 'vent og se, om de selv falder fra' tilgang. De forskellige pædagogiske strategier er udviklet gennem social forhandling ledere, elever og lærerne imellem – og medfører flere pædagogiske dilemmaer.

Keywords: Erhvervsskole, lærere, fastholdelse og frafald, pædagogiske strategier, pædagogiske dilemmaer, feltstudie

Introduktion

Et centralt fokus i OECD-landene har været at leve op til arbejdsmarkedets krav om at uddanne en relevant og højt kvalificeret arbejdsstyrke (Brown & Lauder, 2006; Lamb, Markussen, Teese, Sandberg, & Polesel, 2011). I den forbindelse fremhæves særligt to aspekter. På den ene side skal uddannelsessystemerne garantere, at eleverne opnår relevante kompetencer og færdigheder (Gibb & Walker, 2011; Grubb & Lazerson, 2006), og på den anden side skal en stadig større procentdel af populationen gennemføre mindst én ungdomsuddannelse (Savelsberg, 2010; Sullivan & Unwin, 2011; Taylor, 2002). Disse to målsætninger har imidlertid været kritiseret for at være for svære at forene, idet et øget optag kan sænke det gennemsnitlige faglige niveau, samtidig med at høje krav til elevernes faglige niveau kan forøge antallet af elever, som falder fra uddannel-

sen eller bliver bortvist (Ball, 2003a; McDill, Natriello, & Pallas, 1985; Riehl, 1999). Med andre ord kan der være en uddannelsesmæssig udfordring i at forene de sameksisterende politiske krav om øget fastholdelse af elever i uddannelsesforløbet og en høj faglig kvalitet i uddannelsen. Forekomsten af sameksisterende, og hvad der af nogle betegnes som svært forenelige politiske krav, kan være en udfordring for lærerne, der skal forsøge at realisere de uddannelsesmæssige krav i hverdagens uddannelsesmæssige praksis, hvor det er op til dem at udvikle strategier og løsninger til forening af de politiske krav (Nicholl & McLellan, 2008; Troman, Jeffrey, & Raggl, 2007). Det centrale spørgsmål i denne undersøgelse er: *Hvordan håndterer lærere de sameksisterende politiske krav om øget elev-fastholdelse og et højt fagligt niveau, og hvordan relaterer dette sig til udviklingen af pædagogiske strategier?*

Artiklen bidrager dermed til at belyse, hvordan erhvervsskolelæreres udvikling af pædagogiske strategier til at understøtte elevens deltagelse i – og potentielle gennemførelse af en uddannelse konkret udvikles i en specifik uddannelseskontekst. Der sættes således fokus på at undersøge praktiske pædagogiske koblinger mellem det overordnet politiske og det lokale skolepraksis niveau som en særlig tilgang til at belyse, hvordan forskellige pædagogiske strategier til at understøtte unges deltagelse i uddannelse udvikles.

Politiske krav til dansk erhvervsuddannelse: Øget fastholdelse og uddannelser i verdensklasse

Skismaet mellem en høj gennemførelsesprocent og høj kvalitet på uddannelserne finder vi også i en dansk kontekst. I lyset af globaliseringen havde den, under gennemførelsen af indeværende undersøgelse, siddende regering, og et bredt udvalg af folketingets politiske partier, formuleret en række mål for uddannelsesområdet. På den ene side søgte man at møde globaliseringen ved at øge antallet

af personer, der gennemførte en uddannelse, mens man på den anden side fremhævede, at Danmark skulle øge kvaliteten på uddannelserne generelt og på erhvervsuddannelserne i særdeleshed (Regeringsgrundlaget, 2011). Selv om disse mål i princippet ikke var modsatte, så oplevedes de af mange ledere og lærere på erhvervsskolerne som uforenlige.

Eksempler på modsatte tendenser eksemplificeres ved det udvalgsarbejde, som førte frem til globaliseringsaftalen. I 2006 blev der nedsat to udvalg, kaldet "Østerlund udvalget" og "Preisler udvalget", med hvert sit fokus på erhvervsuddannelserne. Østerlund-udvalget fokuserede på vigtigheden af, at der var en høj kvalitet i undervisningen, mens Preisler-udvalget lagde vægten på, at erhvervsuddannelserne skulle sikre, at der skete en forøgelse af gennemførelsesprocenten på erhvervsuddannelserne (Koudahl, 2011).

Inspireret af bl.a. Preisler-udvalget formulerede den danske regering i Globaliseringsaftalen fra 2006 som mål, at i år 2015 skal 95 % af en ungdomsårgang gennemføre en ungdomsuddannelse. Erhvervsuddannelserne havde, på undersøgelsens tidspunkt, i sammenligning med gymnasiet en lavere gennemførelsesrate (53 % i 2011), og i sammenligning med andre OECD-lande er andelen af en ungdomsårgang der gennemfører en ungdomsuddannelse faldende. Udviklingen af politiske krav om fastholdelse skal ses i lyset af det voksende frafald i særligt erhvervsuddannelserne som værende i uoverensstemmelse med mål i OECD-landene om en øget gennemførelse i ungdomsuddannelserne.

Det danske erhvervsuddannelsessystem (EUD) er en ungdomsuddannelse baseret på vekseluddannelse, hvor eleverne skifter mellem perioder på en erhvervsskole og perioder i praktik. Før eleverne kan påbegynde hovedforløbet, hvor de i store perioder er i praktik, skal eleverne gennemføre et grundforløb på en erhvervsskole. Meget opmærksomhed er derfor rettet mod at forbinde læring i skole og

på arbejdspladsen (Juul & Jørgensen, 2011). Imidlertid er der i disse år en særlig problemstilling i erhvervsuddannelserne, som er knyttet til manglen på lærepladser eller mesterlære, og som er blevet påpeget som afgørende for at fastholde elevernes interesse i uddannelsen (Jørgensen, 2011). Det er i relation til de manglende lærepladser, at det sameksisterende politiske krav om høj kvalitet får en særlig relevans i forhold til dels at sikre eleverne i konkurrencen om lærepladser, og dels at højne uddannelsens ry i forhold til skolernes fremtidige sikring af aftaler om lærepladser. Ideelt set understøtter en sådan høj kvalitet i uddannelsen elevernes adgang til lærepladser og dermed en mulighed for at øge nogle elevers gennemførelse men, i en konkurrence om lærepladser, også andre elevers frasortering. Der ses dermed en udvikling af forskellige politiske krav til erhvervsuddannelserne, og det er i høj grad op til lærere og ledere at forsøge at få de forskellige politiske krav til at hænge sammen i hverdagen.

