

DISKURSEN OM ERHVERVSSKOLERNE

- en vision om *bedre og mere attraktive* erhvervsuddannelser og den gode fortælling



The discourse on professionals in the education system at technical schools - A vision of better education institutions

Kandidatafhandling i Politisk Kommunikation og Ledelse

Copenhagen Business School

Dato: 15.05.2018

Af:

Maria Christiansen

Student: mach15al

Vejledere: Dorthe Pedersen & Mads Peter Karlsen

Anslag: 181.783

CBS
COPENHAGEN
BUSINESS SCHOOL

Abstract

Increased political focus on education and socio-economic expectations about the future create a greater need for more technical educated student. As a result, The Danish Ministry of Education seeks to change the reputation of these institutions. This master thesis examines the discourse of education in Denmark, to be exact, the discourse on professionals in the education system at technical schools. The thesis is based on observations in the most recent reform on technical educations from 2014, which presents a new strategy focused on recruiting.

The objective of the thesis is to clarify the debate about students who choose a technical education, comprising studies on how the reform and the sources connected hereto articulates the target group. Arguments on how the exercise of changing the discourse could have been solved differently will be presented through the studies; the thesis is empirically grounded and is bipartite.

The first part is a discourse analysis examining the political communication regarding the goal of increased recruiting of professional skilled students. The analysis is based on Ernesto Laclau's discourse theory, and is carried out through analysis of administrative sources consisting of the reform, communication about the reform from the Ministry of Education and the civil service. The analysis finds, that the schools of technical education have the opportunity to change the discourse about professionals in the education systems through attempts to create hegemony.

The second part examines the student's attribution and self-perceptions when reporting on their choice of education and their position in the network of education. With inspiration from Paul Ricoeur's concepts of narratives and Mimesis 1, 2 and 3, the issue is investigated through qualitative data from students at technical education institutions. The analysis is subsequently discussed to nuance the debate about the recruitment of students to technical education institutions in Denmark, both regarding applicants and quality. Finally, suggestions for a future strategy on communication are presented. These suggestions should contribute to the reform so it will maintain the new articulations about more qualified students at the technical educations school.

Indholdsfortegnelse

KAPITEL 1: INTRODUKTION OG LÆSEVEJLEDNING.....	5
Problemfeltsafgrænsning og problemformulering.....	6
Operationalisering af afhandlingens undersøgelse.....	7
KAPITEL 2: ANALYSESTRATEGI.....	8
Første del: Den diskursteoretiske tilgang og konditionering med Laclau.....	9
Afgrænsning af teori – valg og fravalg.....	10
Ernesto Laclaus diskursteori	11
Anden del: Den narrative analysestrategi – fortælling som metode ifølge Ricoeur.....	16
Operationalisering af den meningsskabende fortælling.....	17
Fra mimesis 1 til 2: Behandling af interview – fra fortæller til fortælling	19
Fra mimesis 2 til 3: Typekategorisering og idealiseringsgrad	20
Begrænsninger ved den narrative teori.....	23
Sammenhæng mellem analyser.....	24
KAPITEL 3: FREMGANGSMÅDE.....	25
Afgrænsning af empiri og metode første analysedel.....	25
Afgrænsning af empiri og metode anden analysedel.....	26
Indsamling af fortællinger: TEC som empirisk grundlag.....	28
KAPITEL 4: ANALYSEDEL 1.....	29
Den iagttagede dislokation – analysens start- og nulpunkt.....	30
Knodepunkt et: Faglighed.....	32
Knodepunkt to: Ungdomsuddannelsesmiljø.....	36
Knodepunkt tre: Øget faglighed (og klare adgangskrav)	40
Delkonklusion 1: Opsummering af knudepunkter i reformen; en ny diskurs om rekruttering..	44
KAPITEL 5: ANALYSEDEL 2 – NARRATIVE FORTÆLLINGER FRA ELEVER.....	46
Elevtype 1: Folkeskoletragedien	47
Elevtype 1: EUD-Romancen	53

