

UNGES PERSPEKTIVER PÅ FÆLLESSKABER OG UDDANNELSES- FORLØB PÅ TEKNISKE SKOLERS ERHVERVSUDDANNELSE

Liselotte Ingholt, Betina Bang Sørensen, Tine Curtis
& Vibeke Asmussen Frank

Artiklen bygger på 22 kvalitative interviews med unge, der går eller har gået på forskellige erhvervsuddannelser på tekniske skoler i Danmark, og den omhandler deres perspektiver på fællesskab og uddannelsesforløb.

Den teoretiske ramme er social praksisteori og kritisk psykologi, og de væsentligste begreber er praksisfællesskab og institutionelle deltagelsesbaner og personlige deltagerbaner.

I interviewene peger de unge på, at de har forventning og forhåbning om udvikling af nye fællesskaber og venskaber ved starten på den nye uddannelse. Erhvervsuddannelsernes institutionelle deltagelsesbaner åbner dog overvejende for deltagelse i fagligt orienterede fællesskaber. Tekniske skoler skaber ikke rammer for udvikling af et socialt liv for de unge efter skoletid på samme vis som fx gymnasierne. De unge går derfor hver til sit efter skoletid, og dermed sker en opdeling og adskillelse af skoleliv og fritidsliv, hvor de unges forhåbninger om udvikling af nye venskaber ikke imødekommes. I artiklen vises, hvordan forskellige unge udvikler deres deltagelse på teknisk skole med større eller mindre engagement og seriøsitet. Der argumenteres for, at skolelivet bør organiseres, så de sociale relationer styrkes, hvilket kan betyde, at de unge har lyst til at møde hver dag. Dette kan muligvis reducere frafaldet på erhvervsuddannelserne.

Liselotte Ingholt er cand.mag. i psykologi og pædagogik, ph.d. og projektleder for Projekt Forebyggelse på Tekniske Skoler, TrykFondens Forebyggelsescenter ved Statens Institut for Folkesundhed, Syddansk Universitet. E-mail: liin@si-folkesundhed.dk

Betina Bang Sørensen er cand.pæd. i antropologi og videnskabelig assistent ved Projekt Forebyggelse på Tekniske Skoler, TrykFondens Forebyggelsescenter ved Statens Institut for Folkesundhed, Syddansk Universitet.

Tine Curtis er mag.art., ph.d., forskningsleder og centerchef for TrykFondens Forebyggelsescenter ved Statens Institut for Folkesundhed, Syddansk Universitet.

Vibeke Asmussen Frank er cand.phil. i etnografi, ph.d. og centerleder ved Center for Rusmiddelforskning, Aarhus Universitet.

Introduktion

Fællesskaber udvikles og eksisterer i alle livets sammenhænge (Lave & Wenger 1991, Wenger 2003), og deltagelse i fællesskaber er vigtige for kvaliteten af det individuelle liv og for, hvordan livet kommer til at forme sig. Denne artikel tager udgangspunkt i erhvervsuddannelserne på de tekniske skoler og fokuserer på, hvordan de unge oplever fællesskab og uddannelsesforløb. Fællesskaber i uddannelsessystemet udvikles i både faglige og sociale sammenhænge, men på erhvervsuddannelserne er det faglige i centrum; her er der ikke tradition for, at uddannelsesinstitutionerne er med til at etablere basis for sociale fællesskaber – fx via fester, caféaftener, musikcafeer, politiske debataftener eller lignende, – som der er på andre uddannelsesinstitutioner (Bech 2006, Elmeland & Villumsen 2008, Ingholt 2007, 2005).

Denne artikel fokuserer på, hvordan de unge – både unge mænd og kvinder – selv forstår og tillægger de fællesskaber betydning, som de deltager i på erhvervsuddannelsen. Fokus vil være på, hvilke fællesskaber der opbygges og vedligeholdes, samt hvilken betydning de tillægges, især i relation til, hvordan de unge takler uddannelses- og voksenlivet. Artiklen bygger på 22 kvalitative interviews med unge, der går eller har gået på en erhvervsuddannelse.

Den teoretiske ramme for analysen af de unges perspektiver på fællesskab og uddannelsesforløb tager afsæt i teori om fællesskaber (Lave & Wenger 1991) og i den kritiske psykologi og begreberne personlige deltagerbaner og institutionelle deltagelsesbaner (Dreier 1999a, 1999b). Disse teorier tager overordnet udgangspunkt i, at individer er sat i relationer, og at deltagelse i sociale fællesskaber har betydning for både udvikling af identitet og tilhørsforhold såvel som for individers psykiske og sociale velbefindende.

Selvom der ikke findes megen forskning om unge, fællesskaber og uddannelsesforløb, så viser forskellige etnografiske studier, hvordan udvikling af og deltagelse i fællesskaber har stor betydning for både trivsel på uddannelsen og for det at have lyst til at møde op hver dag (Eckert 1989, Ingholt 2007, Willis 1977). Fx går unge i gymnasiet ikke hen på skolen blot for at lære nyt i betydningen at få faglig viden. De går derhen for at være med, dvs. at deltage i skolens faglige og sociale sammenhænge; og det er netop som deltagere på tværs af disse sammenhænge, at de udvikler sig og lærer nyt (Ingholt 2008, 2007).

Det er således ikke udelukkende motivation, faglig interesse eller ambition, der får unge til at færdiggøre en uddannelse. Opbygningen af erhvervsuddannelserne sætter bestemte rammer for etablering af fællesskaber, som vi vil se nærmere på nedenfor. Et karakteristika ved erhvervsskolerne er, at de har et højt frafald af unge, især i den første del af uddannelsen. Kun omkring 50 % af de elever, der påbegynder en erhvervsfaglig uddannelse, fuldfører

hele uddannelsen (Flagsted 2008)¹. Der er dermed et betydeligt større frafald på tekniske skoler end fx på de gymnasiale uddannelser (Bech 2009)². Unge på erhvervsuddannelserne er således i en uddannelsessammenhæng, der udstikker bestemte institutionelle rammer for udviklingen af fællesskaber, og hvor frafaldet er stort.

Der findes ikke megen forskning med udgangspunkt i erhvervsuddannelserne, hverken i dansk eller international sammenhæng, der fokuserer på de unges oplevelser og erfaringer med deltagelse i disse uddannelsers faglige og sociale fællesskaber. Den forskning, der findes, fokuserer fx på læring, og hvordan denne foregår i praksisfællesskaber (Mørck 2003, Nielsen & Kvale 1999, 2003, Tanggaard 2004), herunder også på fagligheden i erhvervsuddannelserne (Sørensen 2008). Uddannelsespolitik og relationerne mellem uddannelsespolitisk tænkning og erhvervsuddannelserne er et andet forskningsblik på erhvervsuddannelserne (Koudahl 2008). Erhvervsuddannelserne i Danmark er forskellige fra andre lande, vi normalt sammenligner os med (Styrelsen for International Uddannelse 2010), og det er derfor svært at finde international litteratur om erhvervsuddannelser, der er sammenlignelig med den danske. Denne artikel undersøger således et felt, der ikke tidligere har været fokus på i national eller international forskning.