Et situeret perspektiv på læreres håndtering af uddannelsespolitiske dilemmaer

Tidligere forskning påpeger, at læreres professionelle arbejde er påvirket af spændinger og begrænsninger som følge af uddannelsespolitiske ændringer i undervisningen (Avis, 2005; Ball, 2003b; Day, 2002; Hargreaves, 1998; Smyth, 2002). Bestemte vanskeligheder opstår, når to eller flere sameksisterende politiske krav opfattes af lærerne som værende inkompatible (Nicholl & McLellan, 2008; Sachs, 2001). Kravene opleves især som inkompatible, når der ikke eksisterer klare forslag til, hvordan lærerne skal integrere dem i praksis, altså når det i stedet er op til dem selv at håndtere de sameksisterende og potentielt vanskeligt forenelige krav i hverdagen ((Bathmaker & Avis, 2007; Jephcote & Salisbury, 2009). Tidligere undersøgelser viser, at lærere oplever særlige dilemmaer, når deres opfattelse er, at opfyldel-

sen af ét politisk krav vil være en forhindring i forhold til opfyldelsen af et andet politisk krav (Nicholl & McLellan, 2008; Troman et al., 2007). Det har således været fremhævet, at vi mangler indsigt i, hvordan lærerne håndterer, hvad de opfatter som modsatrettede politiske krav i praksis (Craft & Jeffrey, 2008). Det er vigtigt at få indsigt i, fordi vi dermed får forståelse for, hvordan lærere spiller en central rolle i uddannelsen af unge i samfundet gennem dagligt, og i interaktion med ledere og elever, at vurdere, forhandle og tage pædagogiske beslutninger i forhold til opfattede dilemmafyldte, modsatrettede politiske mål med og krav til uddannelserne.

I forhold til lærernes håndtering af de opfattede modsatrettede politiske krav anlægger vi et særligt situeret perspektiv på læreres deltagelse og pædagogiske strategier som konstitueret gennem de handlemuligheder og betingelser som eksempelvis de politiske modsætninger sætter. Dermed udvikles en teoretisk optik for at forstå, hvordan udviklingen af forskellige pædagogiske strategier bliver etableret i de særlige institutionelle og sociale kontekster, som lærerne deltager i (Dreier, 2009; Lave, 1999; Lave & Wenger, 1991). Med afsæt i et sådan historisk situeret perspektiv er det vigtigt at fremhæve de tidligere nævnte sameksisterende politiske krav og manglen på lærepladser. Således er lærernes handlemuligheder og betingelser kendetegnet ved historisk konstituerede politiske og fagprofessionelle krav og ønsker om, samtidigt med en høj gennemførelsesprocent, at sikre en kvalitet i uddannelsen der er rettet mod at understøtte eleverne i konkurrencen om at få adgang til en læreplads. I tråd med et sådan teoretisk perspektiv har Fransson and Grannäs (2013) med deres begreb 'dilemmatic spaces' beskrevet, hvordan dilemmaer opstår i rummet mellem individet og den kontekst, som det er en del af. Disse dilemmaer er med til at konstituere læreres pædagogiske beslutninger i forhold til at nå frem til den optimale løsning i en situation,

som lægger op til flere løsningsmodeller, der alle forekommer passende (Stoffels, 2005).

Læreres agens i sådanne dilemmatic spaces må imidlertid ikke overses. Mehan (1998) fremhæver, at lærere som "sociale aktører ikke blot er marionetter, der danser efter lyden af eksterne begrænsninger; de handler på kreativ vis for at skabe de bedst mulige resultater for elever under udfordrende omstændigheder" (s. 262 – forfatterens oversættelse). Sloan (2006) påpeger, at lærere aktivt forsøger at skabe mening i uddannelsespolitiske krav og reagerer på de politiske strategier på helt forskellige måder. Det indebærer, at de eksisterende krav og strategier enten bliver forandrede, tilpassede, adopterede eller ignorerede (Lasky, 2005). I forhold hertil fremhæver Dreier (2008), at personers opfattelser, hensyn og sigte ikke nødvendigvis stemmer overens med andre personers sigte i og på tværs af forskellige kontekster. Det vil sige, at lærerne medierer og forhandler potentielt konfliktfyldte syn på, hvad god undervisning og uddannelse er, og deltager med hinanden om at formulere forskelligt udviklede pædagogiske strategier i forhold til, hvordan elevers deltagelse i et uddannelsesforløb skal og kan understøttes. Lærernes udvikling af sådanne pædagogiske strategier i håndteringen af de modsatrettede politiske krav gennemgås i artiklens empiriske fund. Først beskrives dog det metodiske grundlag for undersøgelsen.

Design og metodisk tilgang

De empiriske fund i denne artikel er baseret på 12 måneders feltarbejde på en dansk erhvervsskole, hvor fastholdelse og frafald i uddannelsesforløbet blev undersøgt. Erhvervsskolen er en offentlig skole placeret i en mellemstor dansk provinsby. Den ene forfatter fulgte grundforløb i hvad der på daværende tidspunkt var betegnet som indgangene Mad til mennesker, Bil, fly og andre transportmidler og Strøm, styring og IT for at opnå indsigt i, og forståelse for, undervisningsforløbene inden

for de forskellige fagområder. Disse indgange blev i samråd med skolens ledelse valgt af forskellige årsager: Mad til mennesker, da det var et af de største grundforløb på skolen, Strøm Styring og IT da det var et lille grundforløb uden efterfølgende hovedforløb tilknyttet, og Bil fly og andre transportmidler fordi ét af grundforløbene var den eneste i landet og dermed tiltrak elever fra hele landet, hvoraf størstedelen boede på det tilknyttede skolehjem. Hver indgang havde forskellige uddannelsesledere og var også fysisk placeret i forskellige bygninger. Dette indebar at de forskellige indganges lærere og elever i hverdagen havde ganske lidt med hinanden at gøre. Som fælles skole delte indgangene imidlertid øverste ledelse og eksempelvis studieadministration. Der blev også igangsat fælles tværgående arrangementer såsom elevmentor-ordninger og kvalitetsundersøgelser.