Elevtype 1: Opportunistens komedie	57
Delkonklusion 2: Elevfortællinger overfor reformens rekruttering.....	62
Resultat af analysekonstruktion: Reformens overfor nuværende EUD-elever.....	64
KAPITEL 6: DISKUSSION OM EN ØGET OG MERE FAGLIG REKRUTTERING....	66
Anvisning: Re-artikulation som led i etablering af en ny diskurs.....	69
Refleksion over afhandlingens teorikonstruktion.....	70
KAPITEL 7: KONKLUSION.....	72
LITTERATURLISTE.....	74
BILAG.....	77
Bilag 1: Kvalitative data i form af interviews med EUD-elever.....	77

Kapitel 1: Introduktion og læsevejledning

I 2014 fremlagde den tidligere socialdemokratiske og radikale regering en erhvervsskolereform med et erklæret mål om, at flere elever skal gennemføre en erhvervsrettet uddannelse. Reformen blev ved flertal vedtaget af forligsparterne, gældende fra sommeren 2015. Reformen er fulgt op med øget politisk fokus på, at flere unge bør vælge en erhvervsrettet uddannelse, da det vurderedes, ud fra en samfundsøkonomisk analyse, at der i fremtiden vil være behov for flere med en erhvervsfaglig uddannelse. Ud fra dette politiske mål, er der siden 2014 blevet postet mange penge og ressourcer ind i arbejdet med at forbedre erhvervsskolernes ry og rygte hos både elever, forældre og generelt i samfundet. Finansloven fra 2017 havde sågar en målsætning om, at 25 procent af alle elever inden 2020 skulle vælge en erhvervsrettet uddannelse (b.dk, 2017). Dette ellers ambitiøse mål er efterfølgende blevet reguleret, og forventningerne til elevoptaget er i finanslovsforslaget for 2018 skruet ned til 12 %. Samtidig med nedskruede forventninger fra politikerne, er erhvervsområdet også blevet konfronteret med andre samfundsudfordringer, såsom fordomme om at erhvervsskolen tiltrækker dovne og umotiverede elever i stedet for dygtige og målrettede elever. Erhvervsskolerne har desuden de senere år gennemgået flere effektiviseringstiltag med årlige nedskæringer, trods målsætninger om øget optag og øget fokus på faglighed. Dette møder stor kritik hos bl.a. ledere af erhvervsskolerne, der ikke mener, at effektivisering hænger sammen med ønsket om øget optag, højere faglighed, samt dygtigere elever og lærere (DR, 2017, politik).

Med ovenstående introduktion til interessefelt er det tydeligt, at der er noget politisk på spil på erhvervsskoleområdet, og at ungdomsuddannelsen er sat under pres. Ud fra denne iagttagelse kan det udledes, at der fra politisk side forsøges at gøre op med disse tidligere negative forestillinger om erhvervsskolen, da det forventes, at vi kommer til at mangle faglært arbejdskraft i fremtiden. Disse ovenstående forhold er dog alle sammen ikke-diskursive forhold, der ligger uden for diskursen om erhvervsskoleeleverne. Samtidig med disse situationsbestemte forhold udenfor diskursen, kan der med reformen fra 2014 udledes nye måder at artikulere om erhvervsskolen og dens elever på. Allerede ved titlen *"Aftale om Bedre og mere attraktive uddannelser"*. Reformen forsøger at imødekomme dette mål ved at højne faglighed og gøre uddannelserne mere overskuelige, og i indledningen beskrives det desuden, hvilke elever der ønskes på reformens nye erhvervsrettede uddannelser.

"Danmark har brug for dygtige faglærte. Vi har brug for mennesker, der både kan bruge hoved og hænder i produktionen, på kontoret og inden for service og omsorg" (Aftaletekst, 2014, p. 2).

Reformen ytrer her hvilke elever den ønsker på erhvervsskolen, og dette fokus på *dygtighed* og *behov* skiller sig ud i forhold til tidligere. Desuden forklarer reformen, at der ikke har været nok fokus på erhvervsuddannelsernes betydning, og dette har medført en række udfordringer, herunder faldende ansøgere og manglende basale færdigheder hos optagede elever. Den lave søgning har ifølge reformteksten medført: ”... at *erhvervsuddannelsernes omdømme er lavt. I dag skygger svaghederne for de mange styrker, erhvervsuddannelserne har, og for de gode grunde, der er til at vælge en erhvervsuddannelse*” (Aftaletekst, 2014, p. 3).