I den første del af artiklen redegør vi først for metode og de data, der ligger til grund for artiklen. Dernæst redegøres mere detaljeret for den analytiske tilgang. Den anden del af artiklen består af analyser af det empiriske materiale med afsæt i de unges perspektiver på, hvilke fællesskaber der har betydning for dem i en uddannelsesmæssig sammenhæng.

Data, metode og setting

Udgangspunktet for denne artikel er unge på tekniske skoler, hvoraf der findes ca. 100 i Danmark. Teknisk skole er en uddannelsesinstitution, der tilbyder forskellige former for erhvervsuddannelse til unge efter endt folkeskole, herunder uddannelser til fx tømrer, murer, mekaniker, frisør, kok eller grafisk tekniker. En erhvervsuddannelse kan vare fra 1½ til 5½ år, men er typisk af 3 til 4 års varighed. Langt de fleste erhvervsuddannelser gennemføres vekslende mellem perioder på skolen og praktikperioder i en virksomhed. Man starter en erhvervsuddannelse med et grundforløb, der ofte er af 20 ugers varighed, men kan variere mellem 10 og 60 uger afhængigt af både den enkelte unge og det valgte fag. Man skal bestå

1 I dette tal er taget hensyn til både studieskift og pauser under 15 måneder, samt at ret mange elever, som har afbrudt et grundforløb, starter igen (Flagsted 2008).

2 Det forventes, at 80 % af eleverne af en årgang, der påbegyndte en gymnasial uddannelse i 2007, vil fuldføre og kunne kalde sig student (Bech 2009).

grundforløbet for at kunne gå videre på hovedforløbet, hvor man starter i praktik, dvs. på læreplads i en virksomhed. På udvalgte uddannelser er det dog muligt at gennemføre hele uddannelsen på skole, hvilket betyder at både praktikdelen og hovedforløbet er på skolen (skolepraktikforløb). På hovedforløbet veksles mellem perioder på virksomhed og perioder på teknisk skole. Praktikperioden udgør den største del af hovedforløbet. En erhvervsuddannelse er således præget af mange skift og er tættere på et almindeligt arbejdsliv end andre ungdomsuddannelser, eksempelvis gymnasiet.

Der er optag på grundforløb flere gange om året: ofte i august, oktober, januar og marts. Eleverne bliver inddelt i hold på første skoledag. Frafaldet på de tekniske skoler sker hyppigst på grundforløb (Flagsted 2008). Dette kan bevirke, at hold slås sammen. Erhvervsuddannelser er således præget af mange skift, både pga. uddannelsernes opbygning med skift mellem praktik- og skoleperioder, men også forårsaget af frafald og medfølgende ændringer i organiseringen på de enkelte skoler, fx holdskift eller uddannelsesskift, fordi det ikke er muligt at få en praktikplads.

Artiklen baseres på 22 kvalitative interviews med 17-19-årige drenge og piger, 15 drenge og 7 piger, der går eller har gået på teknisk skole. De 22 interviewede er identificeret ud fra en spørgeskemaundersøgelse, Ungeshverdag.dk³, som de deltog i i 2007, hvor de gik i 9. klasse. Nogle er gået direkte fra folkeskolen til teknisk skole, andre har været på efterskole, i arbejde eller lignende, før de startede. De unge bor og går i skole forskellige steder i Danmark. Det skal bemærkes, at der på tekniske skoler er mange unge med anden etnisk baggrund. I rekrutteringen til undersøgelsen havde vi ingen specifikke krav til etnicitet. Det er derfor heller ikke intenderet, at ingen unge med anden etnisk baggrund end dansk er repræsenteret i vores undersøgelse.

Interviewene var af ca. 1½ times varighed. De blev optaget på bånd og transskriberet umiddelbart efter interviewet. De unge er i artiklen anonymi-

3 Denne artikel er baseret på en større undersøgelse af unge, rusmidler, frafald og forebyggelse på Tekniske skoler og finansieret af Trygfondens Forebyggelsescenter-forskning i forebyggelse og sundhedsfremme ved Statens Institut for Folkesundhed, Syddansk Universitet, der løber fra 2009-2013. Undersøgelingsdata kommer til at bygge på især kvalitative interviews med både elever, lærere og ledere på fire tekniske skoler i Danmark samt observationer på de samme skoler. I nærværende artikel beskrives de unges erfaringer med skolelivet. I en kommende artikel beskrives de unges erfaringer med rusmidler og disses indflydelse på skoleliv og uddannelsesforløb. Til brug for senere forskning er interviewpersoner udvalgt på basis af Ungeshverdag.dk, der er en landsdækkende internetbaseret spørgeskemaundersøgelse besvaret af unge, der gik i 7., 8. og 9. klasse i henholdsvis 2005, 2006 og 2007. Undersøgelsen blev etableret for at få indblik i udskolingsgruppens adfærd og livsstil. De 22 interviewpersoner er udvalgt således, at de har forskellige erfaringer med alkohol, tobak og hash i 9. klasse. De unge blev rekrutteret via informationsbrev og efterfølgende telefonopkald. Ingen unge, der gav tilsagn om deltagelse, udeblev fra vores aftaler.

serede med andre navne, og der refereres ikke til bestemte skoler eller byer, hvor de unge bor. Interviewene fandt enten sted hjemme hos den unge (11), på café (8), på skolen (1), på praktikstedet (1) eller på vores kontor (1). Ud af de 22, vi har interviewet, er 12 fortsat fra grundforløb til læreplads/hovedforløb. Seks har efter bestået grundforløb ændret uddannelsesønske og er startet på enten et andet grundforløb eller en gymnasial uddannelse. Fire har på interviewtidspunktet stoppet deres uddannelse, tre af disse arbejder som ufaglærte, og en er arbejdsløs. Af artiklens interviewcitater fremgår det, at disse forhold har betydning for de unges syn på og ageren i forhold til både faglige og sociale fællesskaber på de tekniske skoler. Den bredere viden om tekniske skoler, som de 22 interviews sættes ind i, er dels hentet i litteraturen, dels fra et pågående feltarbejde på fire tekniske skoler i Danmark foretaget af to af artiklens forfattere (jf. note 4).