Den valgte metode, feltstudium, er særlig velegnet til at undersøge hverdagsaspekter af situerede processer, hvori politiske strategier bliver fortolket, forhandlet, forandret eller transformeret af individer eller grupper (Hammersley & Atkinson, 1997; Walford, 2009). De primære datakilder, der blev benyttet, var deltagerobservation, semistrukturerede interviews og gennemgang af skoledokumenter. Helt konkret gennemførte den ene af forfatterne i de første 8 måneder deltagerobservationer og interview på de forskellige indgange fire til fem hele dage om ugen, mens det sidst i forløbet var to til tre dage om ugen. Det ville have været ideelt, men ikke praktisk muligt, at gennemføre deltagerobservation alle dage igennem hele forløbet, da der var forskellige tidspunkter for hvornår og forskellige årsager til hvorfor eleverne faldt fra. I den forbindelse må frafald ses som en proces (j.f. Nielsen, 2011). Eksempelvis var der i grundforløbene et stort frafald i begyndelsen af forløbet, men det skyldtes ofte, at der var elever, som aldrig mødte op på uddannelsen. Undervejs i forløbet var der også elever som faldt fra og hvor fast-

holdelse af eleverne blev et aktualiseret emne blandt lærerne. Endelig var der elever som faldt fra få dage før grundforløbskarakteren, men hvor disse overvejelser havde været undervejs hos eleverne i et længere stykke tid. Ud over at observere elevernes praksis i klasseværelser og værksteder, deltog forskeren i et antal aktiviteter, såsom lærernes personalemøder, pædagogiske seminarer og møder med personale fra andre skoler. Derudover fulgte forfatteren også eleverne til fritidsaktiviteter som bowling og på diskotek, og besøgte nogle af de elever, der boede på skolehjemmet. Noter i felten blev noteret i form af 'jotting' (Sanjek, 1990) og senere udskrevet som mere strukturerede feltnoter.

Analyseenheden for denne artikel er lærernes fortællinger om egne reaktioner på de modsatrettede politiske strategier, såvel som deltagerobservationer af lærernes beslutningstagning og interaktion med andre lærere, ledere og elever. Data fra semistrukturerede interviews (jf. Bernard, 1995) med lærere (19) og skoleledere (5) blev primært brugt i relation til fundene, som præsenteres i denne artikel. Studiet inkluderede dog også interviews med 59 elever, som i dette tilfælde primært er brugt som baggrundsinformation om, hvordan eleverne opfatter undervisningen og lærerne samt skolens indsats for fastholdelse af eleverne i uddannelsen. Forskeren gennemgik derudover relevante dokumenter og internetsider vedrørende politiske udspil om øget fastholdelse af elever og øget præstation. Disse data blev sammenholdt med feltnoter og interviewtranskriptioner. I alt resulterede disse tre kilder i en database på mange hundrede sider.

I overensstemmelse med Spradleys (1980) tilgang til dataindsamling, analyse og teoretisering startede dataanalysen tidligt i feltarbejdet. Datatriangulering blev benyttet (cf. Hammersley & Atkinson, 1997) med henblik på kontinuerlig forståelsesudbyldelse og 'thick descriptions' af væsentlige temaer (Geertz, 1973b). Eksempler på centrale temaer var:

'håndtering af politiske krav om fastholdelse', 'håndtering af politiske krav om høj faglig kvalitet', 'forhandlinger om pædagogiske strategier', 'udtrykte dilemmaer'. Analysen tog dermed sit afsæt i en hermeneutisk, interaktionistisk tilgang som er særligt anvendelig i forhold til gennem en fortolkende tilgang at undersøge personers sociale interaktioner og agens i bestemte kontekster (Geertz, 1973a; Mehan, 1998). Med denne analytiske tilgang blev det dermed muligt at undersøge, hvordan lærerne interagerede med hinanden, med eleverne og deres nærmeste ledere og særligt, hvordan det var igennem disse interaktioner, at lærernes pædagogiske strategier blev udviklet, mødt med kritik, forhandlet og dermed konstituerede forskellige læreres divergerende håndtering af uddannelsespolitiske krav i en særlig uddannelseskontekst. Analysen heraf eksemplificeres i nedenstående resultater, der viser, hvordan fire divergerende pædagogiske strategier blev identificeret gennem analysen. Det skal understreges, at disse analytiske fremskrevne pædagogiske strategier ikke præsenterer et komplet billede af mulige pædagogiske strategier, men er analytisk fremskrevne pædagogiske strategier, som er kendetegnet ved gennemgående at beskrive lærernes håndtering af, hvad de betragtede som uddannelsesmæssige dilemmaer relateret til hvad de opfattede som mere eller mindre forenelige krav om øget fastholdelse og et højt fagligt niveau.

Idet analyseenheden indbefatter lærerbetretninger fra tre forskellige grundforløb er det relevant at forholde analysen til de forskelle i eksempelvis fag, elever og lærererfaringer. På trods af, at der både var forskelle i grundforløbenes indhold og opbygning kunne der i analysen ikke identificeres forskelle i hverken elevernes uddannelsesparathed eller lærernes pædagogiske strategier i tilknytning til de forskellige grundforløb. Det var klart, at særlige problematikker som eksempelvis relativt højere frafald på nogle grundforløb var noget, som fordrede særlige diskussioner omkring

skolens håndtering af krav om øget fastholdelse mellem ledelse og lærere, men lignende diskussioner mellem både lærere og mellem lærere og ledere fandt sted på alle grundforløb. Særligt da der internt på grundforløbene løbende var både grundforløbsklasser, der havde høj gennemførelse og klasser, der ikke havde. Der tegnede sig heller ikke en sammenhæng mellem lærernes anciennitet og pædagogiske strategier. Imidlertid var der forskelle i, hvordan lærerne identificerede sig med det at være lærer på en erhvervsskole, hvor fagidentiteten som lærer i mere eller mindre grad blev integreret med identiteten som fagudlært inden for et bestemt fag som eks. kok eller elektriker (j.f. Lippke, 2011). Der var eksempelvis nogle lærere, som havde bevaret en tæt kontakt til den branche de kom fra og orienterede sig dermed mod faget, hvor andre lærere orienterede sig mere mod det at være lærer. Dette behandles i nedenstående resultater. Som det også argumenteres i nedenstående resultater, var lærernes pædagogiske strategier også influeret af andre lærere og lederes vurderinger af og forhandlinger om den enkelte lærers pædagogiske tilgang. Endelig så det også ud til, som det også fremgår af nedenstående resultater, at aktuelle erfaringer med eleverne i en bestemt grundforløbsklasse påvirkede lærernes fremadrettede strategier. I den sammenhæng har det primære fokus i denne analyse været at belyse de interaktioner og forhandlinger, som disse lærere indgik i, og hvilken betydning det havde for deres udvikling af pædagogiske strategier. Det skal understreges, at af hensyn til lærernes anonymitet er de enkelte læreres konkrete stilling og tilhørsforhold ikke angivet.