De nye bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser ønsker derimod at rekruttere ”*Dygtige faglærte, der både kan tænke kreativt og praktisk*” (Aftaletekst, 2014, p. 2). Reformen hævder altså, at der er sket et sammenbrud i tidligere diskurs om erhvervsskolen, der før optog elever, der ikke havde basale færdigheder i dansk og matematik, som var en udfordring i undervisningen (ibid.). Dette sammenbrud i tidligere diskurs skaber således en åbning for etablering af en ny diskurs, og heraf kunne det være interessant at undersøge, om reformen ved hjælp af artikulering, forsøger at skabe en ny diskurs om rekruttering på erhvervsskolerne. *Rekruttering* forstås i denne afhandling som den proces, der sker, når unge skal vælge en ungdomsuddannelse. En diskurs om *rekruttering* forstås i forlængelse heraf som den nedsivningsproces, der ønskes fra politisk hold fra at mål og visioner diskursivt siver videre ud i praksis til eksempelvis uddannelsesvejledere, lærere, forældre og til sidst de unge.

Forestillingen om at erhvervsskolen er for ”alle”, er således i sammenbrud, og dette skaber en åbning og mulighed for et nyt hegemoniseringsforsøg. Med disse udmeldinger er reformen fra 2014 den seneste store erhvervsskolereform, hvor der ses et skift i forhold til tidligere forestillinger om rekruttering. Der kommunikeres nu i højere grad om kvalitet og faglighed, heraf rekrutteringsønsket om at skolerne skal optage flere ”dygtige” faglærte elever, og reformen er derfor afhandlingens hovedkilde. Da der findes flere udgaver af erhvervsrettede uddannelser, vil jeg lige præcisere, at afhandlingens undersøger de erhvervsrettede uddannelser for unge; EUD-uddannelsen. Begge betegnelser vil blive benyttet, da reformen samt kilderne omkring den bruger begge betegnelser for uddannelsen.

Problemfeltsafgræsning og problemformulering

Formålet med første del af afhandlingen er at vise, hvilke diskursive formninger der sker i den rekruttering, der finder sted ved optagelse på EUD. Herunder hvilken ”type” reformen fra 2014

iagttagelse som det ideelle optag på en EUD ud fra den politiske og administrative kommunikation omkring reformen. For at nuancere dette yderligere vil anden del af afhandlingen undersøge udvalgte elevers opfattelse af dem selv og egen rolle på en erhvervsskole, herunder fortælling om tilvalget af en EUD. Dette gøres med henblik på at undersøge muligheden for etablering af en ny rekrutteringsdiskurs, overfor den praksis den møder. Denne afhandling er empirisk funderet og vil undersøges ud fra følgende problemstilling:

Hvordan forsøger erhvervsreformen fra 2014 at artikulere en ny diskurs om rekruttering af elever på uddannelsen i forhold til målsætningen om en øget og mere faglig rekruttering?

Ovenstående problemformulering operationaliseres ned til to følgende arbejdsspørgsmål:

- a) *Hvordan forsøger erhvervsreformen at artikulere en ny diskurs om rekruttering?*
- b) *Hvordan og på hvilket grundlag fortæller elever på en erhvervsrettet uddannelse, om tilvalget af en erhvervsuddannelse?*

Operationalisering af afhandlingens undersøgelse ud fra problemfeltsafgrænsning

Undersøgelsen vil have to analysedele, der bygges op med henblik på at undersøge om artikulationer i reformen er med til at skabe en ny diskurs om rekruttering, efter sammenbrud af tidligere diskurs. Første del vil fokusere på den politiske og administrative kommunikation i og omkring reformen med formålet at undersøge, hvordan der kommunikeres om den ”nye” målgruppe af erhvervsskoleelever. Anden del tager udgangspunkt i kvalitativdata fra en erhvervsskole med henblik på at undersøge, hvordan elever på en erhvervsskole tilskriver mening til deres tilvalg af uddannelse, da de er en del af nuværende EUD-målgruppe. Dette valg er taget, da der i reformen fra 2014 kan ses nye måder at artikulere om *rekruttering*, og et af dens fokuspunkter er at øge optaget af dygtige elever, hvorefter sikre, at flere af de optagede elever fastholder og gennemfører uddannelsen. Ud fra denne målsætning antages det, at de unge der aktivt tilvælger erhvervsskolen, har større chance for fastholdelse overfor andre typer af elever, og denne målsætning vil jeg blandt andet undersøge ud fra de udvalgte EUD-elever.