Analytisk ramme

I artiklen interesserer vi os for de fællesskaber, både faglige og sociale fællesskaber, de unge udvikler i forbindelse med deres uddannelse på teknisk skole. Inspirationen til det analytiske begreb fællesskab er hentet i social praksisteoris praksisfællesskabsbegreb (Lave & Wenger 1991). Praksisfællesskabet defineres som deltagelse i et virksomhedssystem, hvor deltagerne har en fælles forståelse af, hvad de laver, samt hvad det betyder i deres liv og for deres fællesskaber. Det er netop i relationerne mellem individer, virksomhedssystem og verden, at fællesskabet udspiller sig (Lave & Wenger 1991, 2003:83). I denne forståelse er de tekniske skoler virksomhedssystemet, og det er den fælles forståelse af, at her uddanner man sig, der er grundlaget for fællesskabet. Ifølge Wenger (Wenger 2003) deltager vi alle i forskellige praksisfællesskaber: i hjemmet, i skolen, på arbejdet, i forbindelse med fritidsaktiviteter mv., og vi er således alle på et givet tidspunkt deltagere i en lang række forskellige praksisfællesskaber (Wenger 2003:132-134). Det, at vi har en fælles forståelse som udgangspunkt for fællesskabet, betyder, at der er klarhed om, hvad vi laver i fællesskabet, eller hvordan vi laver det, så skabes der vanskeligheder for udviklingen af fællesskabet⁴. I det følgende vil vi for nemheds skyld blot bruge begrebet fællesskab.

Vores fokus på fællesskab hænger sammen med to andre vigtige analytiske begreber, nemlig personlige deltagerbaner og institutionelle deltagel-

4 Begrebet praksisfællesskab antyder fællesskabet som en veldefineret, afgrænset enhed, som bestemt ikke altid kan genfindes i de unges deltagelse i de forskellige teknisk skole-relaterede sammenhænge. Vi vil ikke søge at evaluere praksisfællesskabsbegrebets funktionalitet. Det knytter sig til Lave & Wengers teori om situeret læring ved legitim perifer deltagelse, idet Lave & Wenger har interesseret sig for lærings bevægelser, fra periferi til centrum, inden for ét mesterlærepraksisfællesskab (Lave & Wenger 1991).

sesbaner. Begreberne er hentet i den kritiske psykologi, hvor deltagelse er et nøglebegreb (Dreier 2008, Holzkamp 1983). Deltagelse 'fordrer' med Højholts ord et subjekt, (dvs. en person, der deltager), nogle andre (dvs. personen deltager sammen med andre, – man kan ikke deltage alene), og en sag (dvs. man deltager i forhold til noget) (Højholt 1996:58). Når vi undersøger de unges perspektiver på fællesskaber og uddannelsesforløb, er perspektivet således, hvordan de unge beskriver og tillægger de sammenhænge, de deltager i sammen, betydning, og hvordan de begrundet dette.

De institutionelle deltagelsesbaner er karakteriseret ved at være ”... *et arrangement af en eller flere mulige baner; deltagerne i denne praksis skal eller forventes at følge i opbygningen af deres personlige deltager- og/eller læringsbaner*” (Dreier 1999b:285). Når de unge starter på teknisk skole, er der således allerede første dag særlige måder, som de forventes at deltage i uddannelsen på. Der er bestemte hensigter, mål, krav, regler, politikker og rutiner. De tekniske skoler skaber herved bestemte muligheder og betingelser for de unge, som de har større eller mindre forudsætninger for at deltage i, ligesom at de tekniske skoler skaber bestemte muligheder og betingelser for udviklingen af særlige faglige og sociale fællesskaber, som den enkelte unge i større eller mindre grad har mulighed for eller lyst til at tage del i. Den måde, den enkelte unge placerer sig selv og deltager i skolelivet på, er således udtryk for hans eller hendes personlige deltagerbaner. Ikke alle unge går igennem årene på teknisk skole på samme måde, dvs. med samme prioriteringer mht. måden at gå til uddannelsen på, arbejdslivet hos mester, etc. Den enkelte unge udvikler sin deltagelse på hver sin måde på baggrund af personlige forudsætninger og som følge af den enkeltes særlige interesser, prioriteringer, forhåbninger knyttet til det, der foregår, og den enkeltes perspektiver på fremtiden. Den enkelte elev på teknisk skole udvikler over tid sin personlige deltagerbane i skolens institutionelle deltagelsesbane (Dreier 1999, 2008). Dette gælder ikke kun i skolelivets institutionelle ramme, men på tværs af hverdagslivets forskellige praksisser.

Erhvervsuddannelsernes forløb er præget af skift, dels i løbet af den enkelte dag, dels i perioder med vekslen mellem praktik og skoleophold, og endelig sker der også holdskifte undervejs i uddannelsesforløbet. Der kan derudover forekomme stor usikkerhed for eleverne om mulighed for færdiggørelse af uddannelse som følge af vanskeligheder med at finde praktikplads. Fællesskaber med udgangspunkt i uddannelsesforløbet er betinget af disse vilkår, som den institutionelle deltagelsesbane muliggør, dvs. måden uddannelsen er bygget op på, vekslen mellem teori og praksis, vekslen mellem skole og praktikplads osv. I det følgende vil vi se på, hvordan de unge oplever overgangen fra folkeskole til erhvervsuddannelse, og hvordan de forvalter det at begynde på en erhvervsuddannelse; hvordan deres interesse for det valgte fag spiller sig ud og er med til at skabe faglige fællesskaber og sidst, hvordan de håndterer uddannelseslivet og oplever det at begynde et

voksenliv. De forskellige afsnit skal ikke ses som adskilte fra hinanden, men som forskellige aspekter, som indgår i de unges fortællinger om fællesskaber og uddannelsesliv på tekniske skoler.

Unge oplevelser af og erfaringer med fællesskaber på erhvervsuddannelserne

Overgangen fra folkeskole til erhvervsuddannelse er en overgang fra én institutionel ramme til en anden. De unge, der har gået i folkeskole sammen, splittes op og begynder på forskellige ungdomsuddannelser. De træder således ind i nye sammenhænge og får nye udfordringer, – ikke blot på det faglige, men også på det sociale plan. Modsat i folkeskolen har unge på ungdomsuddannelserne ingen pligt til at uddanne sig; de har selv valgt det. Dette gælder både unge på tekniske skoler og unge i gymnasiet. Tekniske skoler er imidlertid erhvervslivets skoler, og der er en forventning om, at elever, der har gennemført et grundforløb – nogle gange grundforløb af bare nogle få måneders varighed – er parate til at tage ansvar og har en bestemt faglig kunnen og viden med sig ud på lærepladsen. På det faglige plan stilles dermed nye – og ganske store – krav til de unge på erhvervsuddannelserne om hurtigt at kunne omstille sig til en anden pædagogisk praksis og struktur i hverdagen, til at kunne begå sig på en arbejdsplads i praktikken, og til at kunne håndtere det ansvar og imødekomme den modenhed, som her forventes.