Resultater

Nedenstående afsnit udfolder empiriske eksempler på, hvordan erhvervsskolelærerne håndterede oplevede uddannelsesmæssige og pædagogiske dilemmaer i relation til modsatrettede politiske krav om øget fastholdelse og samtidig et højt fagligt niveau. Vi påpeger

udviklingen af fire divergerende pædagogiske strategier, nemlig en aktiv 'omsorgstilgang', en passiv 'vente til det her forløb er ovre' tilgang, en aktiv 'selektionstilgang' samt en passiv 'vent og se, om de selv falder fra' tilgang.

Håndtering af fastholdelseskrav: aktiv omsorgsstrategi eller passiv venten til forløbet er ovre

I det følgende beskrives, hvordan en del af lærergruppen på den undersøgte erhvervsskole udviklede henholdsvis en aktiv omsorgsstrategi, og en passiv 'vente til det her forløb er ovre' strategi, i forhold til de fastholdelseskrav, som de blev stillet overfor.

Lærernes handlemuligheder og begrænsninger i forhold til at imødekomme krav om fastholdelse var lovgivningsmæssigt knyttet til kravet om at tilknytte en kontaktlærer til alle elever. Hvert grundforløbshold på skolen blev tildelt en kontaktlærer i overensstemmelse med Bekendtgørelsen for erhvervsuddannelser. Ifølge denne skal skolerne sikre, at alle elever får tilknyttet en kontaktlærer eller mentor til understøttelse af deres uddannelsesgennemførelse. I praksis på denne skole skulle kontaktlærerne fungere som elevernes primære støtteperson i deres daglige uddannelsesforløb. Kontaktlærers ansvarsområder indebar blandt andet personlige samtaler med elever, som havde for meget fravær eller udtrykte tvivl om, hvorvidt de ville blive i uddannelsesforløbet. Og konkret indebar det for nogle kontaktlærere også at de ringede til, eller opsøgte, eleverne, hvis de gentagne gange ikke mødte op til timerne. Imidlertid var der her en forskel blandt lærerne i hvorvidt de betragtede og udfyldte denne rolle som en integreret del af undervisningen på erhvervsskole eller som en funktion der på bestemte måder var adskilt fra, eller ligefrem blev betragtet som hindrende for en faglig lærerfunktion.

Nogle kontaktlærere fremhævede betydningen af lærernes støtte til eleverne, hvor den enkelte lærer burde 'skabe kontakt til eleverne

og få en fornemmelse af deres personlighed og deres tilhørsforhold til klassen, for den enkelte elev må ikke blive glemt eller være overset' (Lærer). Disse kontaktlærere var fast besluttet på at opretholde en 'socialpædagogisk' (lærer) omsorgsfuld strategi i forhold til eleverne, fordi de var overbevist om, at en sådan strategi rent faktisk påvirkede elevernes deltagelse i undervisningen og interesse i erhvervsuddannelsen. I forbindelse med den afsluttende grundforløbseksamen forklarede en af de lærere, som havde brugt 40 uger med det samme grundforløbshold:

Altså, så ser man, at det faktisk betaler sig at have brugt al denne tid på at skælde dem ud og løbe rundt efter dem, når man så oplever, at de rent faktisk gennemfører det her forløb.

Læreren fremhævede, at eleverne på dette forløb kom igennem grundforløbseksamen og mange med høje karakterer. En del af dem havde også allerede aftale om læreplads.

De kontaktlærere som fremhævede en lignende omsorgsfuld strategi, efterspurgte flere ressourcer til at udføre deres rolle som kontaktlærer effektivt. Eksempelvis havde nogle af disse lærere efterspurgt og fået en ansvar over deres hold med minimal indblanding fra andre lærere. Dette muliggjorde et meget personligt forhold til eleverne og mere råderum over planlægningen af de faglige aktiviteter. Derudover havde nogle kontaktlærere mulighed for at forlænge elevernes grundforløb på 20 eller 30 uger med op til 40 uger for at få bedre tid til at forbedre elevernes faglige niveau i et passende tempo og dermed forberede dem til grundforløbseksamen og den efterfølgende praktik. En sådan forlængelse ud over de almene 20 eller 30 uger var dog ikke en praktisk mulighed på alle grundforløb. På den måde etableredes på skolen også særlige mulighedsbetingelser for, på nogle forlængede hold, at anvende fornødne ressourcer og strukturer til at udleve og prioritere en omsorgsfuld pædagogisk strategi. Vig-

tigt er det dog at understrege, at det også var, fordi der var lærere som efterspurgte sådanne muligheder, at disse hold blev etableret.

Nogle af lærerne udviklede imidlertid en noget anden pædagogisk strategi, som var kendetegnet ved en mere passiv håndtering af kravet om øget fastholdelse. Denne strategi skal ses i lyset af, hvordan nogle af kontaktlærerne udtrykte særlige bekymringer om, hvordan de skulle håndtere de øgede fastholdelseskrav. Lærerne anså de særligt organiserede og ressourcekrævende, forlængede grundforløbshold som direkte afledt af de politiske krav om øget fastholdelse. Og de argumenterede for, at kravene om at være en omsorgsfuld kontaktlærer forhindrede dem i at prioritere de modsatrettede politiske og arbejdsmarkedsrelaterede krav om at sikre, at elevernes faglige niveau og præstationer var gode nok til at få en læreplads. Dette argument var baseret på erfaringer med grundforløbshold, hvor den ekstra tid brugt i timerne på at efterspørge fraværende elever og sørge for, at alle havde de fornødne bøger, opskrifter eller tøj med, tog tid og ressourcer fra deres understøttelse af elevernes faglige kompetencer. I flere tilfælde blev nogle af kontaktlærerne også konfronteret med andre læreres kritik af deres elevs faglige kunnen. En af lærerne, som stillede åbenlyst spørgsmålstejn ved kontaktlærernes rolle i en omsorgsfulde strategi, sagde:

Altså, på nogle hold bliver der brugt en masse tid på at tage sig af elevernes personlige og sociale problemer. Og man lægger altså mærke til det som her op til eksamen, hvor man kan se, at de ikke har været gennem alle de fagmoduler, som vi havde aftalt.

Læreren udtrykte således bekymringer om, hvorvidt eleverne overhovedet kunne opnå det præstationsniveau, der var nødvendigt for at bestå deres grundforløbseksamen. I samtaler med disse lærere var det tydeligt, at de anså nogle af de mere 'socialpædagogiske' tiltag

som hindrende for at have tid og ressourcer til at prioritere det faglige område de underviste i. Nogle af eleverne oplevede, at flere timer som skulle anvendes på at afholde prøveeksamen var blevet afbrudt, fordi størstedelen af eleverne ikke havde læst. Disse elever støttede op om lærernes faglige bekymringer. En af eleverne klagede over, at for meget tid i løbet af kurset var blevet brugt til at tage sig af '... dem som alligevel er ligeglade. Hvorfor kan de ikke bare blive væk så' (Elev).