Som læser kan du derfor forvente at blive klogere på de diskursive formninger, der sker i den politiske og administrative kommunikation i forhold til målgruppen af erhvervsskoleelever, samt få indblik i én-til-én fortællinger fra erhvervsskoleelever. Den kvalitative undersøgelse er foretaget på TEC i en lille elevgruppe, og udsigelseskraften er derfor ikke repræsentativ i forhold til alle landets

erhvervsskoler. Nedslaget bidrager dog med ny viden, i forhold til at sige noget generelt om rekruttering på en erhvervsskole i 2018. Da debatten om erhvervsskolerne har været længe undervejs, vil den tidsmæssige afgrænsning være fra reformens vedtagelse i 2014 og nedslag frem til nu, som er betydningsfulde i forhold til *rekruttering* og fungerer derfor som et udvidet øjebliksbillede. Ambitionen er, at afhandlingen kan bidrage til at nuancere billedet af den potentielle EUD-vælger, sat overfor politiske mål og artikulationer i reformen.

Projektdesign

Afhandlingen er opdelt i forskellige kapitler og har et projektdesign, som beskrevet herunder:

Kapitel 1 har forklaret og introduceret til afhandlingens problemfelt

Kapitel 2 vil præsentere opgavens analysestrategi. Her vil det forklares, hvordan afhandlingen griber an teoretisk, refleksioner om valg samt hvordan teorierne operationaliseres.

Kapitel 3 Vil præsentere fremgangsmåden. Herunder hvordan det empiriske materiale er udvundet, og hvilke teoretiske overvejelser, der er forbundet hermed, herunder muligheder og begrænsninger

Kapitel 4 vil være en diskursanalyse af kilder i og omkring erhvervsskolereformen fra 2014 med udgangspunkt i Ernesto Laclaus diskursteori. Det særlige fokus her vil være, hvordan reformen forsøger at artikulere om de elever, den ønsker rekrutteret til de ”nye” erhvervsuddannelser.

Kapitel 5 er en narrativ analyse, som har til formål at belyse, hvordan der skabes mening i elevers fortællinger i forhold til tilvalget af en erhvervsrettet uddannelse. Denne analyse vil undersøge, hvordan unge elever kontekstualiserer deres valg og bidrager til en mere nuanceret tilgang af mine undersøgelser omkring rekrutteringsdiskursen.

Kapitel 6 På baggrund af resultaterne fra hhv. analysedel 1 og analysedel 2, vil jeg konstruere en designmæssig analysesammenhæng og dermed skabe et mere nuanceret blik på reformen. Dette gøres med henblik på at diskutere, hvilke udfordringer der kan udledes af de to analyser. Dette ender ud i mulige tiltag og anbefalinger i form af fremtidig politisk kommunikationsstrategi

Kapitel 7 vil være afhandlingens konklusion

Kapitel 2: Analysestrategi

Denne afhandling sigter mod at undersøge, hvilke muligheder reformens nye artikuleringer om *rekruttering* giver i forhold til etableringen af en ny diskurs om rekruttering af elever på de

erhvervsrettede uddannelser. Dette kapitel har til formål at afklare de teoretiske og metodiske valg, der er foretaget i forbindelse med indsamling af empiri og udarbejdelse af analysedesign.