Erhvervsuddannelsernes introduktion til de nye elever er forskellig. Både fra skole til skole, men også fra fag til fag. Nogle interviewpersoner har oplevet introduktion af blot få timers varighed, der primært går på en introduktion til det faglige felt, andre (men langt færre) har haft en uges introduktion inklusive et par dages intro-tur. I nogle tilfælde tydeliggøres fagets faglighed for de unge; dette kan eksempelvis ske ved, at de ser ældre elevers projektarbejder i forbindelse med grundforløbseksaminer. De nye elever får således et lille indtryk af både udviklingsretning og krav for de kommende måneders arbejde. I andre tilfælde fokuseres der i de unges start på erhvervsuddannelsen udelukkende på den individuelle kompetenceafklaring og udarbejdelse af den uddannelsesplan, som alle elever uanset skole eller fag skal have lagt.

Den institutionelle deltagesbane åbner for især fagligt orienterede deltagesmuligheder

Fælles for de interviewede unge er dog, at de lægger stor vægt på, hvordan fællesskaber kan skabes allerede fra start. For Malene, for eksempel, var det vigtigt hurtigt at finde nogen *at gå sammen med*, da hun startede på den

tekniske skole, *for jeg gider ikke gå alene*. Hun og en anden pige fandt også hurtigt sammen med et par drenge fra holdet, og Malene betegner dette som *vores egen lille klike*. *Jeg kommer for at se vennerne, og så for at komme ud og lave noget i stedet for at sidde derhjemme og glo*, som Malene fortæller.

Det betyder noget for de interviewede, om skolen organiserer muligheder for, at nye fællesskaber kan opstå. Selvom de interviewede er startet på meget forskelligartede uddannelser – tømrer, industritekniker, mekaniker, frisør, grafisk tekniker, anlægsgartner, landbrug, dyrepasser, lagerlogistiker og kok – så er dette gennemgående i alle interviews. Jeppe fortæller om sin start på teknisk skole, at der på hans grundforløb var planlagt introarrangementer den første uge med fodbold og intro-tur med nye elever fra flere forskellige fag. Det var her, han begyndte at snakke med de andre elever, og på den måde fik han hurtigt etableret nogle nye kontakter. Tomas fortæller derimod, at hans start på teknisk skole begyndte med, at han sammen med de øvrige grundforløbselever mødte kl. 10 i et af de store værksteder. Her blev de alle fordelt på hold, og dernæst blev de vist rundt på skolen. Dette var introduktionen. Tomas og hans hold tog selv initiativ til at mødes fredag eftermiddag, og han fortæller:

Jeg havde troet, at der var noget hygge på skolen. Fredagscafé eller et eller andet. Men skolen havde ingen arrangementer, man kunne melde sig til.

Det er Tomas' fortælling om første dag på den tekniske skole, der synes mest typisk for de unges fortællinger: Man mødes til navneopråb og fordeling på hold, man samles i klasselokaler, hører lidt om, hvad der skal foregå, lidt om reglerne, herunder regler for fravær, man får måske et skema, der er en navnerunde – og måske også et skab og besked om indkøb af særligt arbejdstøj og sikkerhedssko, – og så er introduktionen til det nye uddannelseskapitel overstået. Flere savner eller havde forestillet sig noget andet og synes, det er ærgerligt at skolen ikke arrangerer noget for de unge. Som Morten siger om manglen på skolearrangerede aktiviteter:

Det er røv fucking sygt! Og det er mildt sagt! Det var vi alle sammen pissed over. Der er aldrig nogen fester her, – og vi kan ikke komme ind til gymnasiefesterne som håndværkere.

I interviewene bliver erfaringerne med skolestarten dog også udtrykt som forståelig. Flere af de unge oplever det at starte på teknisk skole som et skridt ind i voksenlivet. Morten fortæller for eksempel: *Det er en retning, man har taget ... man selv har valgt, og man er ikke tvunget til at være her*. Tomas fortæller, *at han kom og gik som han ville*, da han gik i folkeskole, men at han har ændret sig i forhold hertil, da han startede på teknisk skole. Han uddyber, at det selvfølgelig godt nok kunne have været hyggeligere at starte på en skole med flere fælles arrangementer, men at han på den anden side godt kan forstå, at skolen ikke arrangerer noget: *Det er jo en uddannelse ..., og nu skal du være voksen og nu-skal-du-tage-dig-sammen-agtigt*.

Alligevel lægger alle de interviewede unge vægt på, om der er mulighed for at mødes med de andre nystartede elever, og de er interesserede i at involvere sig i nye fællesskaber for at udvikle nye venskaber. Men erhvervsuddannelserne har ikke – på samme måde som for eksempel gymnasierne (Beck 2006, Ingholt 2007) – tradition for at iværksætte sociale samlinger med fester, caféaftener, musicals, debatemiddage, mv. Det er derfor op til de unge selv at arrangere et socialt liv, enten før og efter skoletid, eller i hullerne mellem det faglige liv i undervisningen.

De interviewede unge fortæller, at de måske mødes med andre elever i bilen, bussen eller toget om morgenen og igen om eftermiddagen, måske til morgenmad inden undervisningen starter, og ellers til frokost eller en kop kaffe i skolens cafeteria eller i rygepauserne undervejs i skoledagen. Især rygningen og rygepauserne fortæller de unge om som forum for fællesskabsudvikling på skolen. Heri adskiller unge på tekniske skoler sig ikke fra unge i gymnasiet og på efterskoler (Ingholt 2007, 2005⁵). Det er for dem en nem måde at lære nye unge at kende på, når de starter på skolen. Dette giver både rygere og ikkerygere udtryk for. For Malene var rygning fra første dag en måde at lære de nye holdkammerater at kende på: *Det er let nok at komme i kontakt med folk, når man kan se, de ryger; så står man jo sammen.* Line, der ikke selv ryger, fortæller: *Hvis du ryger, så kan du få venner, og hvis du har rigtig mange smøger, så kan du få rigtig mange venner.*

Når de unge fortæller om fællesskaber uden for skolen og uden for skoletid, handler det for de fleste om de allerede etablerede fællesskaber, de har fra fx folkeskolen eller fritidsinteresser, og det er unge fra disse sammenhænge, de mødes med om aftenen og i weekenden. Lars fortæller: *På teknisk skole går man hver for sig efter skoletid. Der er ikke noget med, at man lige holder en fest.* Det er gennemgående i interviewene, at de unges fritidsliv ikke falder sammen med og organiseres omkring relationer udviklet på den tekniske skole.