Baseret på nogle af disse udtrykte vanskeligheder med at forene kontaktlærerenrolle med tid til et relevant fagligt indhold i undervisningen, blev det besluttet på skolen, at lærerne skulle skiftes til at varetage rollen som kontaktlærer. Denne beslutning var funderet i forhandlingen mellem de lærere som tog afstand fra kontaktlærer-rollen og lederne håndtering af lovgivningen herom. Denne 'turnus' i kontaktlærer-ordningen indebar, at lærerne efterhånden ville få mulighed for at undervise nogle af hovedforløbsholdene, hvor eleverne blev beskrevet som mere engagede i timerne og med større interesse i at gennemføre deres uddannelse. En af kontaktlærerne sagde imod slutningen af grundforløbet:

Jeg ved godt, hvad der venter [kontaktlærerne], når de nye hold starter. Men det er bare sådan, det er, og det kan jeg godt klare, for næste gang får jeg et hovedforløb. Du skulle altså tage at komme og se, hvor helt anderledes det er!

På den måde håndterede nogle kontaktlærere de oplevede dilemmaer i forbindelse med at håndtere politiske krav om både øget fastholdelse og et højt fagligt niveau på en overvejende passiv måde ved at vente på, at deres 'tur' som kontaktlærer i grundforløbet var slut. Disse kontaktlærere udviklede dermed det, som kan betegnes som en passiv 'vente til det her forløb er ovre' strategi i forhold til at håndtere de politisk affødte dilemmaer i deres undervisning.

Håndtering af krav om høj faglighed: Aktiv selektion eller passiv forventning om frafald

Nedenfor følger eksempler på, hvordan nogle lærere særligt forsøgte at håndtere dilemmaer knyttet til en øget gennemførelse, og samtidig at sikre et højt fagligt niveau i undervisningen. Eksemplerne viser, at nogle lærere på den baggrund udviklede henholdsvis en aktiv selekterende strategi i forhold til eleverne og en mere passiv afventende strategi defineret af deres forventning om, at visse elever af dem selv ville falde fra.

I forhold til krav om et højt fagligt niveau udtrykte nogle lærere og skoleledere bekymring i forhold til, at mange virksomheder anså ansættelsen af en lærling for at være en ekstra byrde, fordi eleverne ikke kunne nok – og ikke havde forståelse for arbejdet og det at være på en arbejdsplads. Derfor argumenterede lederne og lærerne for, at de havde stor interesse i at prøve at forbedre elevernes ry således, at flere virksomheder ville søge lærlinge. På den baggrund udviklede nogle lærere det der kan betegnes en aktiv 'selektionsstrategi' i forhold til undervisningen. En lærer opsummerede det således: 'Jeg sender altså ikke en hvilken som helst elev ud til det sted, for vi skal også kunne give andre elever mulighed for at søge en læreplads der bagefter'.

For at leve op til kravene om at sikre at eleverne havde de rette faglige kvalifikationer til efterfølgende praktik, arbejdede mange lærere målrettet på at understøtte elevernes faglige niveau og forståelse og interesse for faget, benævnt som 'faglig stolthed' (lærer). Disse lærere satte erhvervsrettede standarder for eleverne, såsom krav om at være iført det rette tøj, udvise en hårdtarbejdende og engageret attitude med hensyn til at dygtiggøre sig indenfor et givent erhverv, og gennem grundforløbet opnå en tilstrækkelig viden om de forskellige materialer. Det var tydeligt, at disse lærere prioriterede de aktiviteter, som styrkede elevernes faglige kunnen og var in-

teresserede i, at eleverne skulle opnå samme faglige identitet inden for fagområdet som de selv udtrykte.

Imidlertid kunne det observeres, hvordan lærerne brugte meget tid på at forholde sig til de elever, der ikke mødte til tiden, bar det forkerte tøj, ikke udviste hvad lærerne opfattede som rigtig forståelse for fagets arbejdstempo eller grundighed, ikke medbragte de rigtige bøger eller opskrifter eller ikke færdiggjorde afleveringer. Sådanne udtrykte problemer med nogle af eleverne kunne ifølge lærerne anskues som værende et resultat af de politiske krav om 95 % gennemførelse, netop fordi der blev argumenteret for, at flere elever fik adgang til erhvervsuddannelserne:

Det er også, fordi vi står tilbage med en så dårlig gruppe af elever. Jeg tvivler mere og mere på, at hovedparten af mine elever er i stand til at lære det faglige indhold, selvom vi hele tiden sænker de faglige krav. Vi har tydeligvis fået den andel af elever, som bare skal igennem uanset hvad, så vi kan opfylde 95 % målsætningen (lærer).

For at overkomme et sådan oplevet dilemma i forhold til at håndtere krav om øget gennemførelse, som for disse lærere kompromitterede opretholdelsen af et højt fagligt niveau, valgte nogle lærere at prioritere opretholdelsen af faglige målsætninger, som de selv i høj grad kunne identificere sig med. Et eksempel på en sådan prioritering var, at en lærer bortviste en elev fra klassen som konsekvens af, at eleven havde grinet af borddækningsøvelser i restaurantfaget og sagt: 'årh ja, hvor er det da også sindssygt relevant når jeg skal ud og være kok'. Eleven havde, ifølge læreren, ved tidligere lejligheder udtrykt ligegyldighed for aktiviteterne i faget. Læreren forklarede i et interview:

Jeg ved, de synes, jeg er bare så streng og en idiot, men jeg vil ikke tillade, at de latterliggør min profession. Hvis de ikke ønsker det her, kan de jo bare gå. Det er deres uddannelse, ikke min [...] Så jeg sagde til [eleven]: 'Bare gå, jeg har

ikke mere at tilbyde dig' [...] Det er jo det samme på deres fremtidige arbejdspladser, der vil de altså møde præcis samme respons på sådan en opførsel.

I tråd med denne lærers strategi valgte andre lærere også at 'koncentrere sig om dem, der er interesserede' (lærer) og det kunne observeres, hvordan elever, som udtrykte interesse i faget (mødte til tiden og var forberedte) modtog instruktioner, feedback og "insidertips" vedrørende deres opgaver. Samtidig kunne det observeres, at andre elever af selv samme lærere blev anset for at være 'uden for rækkevidde' – og blev dermed ignoreret. Disse elever kunne uhindret tage for lange rygepauser eller hænge ud i timerne uden at arbejde på deres opgaver. På den baggrund kan man argumentere for, at lærerne brugte en aktiv 'selektionsstrategi' i forhold til at prioritere at bruge tid på nogle elever frem for andre.