Analysestrategi er de valg, der er foretaget i forbindelse med afhandlingens udformning, og kan i praksis forklares som, at analysestrategi er den måde, jeg konditionerer mit blik (Andersen, 1999, p. 15). Min tilgang til feltet består i en iagttagelse af, hvordan andre iagttager, dvs. andenordens iagttagelser. Dernæst har jeg af analysestrategiske grunde valgt Ernesto Laclaus diskursanalyse til min første delanalyse, da denne tilgang åbner op for undersøgelsen af diskursive kampe. Dette valg er taget, da jeg er interesseret i at undersøge, hvordan reformen forsøger at re-artikulere *rekruttering* på erhvervsskolerne. Denne interesse kommer sig af iagttagelsen af reformens tese om, at der er sket et sammenbrud i tidligere forestillinger, og at der dermed er åbning for et nyt hegemoniseringsforsøg.

Analysestrategi er måden, jeg som analytiker konstruerer andre aktørers iagttagelser som objekt for egne iagttagelser (Andersen, 1999). I det følgende vil jeg gennemgå min konditionering af analysegenstand, hvorefter jeg vil udfolde Laclaus diskursteori. Herunder findes afgrænsning og konditionering af begreber, som efterfølgende vil præsenteres i forbindelse med empirien og operationalisering i praksis. Til slut i afsnittet vil jeg gennemgå analysedesignet i andel analysedel om den narrative fortælling, hvor det forklares, hvordan dette blik er konditioneret, samt hvilken betydning det har for undersøgelsens udfald og resultater. De valg jeg træffer, både analysestrategiske og teoretiske har således betydning for formning af genstand for min analyse og empiri, og får dermed afgørende betydning for rækkevidden af afhandlingens konklusioner. Jeg er derfor klar over, at måden jeg konditionerer mit blik har betydning for analysen og den senere undersøgelses resultater. Dette sker ved at være opmærksom på egne mangler og svagheder i forhold til blinde pletter (Hviid Jacobsen, Lippert-Rasmussen, & Nedergaard, 2016, p. 289). Afhandlingen vil bestå af to delanalyser. Den første analyse består i en diskursteoretisk analyse, og anden del-analyse vil være en narrativ analyse. Sammenhængen mellem disse analyseformer samt betydning for konditionering vil blive gennemgået senere i analysestrategien.

Første del: Den diskursteoretiske tilgang og konditionering med Laclau

Afhandlingens diskursanalyse tager afsæt i Ernesto Laclaus diskursteoretiske forståelse. Laclau arbejder med en forståelse af diskursteori indenfor den poststrukturalistiske tankegang, og er en videreudvikling af den klassiske strukturalisme udviklet af Ferdinand Saussure (Hviid Jacobsen et

al., 2016, p. 309). Laclau er inspireret af den del i Saussures arbejde, der bygger på, at forholdet mellem *betegner* og *betegnede* er vilkårligt og kun får betydning ud fra andre tegn, der stilles i relation hertil. Saussure opdeler sproget i to systemer; tegnsystemet og det faktisk talte sprog, hvor selve sprogtegnet er arbitrært, mens betegnede bestemmes af deres relationer i det sproglige system. Disse faste strukturer gør Laclau delvis op med, men bygger videre på tanken om, at et tegn kun får betydning af andre tegn, det sættes i relation til. Denne sammenkædning kalder Laclau for artikulationer (Esmark, Bagge Laustsen, & Åkerstrøm Andersen, 2005, p. 180). Artikulationer er det begreb Laclau iagttager med, og den måde, elementer i diskursen kædes sammen på. Ifølge Laclau findes der ingen fast diskurs eller struktur, og denne flydende struktur betyder derfor, at mening ikke kan fikseres. Denne tanke har også afsæt i Saussures arbejde med arbitrære forhold mellem form og indhold. Med tesen om åbne strukturer mellem form og indhold, vil der altid være et overskud af mening, som hos Laclau betyder ny forhandling af mening. Ved at benytte Laclau er det muligt at undersøge diskursive fænomener og deres konstruktion ud fra de meningsstrukturer, diskursen skaber. I dette tilfælde gør Laclaus diskursteori det muligt at undersøge, hvordan tidligere beskrevet dislokation giver mulighed for nyt hegemoniseringsforsøg af reformens artikulationer om elever på en erhvervsrettet uddannelse.