Den institutionelle deltagelsesbane er således ikke organiseret på en måde, der giver de nystartede elever mulighed for at deltage i sociale fællesskaber på skolen og her lære nye venner at kende. Det er primært noget, eleverne selv må varetage. De fællesskaber, som teknisk skole intenderer at udvikle, er især fagligt orienterede fællesskaber, eksempelvis fællesskaber, hvor man samarbejder om løsningen af en case eller projektopgave, fx at bygge et legehuse, designe et skilt eller at få en motor til at virke. De fagligt orienterede fællesskaber adskiller sig fra, hvad man kan kalde mere socialt orienterede fællesskaber ved at vægte det faglige produkt, udførelsen af en opgave og finishen, men ikke den sociale relation, processen i

5 Unge på tekniske skoler, både drenge og piger, er dog dem, af den gruppe af unge mellem 16 og 20 år, der er i uddannelse, som har det største forbrug af tobak (Rheinländer & Nielsen 2007).

samarbejdet og den enkelte unges oplevelse med at være til stede og trives på skolen.

Deltagerbaner, der muliggøres for de unge i skolens institutionelle arrangement, er overvejende fagligt orienterede, og heri adskiller skolelivet for unge på teknisk skole sig markant fra skolelivet for unge i gymnasiet. I gymnasiet udvikles en dialektisk relation mellem det faglige og det sociale, idet der også i den faglige undervisningssammenhæng forudsættes en social deltagelse og involvering. Den faglige og den sociale deltagelse er i den forstand hinandens forudsætning i gymnasieskolen. Helt konkret betyder dette, at også relationer, der er udviklet i skolelivets mere sjove eller festlige sammenhænge, har betydning for og beforder de lære- og samarbejdsprocesser, som udspiller sig i undervisningssammenhængen. Har man det godt med hinanden i klassen, har man udviklet fortrolighed og senere måske også venskab, hvor man stoler på og hjælper hinanden, så kan dette være med til at bane vejen for, at man også samarbejder i timerne. Derudover kan sjove oplevelser med hinanden efter skoletid have den betydning, at det er nemmere at komme op og af sted mandag morgen, når man kan se frem til at komme hen til kammeraterne og diskutere weekendens løjer. Indimellem sker der også det, at ideer til og aftaler om et fremtidigt projektarbejde indgås i festligt lag, og for nogle unge kan en – måske hidtil ikke værende – faglig interesse lidt efter lidt udvikles hånd i hånd med ønsket om at være med i et fællesskab sammen med en bestemt gruppe unge (Ingholt 2007, 2008).

Hvor fællesskab omkring faglighed således er en del af gymnasielivets institutionelle deltagesbane, synes det samme ifølge de interviewede unge ikke at være tilfældet på de erhvervsuddannelser, de går eller har gået på. Dog genfindes foreningen af det faglige og det sociale i nogle af de unges beskrivelser af arbejdslivet sammen med andre lærlinge eller svende ude på lærepladsen. For Tomas var praktikopholdet netop på grund af den sociale faglighed en af de bedste oplevelser ved hans grundforløb:

Også fordi der var mange elektrikere og murere og malere og vvs'er på pladsen. Og så fordi der var sådan en god ... hvad kan man kalde det ... harmoni mellem dem ... Utroligt humoristiske Det var pisse sjovt at være der. Jeg fik et lille ansvar; jeg skulle lave nogle gipslofter, hvor lamperne skulle være inde i loftet; det var lidt svært i forhold til et normalt gipsloft Og det stod jeg så for. Det synes jeg var super sjovt.

For Tomas var det især dette praktikophold af bare en uges varighed undervejs i grundforløbet, der motiverede ham til at fortsætte sin uddannelse som tømrer på trods af, at han både fandt grundforløbet langtrukket, og at han som følge af finanskrisen havde vanskeligt ved at finde en læreplads efter grundforløbet.

Også Lars, der er motorcykelmekaniker, og som ovenfor udtaler, at på teknisk skole går man hver til sit efter skoletid, fortæller om et læreplads-

forhold, hvor fællesheden i hverdagen er en forudsætning for fagligheden. Han er ansat på et værksted med blot en chef, en svend og to lærlinge, og her laver Lars det samme som de øvrige mekanikere; tit hjælper han de andre med arbejdet, hvis de ikke kan finde ud af noget – og omvendt. Efterhånden har han fået sin egen lille kundekreds, der går direkte til ham, når de kommer på værkstedet. Så siger de: *Jeg skal lige bruge din hjælp*. Lars omtaler sin arbejdsplads som: *et godt lille team*. Faktisk fungerer fællesskabet omkring det faglige så godt, at teamet også kører banerace sammen og tager på skiture sammen. I dette gode team synes det faglige og det sociale at være udviklet til at være hinandens forudsætning – og for Lars betyder dette, at han befinder sig godt, og at han efterhånden har udviklet stor faglig selvstændighed og ekspertise.

Udvikling af den personlige deltagerbane i skolens institutionelle deltagelsesbane

Den institutionelle deltagelsesbane på teknisk skole er karakteriseret ved kombinationen af teori og praktisk arbejde. Det praktiske arbejde foregår udelukkende i værksteder (for eksempel i frisørsalonen eller i murerhallen); teoriundervisning foregår til tider sammen med det praktiske arbejde, til andre tider siddende i klasselokaler. Yderligere er der kompetencegivende undervisning i matematik, naturfag og dansk. På trods af at de unge i grundforløbet har teori og kompetencegivende undervisning i ca. halvdelen af tiden, fortæller de interviewede unge enten slet ikke, eller ikke med nogen form for engagement, om disse timer. Flere af de unge har vanskeligt ved at huske, hvilken teori- og kompetencegivende undervisning de har haft, og i de tilfælde, de fortæller om dette, anskues teoridelen ofte som et nødvendigt onde, der rækker tilbage til folkeskoletidens erfaringer med utilstrækkelighed og nederlag. Det, flere af de interviewede unge lægger vægt på, er interessen for og lysten til at kunne håndtere et håndværk: at kunne klippe hår, rode med biler, udføre tømrearbejde eller lignende. Dette kan der være mange grunde til: én væsentlig grund, som vi vil fremhæve her, er, at det især er i den praktiske undervisning, at de unge har mulighed for at skabe kontakt med hinanden. Det er her, de udvikler, hvad man kan kalde faglige fællesskaber på skolen.

Afhængigt af faget er det imidlertid forskelligt, hvor meget de unge skal samarbejde med andre om en opgave. De fleste fag inkluderer dog en eller anden form for samarbejde mellem to eller flere elever. Tomas fortæller:

Jeg kan bedst lide at lave en opgave sammen med nogen. Også fordi jeg for det meste arbejdede sammen med en makker, den samme, og han var bare pisse god, og vi connectede godt.