Lærerne var også kritiske over for kravet om at fastholde eleverne og mente, at man i stedet burde hjælpe eleverne til at indse, at deres arbejdsindsats ikke afspejlede nogen interesse for faget, at de ville have vanskeligt ved at finde en læreplads, og at de som konsekvens af dette også vil have svært ved at færdiggøre uddannelsen. En lærer forklarede: 'Jeg ved, at før en mester ansætter nogen som helst, så ringer han hertil og spørger mig, hvordan de arbejder, og om de er pålidelige og møder til tiden'. Således etableredes der i lærernes løbende kontakt med lærepladserne nogle særlige mulighedsbetingelser for, at lærerne skulle være en art garanter for de elever de 'sendte ud' til lærepladserne. Ydermere udtrykte lærerne bekymring i forhold til, at fastholdelse af uinteresserede elever kunne have en negativ konsekvens for andre elever og ødelægge deres chancer for at blive på uddannelsen og klare sig godt.

Jamen de har slet ikke har lavet noget som helst, mest fordi de ikke har evnerne til det, men også fordi de aldrig prøver på at opnå en forståelse af,

hvad det pågældende fag handler om. Men det problematiske er, at de så går rundt og forstyrrer de andre elever og får de nye elever til at tænke, at det er i orden ikke at være med til instruktionerne ved tavlen, selvom de jo ikke kan noget af det. Hvorfor ikke bare med det samme fortælle eleverne, at de ikke er i stand til at færdiggøre det her forløb (lærer).

Bekymringen om, at for mange elever fik lov til at blive til trods for de negative konsekvenser for resten af holdet, blev i nogen grad anerkendt af skoleledelsen. Lederne udtrykte overfor lærerne, at det skulle gøres klart, at elever med høj fraværspå procent 'ikke skal have lov til at blive for enhver pris' (leder). Samtidig holdt lederne dog også møder med lærerne omhandlede den 'bekymrende' stigning i frafaldstallet på nogle af afdelingerne, som lederne var nødt til at rapportere til ministeriet. Således var ledernes og lærernes forhandlinger influeret af ledernes handlemuligheder i form af formelle krav om at rapportere skolens frafaldstal og handle på bekymrende frafald. Til et af møderne var omdrejningspunktet lærernes anstrengelser for at leve op til fastholdelseskra-vene, og ledernes største bekymring var, om man lod for mange elever droppe ud.

Lærer: 'Vi fortæller dem fra starten af, at de afleveringer, vi giver dem, er nødvendige for, at de kan lave rapporten. Men de har bare for mange undskyldninger for, hvorfor de ikke afleverer dem, eller ikke engang arbejder på dem i løbet af timerne – eller for hvorfor de ikke engang gider møde op. Problemet for mange af dem er, at de bare ikke er parate til at færdiggøre den her uddannelse'.

Leder: 'Jeg er ikke enig. Der er måske nogle af dem, som aldrig møder op, og som man bare ikke kan få i gang. Men det kan ikke være dem alle sammen, vi taler om'.

Sådanne forhandlinger om, hvorvidt det, for at sikre et vist fagligt niveau, var rimeligt eller ej at bortvise eleverne – og hvor mange, påvirkede imidlertid nogle læreres håndtering af

det, de oplevede som et dilemma i forhold til at forene kravet om øget fastholdelse med krav og egne forventninger om et vist fagligt niveau.

I forlængelse af sådanne forhandlinger udviklede nogle lærere en mere passiv pædagogisk strategi, hvilket kan ses i en af lærernes udtalelser vedrørende kravene om fastholdelse af flere elever: 'Jeg har ikke tænkt mig at bortvise nogen for derefter at blive kaldt ind til flere reprimander'. Nogle lærere havde som udtryk for problematikken valgt ikke længere at kommentere elevernes uopmærksomhed eller fravær i timerne. Andre virkede, som om de havde givet op i forhold til at støtte fastholdelsen af deres elever, hvilket eksempelvis var tilfældet, da en elev valgte at droppe ud kun få uger før grundforløbsseksamen. Eleven blev bedt om at give en forklaring på, hvorfor han ønskede at droppe ud, men derudover blev han ikke opmuntret til at blive på grundforløbet. En af lærerne forklarede: 'Jeg har ikke tænkt mig at holde ham tilbage. Jeg tænkte bare, at det var godt, at han på egen hånd havde fundet ud af, at han ikke kunne fortsætte her med så lille en indsats'. På den måde valgte nogle lærere altså at håndtere de uddannelsesmæssige dilemmaer ved at anvende en mere passiv pædagogisk 'vent og se, om de selv falder fra' strategi til de uddannelsesmæssige dilemmaer.

Diskussion

Undersøgelsen, der ligger til grund for denne artikel har vist, hvordan erhvervsskolelæreres udvikling af pædagogiske strategier til at understøtte elevens deltagelse i – og potentielle gennemførelse af en uddannelse må forstås som formet af forskellige og hvad der af mange lærere blev opfattet som modsatrettede krav for erhvervsuddannelserne. Samtidig har undersøgelsen belyst, hvordan og hvilke pædagogiske strategier, der konkret udvikles i en specifik uddannelseskontekst. Bidraget hermed er at vise, hvordan udviklingen af konkrete pædagogiske strategier for at understøtte unges deltagelse i uddannelse beror på læreres kom-

plekse håndtering af uddannelsesdilemmaer og koblinger mellem det overordnet politiske og det lokale skolepraksis niveau.