Afgrænsning af teori – valg og fravalg

Som præsenteret i ovenstående, består denne afhandlings første del af diskursteoretiske undersøgelser, hvor det diskursive er det væsentlige, og dermed en undersøgelse af fænomenets diskursive konstruktion (Hansen, 2016, p. 336). Da der findes flere diskursteorier, vil jeg her forklare, hvorfor jeg har valgt en Laclauiansk diskursforståelse, og ikke en anden fra samme tradition, f.eks. Michel Foucault. Mit valg af diskursteori bygger på, at Ernesto Laclau tilbyder en politisk diskursteoretisk tilgang, hvor der er fokus på, hvordan diskurser kæmper om at være den herskende. Dette undersøges ud fra, hvordan forskellige elementer i diskursen forsøger at skabe mening ved at sammenkæde elementer via artikulation (Laclau & Mouffe, 2002, p. 19). Dog findes der i Laclaus arbejde inspiration fra Michel Foucault. Foucaults analyser baserer sig på nedslag i historien, hvor spredninger i udsagn undersøges, selvom de kun har forbindelse til hinanden ud fra en vis regelmæssighed. Denne forståelse af diskurs er Laclau enig i, men stiller sig kritisk ift. Foucaults opdeling af det diskursive og det ikke-diskursive, og hertil kommer mit egentlig valg og afgrænsning i forhold til min problemformulering. For Laclau er alt der indgår i diskursen diskursivt, og mening kan ikke fikseres andet end kortvarigt (Laclau & Mouffe, 2002, p. 20).

Laclaus diskursive tilgang er derfor relevant at benytte i dette projekt, da der i reformen kan iagttages et sammenbrud i tidligere forestillinger om eleverne på erhvervsskolerne, og derved lægges op til en diskursiv kamp. Reformen fra 2014 forsøger at sammenkæde elementer på nye måder, og dette hegemoniseringsforsøg kan måske betyde etablering af en ny diskurs om *rekruttering*. Ifølge Laclau er det ikke nødvendigt med en historisk analyse for at udlede diskursive fænomener, men kan blot gøres ved nedslag i genealogien. Dette betyder dog samtidig, at der ikke er lavet en historisk genealogi, og det er med denne metode ikke muligt at lave en analyse af erhvervsskolelevernes historiske mulighedsbetingelser, som det havde været med brug af Foucaults forståelse. Betydningen af dette vil blive uddybet senere i opgaven.

Ernesto Laclaus diskursteori: Konditionering og operationalisering af begreber

Ernesto Laclaus diskursteori bidrager i denne afhandling til at åbne op for, hvordan der kan udledes et nyt hegemoniseringsforsøg i diskursen om *rekruttering* på en erhvervsskole ud fra problemformuleringens første arbejds spørgsmål:

Hvordan forsøger erhvervsreformen at artikulere en ny diskurs om rekruttering?

Laclau arbejder meget teoretisk og på et højt abstraktionsniveau, og min brug af teorien og teoretiske gennemgang af begreber, vil derfor være betonet af mig som analytiker og min konditionering af genstanden, der undersøges. Af samme årsag vil jeg ved gennemgang af de benyttede begreber også forklare operationaliseringen af dem i forhold til, hvordan de benyttes i praksis.

Ud fra afhandlingens problemfeltsafgrænsning vil jeg nu gennemgå Laclaus hegemonianalyse.

Dislokation og artikulation

Som nævnt defineres en diskurs af Laclau som en strukturel helhed af forskelle, og diskurser er betinget af noget udenfor dem selv, der delvist konstituerer dem, og dette kalder Laclau det konstitutive ydre. Det konstitutive ydre er *det andet*; det diskursen konstituerer sig i forhold til, som ekskluderes i en antagonistisk relation, f.eks. gymnasiet (Laclau & Mouffe, 2002, p. 52).

Min afgrænsning af problemfeltet forklarede tidligere, at interessen for undersøgelsens fokus kom sig af et iagttaget sammenbrud i tidligere forestillinger om *rekruttering* på de erhvervsrettede uddannelser, og dette sammenbrud kan med Laclaus termer kategoriseres som en dislokation.