De interviewede unge lægger megen vægt på den faglige interesse og kunnen hos både dem selv og de andre elever. Det er således også i de praktiske fag, at de unge hurtigt ser, hvem de deler interesse med, og hvem de ikke gør. Faktisk kategoriserer de interviewede sig selv og de andre elever som de 'seriøse' og de 'ikke-seriøse'. Disse opdelinger omhandler ikke de teoretiske fag, men seriositet i værkstedsfagene. Tomas fortæller videre om sine erfaringer med samarbejde med nogle af de 'ikke-seriøse' om projekt-opgaver:

Jeg kom på teknisk skole ... fordi det var noget jeg ville; jeg vidste hvad jeg skulle; og jeg vidste, at jeg godt kunne ... Derfor blev jeg også træt af det til sidst, da dem, jeg skulle arbejde sammen med, ikke lavede noget. De lallede rundt og kløede sig selv i røven.

Jeppe deler Tomas' oplevelse, og han kan derfor bedst lide at arbejde alene, *fordi så arbejder man med sig selv, og så er der ikke nogen, man skal gå og holde i ørene, hvis de ikke laver noget.* Andreas fortæller ligeledes om det første grundforløb, han gik på:

Hvis man er sådan én, der ikke gider lave noget som helst, så fungerer det ikke. Når man ikke gider komme til timerne ... Det er træls at have en, der kun kommer, når det passer ham; som kommer og går fra timerne, som de har lyst til.

Andreas oplever, at de uinteresserede elever tager lærernes opmærksomhed, og sådanne var der et par stykker af på hans første grundforløb. Kombineret med, at han og hans hold på grund af mangel på lærere ikke kunne komme ordentligt i gang med de forskellige værkstedsopgaver, som skulle gennemføres inden for grundforløbets 20-ugers periode, oplever Andreas forløbet som utilfredsstillende. Han oplever det som både skuffende og kedeligt, at det går for langsomt med at få nye udfordringer på værkstedet. Andreas skifter derfor til en anden skole, hvor der ifølge ham var *lærere nok*, og her var han i værkstedet *hele tiden*. For både Andreas og flere af de andre interviewede betyder det meget, at fællesskabet i værkstederne er baseret på seriositet både hos eleverne selv og fra skolens side, dvs. at undervisningen i værkstederne er velorganiseret og tilrettelagt med mulighed for en kontinuerlig faglig udvikling.

Den tekniske skoles organisering af de unges uddannelsesliv forudsætter en vis modenhed. Undervisningen er ofte projektorienteret, og hverdagen er derfor præget af forløb, hvor den enkelte elev færdiggør obligatoriske opgaver – enten alene eller i grupper. Selvom dagens undervisningsmoduler følger skemaer med faste pauser, oplever flere af de unge, at man kan holde pause, *når man vil*. Disse ekstra pauser finder primært sted i den praktiske undervisning i værkstederne, ikke i klasseundervisningen. Denne undervisningsform opleves af Lars som frihed, da han starter på mekanikeruddannelsen lige efter folkeskolen:

Det giver frihed i stedet for at sidde i et klasselokale, sådan helt indelukket. Man kan gå ned, og så kan man måske lige snakke med én, der stod

nede i cafeteriaet eller gå ned og sætte sig og lige få noget mad, og så gå op igen.

De interviewede unge vægter generelt muligheden for frirum og selvforvaltning i den tekniske skoles hverdag som positiv og betydningsfuld, men mange oplever også overgangen til denne frihed fra folkeskolen som en udfordring. Dette gælder blandt andet Morten: *Man kunne jo bare komme og gå, som man ville. Der var ikke rigtig nogen som helst konsekvens.* Han bliver efterhånden opmærksom på, hvordan denne frihed skal forvaltes ansvarligt, for ellers kommer det til at gå ud over den faglige udvikling: *Det var jo skide fedt. Hvis man var sulten gik man bare fra timen for at købe mad. Men det var så nok lige det, man ikke skulle, for så missede man en masse i undervisningen.*

Der er flere af de interviewede unge, der har svært ved at finde sig til rette i den form for uddannelse, som erhvervsuddannelserne tilbyder, og som derfor har valgt at skifte fag eller har valgt en anden ungdomsuddannelse: Hf, gymnasium og handelsskole. David skiftede fra kokkeuddannelsen til Hf, fordi han bedre kunne forbinde sig med uddannelsesmiljøet på Hf. Egentlig kunne han godt lide kokkefaget, men udsigten til at komme i lære, herunder det voksenliv, der fulgte med, blev for meget for ham. Der var for lidt tid til *at fjolle eller tid til at være ung.* Dette er også begrundelsen for Kamillas skift fra frisøruddannelsen til handelsskolen. Hun fortæller om erhvervsuddannelsen som et sted, hvor eleverne *skal* være seriøse, og hvor man som 16-årig skal kæmpe om at få en praktikplads. Hun blev, ligesom David, skræmt af udsigten til en tidlig start på voksenlivet. På teknisk skole *var det meget: studie, studie, studie. På handelsskolen kan man lidt mere blande det med venner og skole ... Her er de gode til at arrangere fester, og det var der bare slet ikke noget af oppe på teknisk skole.*

Men der er også unge, der ikke finder alternativer, selvom de ikke er parate til det mere 'seriøse' liv på teknisk skole. Dette gælder bl.a. Malene. Hun *gad ikke tage det seriøs til sidst*, og hun gik fra timerne, fordi hun ikke interesserede sig for undervisningen. Rygning var for hende en måde at udvikle en lille klike på og dermed et socialt fællesskab på skolen, der var et alternativ til hendes manglende faglige optagethed. Da vi interviewede hende, var hun holdt op på teknisk skole. Hun fortæller:

Jeg er jo meget højroset. En vild tøs. Det var ikke altid, at jeg gad lave det, vi skulle lave og så rendte jeg over til nogle andre ... Vi var nok dem, der larmede lidt meget ... Vi havde det sjovt i stedet for at tage det hele alvorligt hele tiden.

Malene fortæller videre, at fordi hun gik på en erhvervsuddannelse, hvor man som regel arbejdede sammen i faste grupper i værkstedet, var det at blive væk fra undervisningen hverken populært hos de andre elever eller hos lærerne.

Der er ingen adgangsbegrænsning til størstedelen af erhvervsuddannelserne. Dette betyder, at disse uddannelser er åbne både for elever som Tomas

og Lars, der er seriøse og målrettede, og for elever som Malene, som ikke er det. Det er netop ikke alle de interviewede unge, der er så afklarede om deres uddannelsesvalg som for eksempel Tomas og Lars. Nogle unge ved ikke rigtigt, hvad der interesserer dem, og hvad de vil arbejde med i fremtiden. De er startet på en erhvervsfaglig uddannelse, fordi det hedder sig, at det er *godt at have en uddannelse*, og så må man jo prøve sig frem, måske endda på flere forskellige uddannelser for at gøre sig sine erfaringer.