Undersøgelsen har vist, at erhvervsskolelærerne anvender forskellige pædagogiske strategier for at overkomme de sameksisterende politiske krav om øget fastholdelse af elever og høj faglig kvalitet på uddannelserne. Udviklingen af især fire divergerende pædagogiske strategier – en aktiv ‘omsorgsstrategi’, en passiv ‘vente til det her forløb er ovre’ strategi, en aktiv ‘selektionsstrategi’ og en passiv ‘vent og se, om de selv falder fra’ strategi – understreger behovet for mere fokus på lærernes beslutningstagen i forhold til håndtering af dilemmaer forårsaget af, hvad nogle lærere opfatter som modsatrettede politiske krav. De analytisk identificerede fire pædagogiske strategier skal ikke betragtes som klart afgrænsede og fra hinanden isolerede pædagogiske strategier. De skal derimod forstås som analytiske ‘greb’ til at tydeliggøre lærernes divergerende forståelser og særligt prioritering af ét eller begge politiske krav. Denne prioritering var genstandsfelt for lærere, ledere og elevs forhandlinger. Kortlægningen af lærernes pædagogiske strategier giver en bedre forståelse for, hvordan kompleksiteten i de politiske og institutionelle krav og forskellige værdier og overbevisninger influerer lærernes beslutninger i forhold til at give eleverne de bedste muligheder. Undersøgelsesresultaterne viser netop, at lærernes dilemmafyldte beslutningstagen relaterer sig til de politiske krav, idet begge politiske krav kunne fremhæves som værende *både* en støtte og en hindring for skabelsen af det bedste uddannelsesforløb for, måske kun nogle af, eleverne. Ydermere havde lærerne og lederne forskellige og endda modsatrettede opfattelser af, hvordan de politiske krav skulle balanceres for at skabe god undervisning. Lærernes udvikling af forskellige pædagogiske strategier til eleverne reflekterer disse forskellige opfattelser. Disse eksempler på læreres divergerende tilgange

til de modsatrettede politiske krav er et bidrag til tidligere studier af læreres beslutningsprocesser (Mehan, 1998; Nicholl & McLellan, 2008; Troman et al., 2007). Det understreger, hvordan divergerende pædagogiske strategier udvikles i dilemmaprægede situationer, hvor der kan være modstridende forståelser af, hvad der er bedst for eleverne. Dermed viser studiet også, hvordan læreres forsøg på foreningen af forskellige politiske krav konstant er udfordret og formet af specifikke kontekstuelte forhandlede pædagogiske værdier og institutionelle betingelser (j.f. Dreier, 2008; Lave & Wenger, 1991).

Erhvervsskolelærerne baserede tydeligvis deres forskellige pædagogiske strategier på de konkrete handlemuligheder og betingelser i eksempelvis at skulle være kontaktlærer og forholde sig til begrænsninger i lærepladser. Samtidig influerede også tidligere og nuværende erfaringer med forskellige pædagogiske praksisser i relationen til konkrete elever og klasser lærernes forskellige pædagogiske strategier. Eksempelvis indvirkede aktuelle oplevelser med elever, som trods problemer med og mange kontaktlærer-samtaler om højt fravær og lavt engagement gennemførte forløbet, bekræftende på nogle kontaktlæreres mere omsorgsfulde pædagogiske strategier. Dog var dette for andre lærere en indikation på, at der for at øge gennemførelsen skulle bruges megen tid på individuelle samtaler om eksempelvis fravær, som ville fjerne tid og ressourcer fra de mere fagligt orienterede aktiviteter. Lærernes orientering mod og opfattede handlemuligheder i forhold til at gennemføre henholdsvis mere socialpædagogiske eller mere fagligt funderede aktiviteter skal dermed forbindes til valget af de forskellige pædagogiske strategier. Der var forskel på lærerne, som i mere eller mindre grad identificerede sig med det at være fagudlært inden for et bestemt fag. Eksempelvis havde nogle lærere bevaret en tæt kontakt til den branche, de kom fra og orienterede sig dermed mod faget, hvor andre lærere lagde

mere vægt på deres nuværende arbejde som erhvervsskolelærere. Det er netop den historiske udvikling af erhvervsuddannelsen som vekseluddannelse, der giver handlemuligheder, som muliggør at der bevares en tæt relation til brancher og brancheorganisationer. For nogle lærere indebar dette, at de anser sig som en art garant for de elever de sender i lærepladser – eksempelvis af hensyn til at kunne bevare kontakten til disse arbejdspladser også fremadrettet. Særligt i en tid, hvor handlemulighederne er betinget af manglen på lærepladser.

Men helt centralt er det, at de pædagogiske strategier også blev udviklet gennem løbende forhandlinger med både elever, ledere og andre lærere, hvilket giver ny empirisk indsigt i forhold til teorier om læreres håndtering af dilemmaer (Franssons og Grannäs 2013). Gennem forhandlingerne blev disse forskellige måder at håndtere de oplevede dilemmaer i undervisningen udfordret, støttet op om og endda modarbejdet. Derudover førte lærernes aftalte beslutningspraksis i flere tilfælde til yderligere dilemmaprægede beslutningsforløb, hvor det blev diskuteret, hvordan man skulle håndtere andre lærere, ledere og elevs reaktioner på beslutninger angående en bestemt pædagogisk strategi til de af visse lærere opfattede modsatrettede politiske strategier. Hvad angår teorier om dilemmaprægede forhandlingsrum (Fransson og Grannäs 2013) og forhandlinger, som fører til dilemmaer (Roblin & Margalef, 2013), så forekommer det vigtigt at understrege den kontinuerlige dynamik, der er til stede i både dilemmaerne, lærernes aftalte håndtering af og beslutninger i forhold til sådanne dilemmaer, og måderne hvorpå dette potentielt set kan føre til udviklingen af nye dilemmaer, som det blev illustreret med læreres passive tilgang til eleverne som svar på ledernes krav. Med Højholts (2005) ord kan man argumentere for, at gennem en lærers deltagelse i skolekonteksten blev ‘de andre’ lærere med deres pædagogiske strategier betingelser for den konkrete lærer. Derfor kan lærernes divergerende pæagogi-

ske strategier ikke ses som adskilte men som sammenhængende i en konkret praksis, hvor lærerne forhandlede forskellige måder at håndtere uddannelsespolitiske dilemmaer på. Det indebærer, at hvad der for den enkelte lærer enten kunne betragtes som uforenelige politiske krav eller som politiske krav man gennem bestemte pædagogiske strategier kunne gøre forenelige, analytisk set må betragtes som gensidige forbundne håndteringer af uddannelsespolitiske krav. Det er derfor vigtigt at understrege at det er disse forbundne men divergerende håndteringer, der udgør det dilemmaprægede rum – ikke i sig selv alene de uddannelsespolitiske krav eller den enkelte pædagogiske strategi. Dette er relevant i forhold til forståelsen af ‘dilemmatic spaces’ som værende komplekse og dynamiske på en måde, hvor lærernes udvikling af meget forskelligartede beslutninger både er konstitueret af, og grundlæggende for, udvikling af nye dilemmaer.