Dislokation er et centralt begreb i Laclaus teori, og benyttes til at beskrive situationer, som danner grundlag for nye hegemoniske projekter. En dislokation finder sted, når der sker et sammenbrud i

tidligere forestillinger, og etablering af en ny diskurs kan finde sted. Min interesse for at skrive en afhandling om dette emne opstod, da der kunne udledes nogle spændinger i artikulationen omkring erhvervsskolerne, og at der i reformen fra 2014, kan iagttages en dislokation i forhold om *rekruttering* sammenlignet med tidligere forestillinger om erhvervsskolens elever (Aftaletekst, 2014, p. 2). Som nævnt har der tidligere hersket forestillinger om, at gymnasiet var for de stærke elever; dem der vidste, hvad de ville, og erhvervsskolerne for dem der ikke havde andre muligheder. Denne forestilling er ifølge reformen eskaleret, da der nu artikuleres, at Danmark har brug for dygtige faglærte; elever med både hoved og hænder rigtigt skruet på.

Dislokationen benyttes således til at beskrive, når noget er ude af led, hvor social selvfølgelighed ophæves, og nye hegemoniseringsforsøg kan finde sted.

Med ovenstående beskrevne dislokation, hvor noget tidligere etableret nu er ude af led, bliver denne dislokation undersøgelsens nulpunkt. Dette såkaldte nulpunkt, er der hvor der startes, og det er ved den beskrevne dislokation, at der opstår åbning for et nyt hegemoniseringsforsøg med nye sammenkædninger og artikulationer omkring rekruttering i reformen fra 2014. Dislokationen har derfor en central plads i analysen, fordi skabelsen af nye artikuleringsforsøg starter med ophævelse af forestillingen, og derved dislokationen.

Diskurser kommer sig af artikulationsprocesser, og artikulation er enhver praksis, der etablerer relationer, hvilket vil sige forskelle og ligheder mellem elementer (Laclau & Mouffe, 2002, p. 39). Denne afhandling undersøger, hvordan elementer i kilderne kædes sammen ved hjælp af artikulation på nye måder, set i forhold til rekruttering. Artikulationer bliver dermed genstand for undersøgelsen om en ny rekrutteringsdiskurs, og er det begreb som jeg iagttager med (Hansen, 2016, p. 342).

I reformen fra 2014 artikuleres der overordnet set på nye måder i sammenhæng med, hvilken rekruttering der ønskes, for at få flere af de kompetente og motiverede elever til at vælge en erhvervsrettet uddannelse. Når der skabes en dislokation i diskursen og dermed en uenighed, skabes re-artikulationsprocesser, og efter dislokationens *ophævelse af det selvfølgelige*, kan der finde et nyt hegemoniseringsforsøg sted; såsom skabelse af en ny diskurs om *rekruttering* (Hansen, 2016, pp. 347-350). I dette projekt benyttes dislokationen til at åbne op for de re-artikuleringer, der ses i kommunikationen i form af regeringens artikulation om erhvervsskolerne. Dislokationen kan her betragtes som nødvendig i regeringens kommunikation omkring at nytænke erhvervsuddannelserne og skabe et bedre ry herom; med en re-artikuleret uddannelsesdiskurs. Efter dislokationen kan der komme en periode, hvor en given strukturel orden stabiliseres. Dette kaldes en sedimentering. En

sedimentering sker, når der har været nye forhandlinger af mening, og mening kortvarigt fikseres (Esmark et al., 2005, p. 180). De tidligere forestillinger om EUD-elever kan derfor siges at have været en udsat for sedimentering, da disse forestillinger har været den herskende orden, inden dislokationen fandt sted.

Sondring mellem element og moment

I sin teori skelner Laclau mellem element og moment; momenter defineres som de forhold, der ikke hersker kamp om, da dette element har opnået en høj grad af fiksering og har fået fast tilknytning til en enkelt betegnelse. Elementer derimod er det, der knyttes sammen i diskursen, og får ny betydning ved hjælp af artikulation. Der kan forekomme en forandring i elementernes betydning, når de kædes sammen til momenter, alt efter hvilken sammenhæng som de artikuleres i (Laclau & Mouffe, 2002, p. 52).