Vi har tidligere peget på erhvervsuddannelsen som et virksomhedssystem, hvor der er en fælles forståelse af det, man gør, og vi har endvidere peget på, at er der uklarhed om, hvad man er sammen om i fællesskabet, og hvordan man er sammen, så skaber det vanskeligheder for praksisfællesskabet. Interviewene med de unge peger på, at elever på erhvervsuddannelser har meget forskellige interesser, prioriteringer og forhåbninger knyttet til det, der foregår på skolen. Taget i betragtning, at udvikling af nye fællesskaber ved start på en ungdomsuddannelse ifølge de fleste af de unges perspektiver hænger sammen med deres lyst til at møde op hver dag og således forblive i uddannelsen, er det vigtigt, hvordan de unges motivation og interesse kan udvikles og fastholdes gennem deres deltagelse i skolens fællesskaber. Dette gælder både for de unge, der karakteriseres som de 'ikke-seriøse', og for de 'seriøse' unge, der er motiverede og afklarede med hensyn til uddannelsesvalg og mål, men som trættes af en undervisningspraksis, som dagligt præges af andre elevers manglende faglige interesse og motivation. Der ligger derfor en stor udfordring for skolerne i fortsat at udvikle institutionelle deltagelsesbaner, der rummer en flerhed af deltagelsesmuligheder, som de unge kan forfølge som led i udviklingen af hver deres personlige deltagerbaser.

Men nogle elevers manglende faglige interesse og derfor tvivl om fortsat deltagelse i erhvervsuddannelsen hænger dog også sammen med, at de ikke er kommet på den rette erhvervsretning, hvilket Lokes fortælling er et eksempel på. Han startede med at være elev på elektrikeruddannelsen, men skiftede til grafisk teknikeruddannelsen. Loke fortæller om sit skift af erhvervsretning:

Skolen... det sagde mig intet. Altså elektrikeruddannelsen ... det er mere de nørdede, og det kunne man også godt se på nogle folk. Der var sgu nogle okay matematikgenier og sådan. Hvorimod herinde [på grafisk teknikerlinje] er alle ens, og alle er lige kreative.

Loke fortæller, hvordan hans mangel på interesse for elektrikerfaget og det, at han havde svært ved at se sig selv om elektriker, gjorde, at han fik problemer med lærerne og blev opfattet som 'ikke-seriøs'. Skiftet til uddannelsen til grafisk tekniker passer bedre ind i hans interesse for det kreative. Efter uddannelsesskiftet bliver dét, at det kreative og det sociale går hånd i hånd på denne uddannelse, en vigtig motivation for at blive en af de 'seriøse'. Som den eneste af de interviewede unge fortæller Loke, at man på hans erhvervsretning, som har til huse i en lille bygning for sig, og

som dermed fremtræder som en social enhed, har tradition for at tage på café i pauser og efter skoletid; derudover holder man tema- og debatemiddage, hvor man inviterer kunstnere til at holde oplæg, og efterfølgende hygger man sig med hinanden. I hans fortælling – som den eneste blandt de 22 interviewede unges fortællinger – er der således både faglige og sociale fællesskaber på skolen, og skellet mellem skole og fritid synes således mindre for Loke.

Med uddannelsesskiftet ændrer Loke sig fra at opleve sig selv som en af de 'ikke-seriøse' til at opleve sig selv som en 'seriøs' og engageret elev, der deltager i undervisningen på lige fod med de øvrige 'seriøse' elever, og som havende et tilhørsforhold til skolen og en god relation til de andre elever. Det er her en vigtig pointe, at Lokes ændrede deltagelse, og med den hans ændrede selvopfattelse, ikke kun hænger sammen med hans interesse for det kreative felt, men også med den måde den grafiske linje – som den eneste erhvervsretning i de 22 unges fortællinger – har en institutionel deltagelsesbane, der giver mulighed for at overskride skellet mellem skoleliv og fritidsliv og større mulighed for at udvikle både sociale og faglige fællesskaber.

Konklusion

Når de interviewede unge, der har forladt folkeskolen inden for de sidste par år, starter på en erhvervsuddannelse, har de ikke bare forventninger, men som regel også forhåbninger om at komme til at udvikle og deltage i nye fællesskaber. Nogle af de unge har gamle klassekammerater, som er fortsat i gymnasiet og har fået nye venner der; nogle unge har måske oplevet, at kontakten med de gamle klassekammerater aldrig har været den bedste, og nogle unge har været et år på efterskole og kommer hjem og oplever, at vennerne ligesom er gledet lidt på afstand. Udvikling af deltagelse i nye fællesskaber er derfor centralt for de unges forestillinger om at starte på erhvervsuddannelsen. Dette gælder både for de unge, hvor man får indtryk af, at de i højere grad går i skole for at mødes med og være sammen med andre unge end for at tage en uddannelse, og for de unge, der giver udtryk for, at de er optagede af og tager deres erhvervsuddannelse seriøst.

Når de unge starter på en erhvervsuddannelse, er der allerede den første dag lagt en særlig institutionel deltagelsesbane til rette for dem. Denne bidrager til at give retning til den særligt erhvervsrettede praksis. Vi har beskrevet, hvordan denne praksis ifølge de unges perspektiver næsten udelukkende åbner for deltagelse i fagligt orienterede fællesskaber. For langt de fleste interviewede sker der således en opdeling og adskillelse af deres skoleliv og fritidsliv. Karakteristisk er her, at de interviewedes sociale fællesskaber i fritiden, hverken er udviklet gennem eller knyttet til erhvervsuddannelsen. Heri adskiller unge på erhvervsuddannelserne sig markant fra unge i gymna-

siet, hvor skoleliv og fritidsliv i langt højere grad hænger sammen, og hvor den faglige og den sociale deltagelse så at sige er hinandens forudsætninger (Ingholt 2007).

Det er derfor interessant, hvordan de unge, der fungerer i skolens faglige hverdagsliv, håndterer at udvikle deres deltagelse i skolens institutionelle deltagelsesbane. Interviewene peger her på, at de unge, der finder sig til rette på erhvervsuddannelsen, er optaget af og holder af fagligheden og den praksis, der udvikles omkring den. Det er i værkstedsarbejdet, enten alene eller i samvær med andre elever og lærere, at disse unge finder glæde og motivation i uddannelseslivet.

Det er imidlertid også manglende optagethed af det faglige håndværk og de lære- og arbejdsprocesser, der forbinder sig med håndværket, som adskiller de unge, der både betegner sig selv som 'ikke seriøse' og som også omtales sådan af de såkaldt 'seriøse'. Blandt disse elever er både unge, der enten skifter til (og undertiden cirkulerer rundt på) andre erhvervsuddannelser eller til mere boglige gymnasiale uddannelser, og unge, der dropper ud til ufaglært arbejde eller arbejdsledighed.