Konklusion

Undersøgelsen belyser, hvordan erhvervsuddannelseslærere håndterer modsatrettede politiske krav om på den ene side at uddanne flere unge mennesker og på den anden side at sikre sig et højt fagligt erhvervsrettet kvalifikationsniveau hos eleverne – og hvordan sådanne krav indebærer, at de forholder sig til dilemmaer i forhold til at forene elevernes forskellige interesser og behov, ledernes (politisk baserede) krav og praktikstedernes forventninger. Denne komplekse dynamik er vigtig at tage i betragtning i forhold til at forstå de pædagogiske konsekvenser af en flertydig prioritering af politiske mål for unges deltagelse i og gennemførelse af en erhvervsuddannelse. En særlig konsekvens er, at der i de lokalt forhandlede forsøg på at mediere sådanne centrale uddannelsespolitiske dilemmaer udvikles divergerende pædagogiske strategier, der understreger, hvordan unges deltagelse i erhvervsuddannelserne langt fra understøttes

på overensstemmende måder og med fælles sigte. Dette er forhold, som må tages med i fremtidige undersøgelser og debatter omkring, hvordan erhvervsskoleelevers gennemførelse af uddannelse og udvikling af faglige kvalifikationer i høj grad er et politisk og pædagogisk anliggende.

Litteraturliste

- Avis, J. (2005). Beyond performativity: reflections on activist professionalism and the labour process in further education. *Journal of Education Policy*, 20(2), 209-222.
- Ball, S. J. (2003a). *Class strategies and the education market: the middle classes and social advantage*. London: RoutledgeFalmer.
- Ball, S. J. (2003b). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Bathmaker, A.-M., & Avis, J. (2007). How do I cope with that? The challenge of 'schooling' cultures in further education for trainee FE lecturers. *British Educational Research Journal*, 33(4), 509-532.
- Bernard, R. H. (1995). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Brown, P., & Lauder, H. (2006). Globalization, knowledge and the myth of the magnet economy. *Globalisation, Societies and Education*, 4(1), 25-57.
- Craft, A., & Jeffrey, B. (2008). Creativity and performativity in teaching and learning: tensions, dilemmas, constraints, accommodations and synthesis. *British Educational Research Journal*, 34(5), 577-584. doi: Doi 10.1080/01411920802223842
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677-692.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dreier, O. (2009). Persons in structures of social practice. *Theory and Psychology*, 19(2), 193-212.
- Fransson, G., & Grannäs, J. (2013). Dilemmatic spaces in educational contexts, towards a

conceptual framework for dilemmas in teachers work. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(1), 4-17.

- Geertz, C. (1973a). *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.
- Geertz, C. (1973b). *Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture*, in *Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Gibb, T., & Walker, J. (2011). Educating for a high skills society? The landscape of federal employment, training and lifelong learning policy in Canada. *Journal of Education Policy*, 26(3), 381-398.
- Grubb, N., & Lazerson, N. (2006). The globalization of rhetoric and practice: The education gospel and vocationalism. In H. Lauder, P. Brown, J.-A. Dillabough & A. H. Halsey (Eds.), *Education, globalization and social change* (pp. 295-307). Oxford: Oxford University Press.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1997). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1(4), 315-336.
- Højholt, C. (2005). Samarbejde på børneområdet. In C. Højholt (Ed.), *Forældresamarbejde. forskning i fællesskab* (pp. 47-68). Danmark: Dansk Psykologisk Forlag.
- Jephcote, M., & Salisbury, J. (2009). Further education teachers' accounts of their professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 966-972.
- Juul, I., & Jørgensen, C. H. (2011). Challenges for the dual system and occupational self-governance in Denmark. *Journal of Vocational Education and Training*, 63(3), 289-303.
- Jørgensen, C. H. (2011). Praktikpladsproblemets betydning for elevernes frafald og engagement. In C. H. Jørgensen (Ed.), *Frafald fra erhvervsuddannelserne* (pp. 185-204). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Koudahl, P. (2011). Erhvervsskolelærernes dilemma. In C. H. Jørgensen (Ed.), *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (2011). *School dropout and completion, International comparative studies in theory and policy*. London: Springer Science and Business Media.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916.
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, social praksis. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære, læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lippke, L. (2011). Udfordringer til faglærers professionelle identitet. In C. H. Jørgensen (Ed.), *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- McDill, E. L., Natriello, G., & Pallas, A. M. (1985). Raising Standards and Retaining Students – the Impact of the Reform Recommendations on Potential Dropouts. *Review of Educational Research*, 55(4), 415-433.
- Mehan, H. (1998). The study of social interaction in educational settings: Accomplishments and unresolved issues. *Human Development*, 41, 245-269.
- Nicholl, B., & McLellan, R. (2008). 'We're all in this game whether we like it or not to get a number of As to Cs.' Design and technology teachers' struggles to implement creativity and performativity policies. *British Educational Research Journal*, 34(5), 585-600.
- Nielsen, K. (2011). Hvad siger international forskning om frafald. In C. H. Jørgensen (Ed.), *Frafald i erhvervsuddannelserne* (pp. 245-263). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Riehl, C. (1999). Labelling and letting go: An organizational analysis of how high school students are discharged as dropouts. In A. M. Pallas (Ed.), *Research in Sociology of Education and Socialization* (Vol. 12, pp. 231-268). New York: JAI Press Inc.
- Roblin, N. P., & Margalef, L. (2013). Learning from dilemmas: teacher professional development through collaborative action and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(1), 18-32.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161.
- Sanjek, R. (1990). *Fieldnotes: The Makings of Anthropology*. Ithaca: Cornell University Press.
- Savelsberg, H. J. (2010). Setting responsible pathways: the politics of responsabilisation. *Journal of Education Policy*, 25(5), 657-675.
- Sloan, K. (2006). Teacher identity and agency in school worlds: Beyond the all-good/all-bad discourse on accountability-explicit curriculum policies. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 119-152.
- Smyth, J. (2002). Unmasking teachers' subjectivities in local school management. *Journal of Education Policy*, 17(4), 463-482.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Stoffels, N. T. (2005). 'Sir, on what page is the answer?' Exploring teacher decision-making during complex curriculum change, with specific reference to the use of learner support material. *International Journal of Educational Development*, 25(5), 531-546.
- Sullivan, A., & Unwin, L. (2011). Towards compulsory participation in England. In S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polesel (Eds.), *School dropout and completion: International comparative studies in theory and policy* (pp. 117-135): Springer Science+Business Media B.V.
- Taylor, A. (2002). I honestly can't see the point: Youth negotiation of the ideology of school completion. *Journal of Education Policy*, 17(5), 511-529.
- Troman, G., Jeffrey, B., & Raggl, A. (2007). Creativity and performativity policies in primary school cultures. *Journal of Education Policy*, 22(5), 549-572.
- Walford, G. (2009). For ethnography. *Ethnography and Education*, 4(3), 271-282.
- Standarder og subjektivitet*