Der tegner sig et billede af, at nogle af de unge, der ikke klarer sig så godt på en erhvervsuddannelse, er unge, der enten endnu ikke er afklaret med hensyn til, hvilken uddannelsesretning de gerne vil tage, eller som ikke er parate til det voksenliv, der følger med en erhvervsuddannelse. For denne gruppe af unge synes den institutionelle deltagelsesbane ikke at være tilrettelagt på en måde, der imødekommer deres forventninger, åbner deres interesse for faget og motiverer dem til at fortsætte i uddannelsen.

Vi har tidligere anført, at en erhvervsuddannelse kan anskues som et virksomhedssystem, hvor der er – eller skulle være – en fælles forståelse for målsætningen og dermed en fælles bevægelse i retning af en bestemt faglig og social praksis. Her er det vigtigt, at motivation for at gennemføre en erhvervsuddannelse som følge af en særlig interesse for faget ikke kan forudsættes at kendetegne alle elever, der starter på et grundforløb. Udvikling af motivation og interesse vil dog for nogle unge hænge sammen med deltagelse i fællesskaber i et fagligt miljø sammen med andre unge. Heri er der et udviklingspotentiale for den pædagogiske praksis på teknisk skole.

Der tegner sig også et billede af, at uanset om man er 'seriøs', 'moden', 'ansvarlig' og 'afklaret' eller ikke, så efterspørger alle interviewede unge en større grad af mulighed for socialt fællesskab på erhvervsuddannelserne. Der er mange faktorer, der spiller ind på, hvorfor unge gennemfører en erhvervsuddannelse eller ej. I artiklen her har vi peget på de elementer, de unge selv påpeger i deres fortællinger om uddannelsesforløb og fællesskaber. Når alle de interviewede unge lægger vægt på især dette, kan man overveje, om en styrkelse af de sociale relationer, der gør, at den unge har lyst til at møde op hver dag, kan være et af de virkemidler, der kan forebygge det store frafald på erhvervsuddannelserne.

Tak

TrykFondens Forebyggelsescenter – forskning i forebyggelse og sundhedsfremme har finansieret projektet.

Tak til Mathilde Vinther-Larsen, Statens Institut for Folkesundhed, og Pernille Envold Bidstrup, Institut for Epidemiologisk Kræftforskning, Afdeling for Psykosocial Kræftforskning i Kræftens Bekæmpelse, der på hver deres måde har hjulpet med at udtrække og opspore unge til interviewene. Derudover tak til Morten Hulvej Rod, Statens Institut for Folkesundhed, for kommentarer til en tidlig udgave af artiklen.

LITTERATUR

- BECK, S. (2006): *En ny myndighed. Gymnasieelevers rusmiddelkultur og skolekulturelle forandringsprocesser*. Ph.d.-afhandling. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- BECH, H. (2009): *Frafald på de gymnasiale uddannelser – en undersøgelse af frafald på de gymnasiale institutioner foretaget i foråret 2009, del 1*, UNI•C, august 2009. http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Gym/PDF09/Nyheder/091023_Frafald_paa_de_gymnasiale_uddannelser_del_1.ashx (20. marts 2009).
- DREIER, O. (1999a): Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. I: *Outlines Vol. 1. No. 1* (pp. 5-32).
- DREIER, O. (1999b): Læring som ændring af personlig deltagelse i de sociale kontekster. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (red.): *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- DREIER, O. (2008): *Psychotherapy in Everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ECKERT, P. (1989): *Jocks and Burnouts. Social Categories and Identity in the High School*. New York: Teachers College Press.
- ELMELAND, K. & VILLUMSEN, S. (2008): *Fridaybars in Denmark. N A D - Publikation*, nr. 51 (pp. 135-149).
- FLAGSTED, K. (2008): *Årsstatistik for praktikpladsområdet, kapitel 4*. UNI•C Statistik & Analyse, 4. november 2008. http://www.uvm.dk/~media/Files/Stat/Erhvervs/PDF08/081125_aarsstatistik2007_kap4.ashx (20. marts 2010).
- HANSEN, E.J. (1995): *En generation blev voksen*. København: Socialforskningsinstituttet.
- HOLZKAMP, K. (1983): *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/Main; New York: Campus Verlag.
- HØJHOLT, C. (1996): Udvikling gennem deltagelse. I: C. Højholt & G. Witt (red.): *Skolelivets Socialpsykologi. Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*. København: Unge Pædagoger (pp. 39-80).
- INGHOLT, L. (2008): Samspillet mellem fællesskaber og vaner ved deltagelse i gymnasielivet. *Nordiske Udkast 2008/1-2* (pp. 73-84). Syddansk Universitetsforlag.
- INGHOLT, L. (2007): *Fællesskaber, vaner og deltagelse. Et studie af unge på to gymnasier*. Ph.d.-afhandling. Institut for psykologi, Københavns Universitet.
- INGHOLT, L. (2005): Unge fællesskab og rygning på efterskole – et dialektisk perspektiv på sundhed. I: *Ugeskrift for Læger*, 30. maj 2005/22 pp. 2399-2402.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991): *Situated learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- KOU DAHL, P. (2008): Et feltanalytisk blik på de danske erhvervsuddannelser – med eksempler fra aktuelle uddannelsespolitiske strømninger. I: *Cursiv. Nr.3 Erhvervsuddannelser – mellem politik og praksis*. Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet (pp. 35-57).
- LAVE, J. & WENGER, E. (2003): *Situeret læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- MØRCK, L. L. (2003): *Læring og overskridelse af marginalisering. Studie af unge mænd med etnisk minoritetsbaggrund*. Ph.d.-afhandling. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.
- NIELSEN, K. & KVALE, S. (1999): *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- NIELSEN, K. & KVALE, S. (2003): *Praktikkens læringslandskab. At lære gennem arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- RHEINLÄNDER, T. & NIELSEN, G.A. (2007): *Unge livsstil og dagligdag 2006. Kræftens Bekæmpelse og Sundhedsstyrelsen*. http://www.sst.dk/publ/Publ2007/CFF/MULD/MULDrapport_nr6.pdf
- STYRELSEN FOR INTERNATIONAL UDDANNELSE (2010): *Ud i Verden. Erhvervsuddannelse i Sverige*. (<http://www.udiverden.dk/default.aspx?id=4705>) (20. marts 2010).
- SØRENSEN, M. SØGAARD (2008): Faglig praksis i erhvervsuddannelserne. I: *Cursiv. Nr.3. Erhvervsuddannelser – mellem politik og praksis*. Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet (pp. 101-126).
- TANGGAARD, L. (2004): *Læring og identitet i krydsfeltet mellem skole og praktik – Med udgangspunkt i moderne dansk erhvervsuddannelse*. Ph.d.-afhandling. Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet.
- WENGER, E. (2003): En social teori om læring. I: *Situeret læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag (pp. 129-145).
- WILLIS, P. (1977): *Learning to Labor. How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.