Tom betegnelse/knudepunkter

Ifølge Laclau forsøges der, via diskurser, at fikseres mening gennem tomme betegnelser, også kaldet nodalpunkter, der med inspiration fra Saussure kan beskrives som såkaldte "*signifiers*". En tom betegnelse giver mening til andre *signifiers* inden for samme diskurs (Laclau & Mouffe, 2002, p. 136). Det betyder, at andre elementer får tilskrevet mening i diskursen ud fra dette knudepunkt, og det tomme udtryk, begrebet i midten af diskursen, vil stå for meningsindholdet i det hegemoniske projekt. For at opnå denne status som analysens midtpunkt, må pågældende begreb løsrive sig fra binding til konkret indhold, og bliver i den forstand tømt for mening. Det tomme udtryk bliver centrum for analysen, da "indholdet" bliver interessant at undersøge efter en identificeret dislokation. Hvis tomme betegnelser sættes i forbindelse med subjektet, kan de også siges at være identifikationspunkter. Ved etablering af nye hegemoniske projekter sker denne proces, hvor tomme udtryk tjener som punkter for mulig identifikation (Esmark et al., 2005, p. 182). I denne afhandling danner identificerede knudepunkter i reformen fra 2014 udgangspunkt for hegemonianalysen og sker på baggrund af den introducerede dislokation, som opstod ved sammenbrud i tidligere sedimentering.

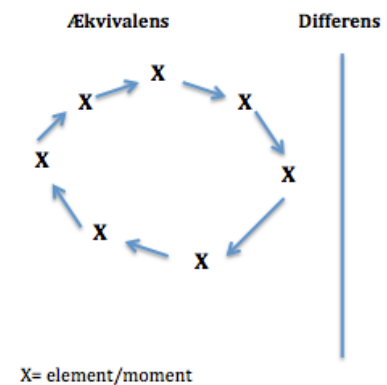
Ækvivalens- og differenslogik

I en diskurs kan man således skabe ækvivalenskæder til knudepunktet som er med til at skabe mening i diskursen. En ækvivalenskæde er dannet af ord, der knytter an til knudepunktet (se

illustration). Når der sker en dislokation, vil der derfor skabes nye ækvivalenser, og disse kæder knytter elementer sammen ved hjælp af artikulation. Når der sker en dislokation, vil der opstå forhandling om mening, og elementer i diskursen kan nu kædes sammen på nye måder, hvorved deres betydning forandres.

Indledningen præsenterede, hvordan der i reformen kan iagttages et sammenbrud i tidligere forestillinger, og heraf udledes et hegemoniseringsforsøg om en ny diskurs om rekruttering, da den

forsøger at sammenkæde elementer på nye måder via artikulation. Førhen har EUD-eleverne været sat i en negativ ækvivalenskæde, men i reformen sættes de nu sammen med elementer som dygtighed og faglighed og skifter derved betydning (Hviid Jacobsen et al., 2016, p. 309). For at forstå ækvivalenslogikken til fulde, vil jeg også kort nævne differenslogikken. I begge logikker skabes mening i relationerne, og det politiske rum simplificeres til et system af forskelle. Den store forskel er dog, at når der skabes ækvivalenslogik ”skæres der ind til benet”, med henblik på at fikse mening, hvorimod der med differenslogik igen åbnes op for det politiske; det der før var selvfølgelig, nu kan forstås på en anden måde.



Individ

Ligesom andre diskursteoretikere beskæftiger Laclau sig ikke med individet men med subjektpositioner, og mener ikke, at vi er noget ud over det, som vi tildeles i diskursens positioner. Subjektet selv kan kun iagttages ud fra efterladende spor, og ifølge Laclau er subjektet afstanden mellem strukturens uafgørbarhed og beslutningen (Laclau & Mouffe, 2002, p. 149). Hvor dislokationen åbner op for nye hegemoniseringsforsøg og nye beslutninger, lukker subjektet dette igen. Subjektet er derfor det, som kan hjælpe diskursen fra en dislokation til en sedimentering (Esmark et al., 2005, p. 180). I forlængelse af hegemonianalysen kan subjekter optræde som identifikationspunkter til tomme udtryk. Skabelsen af nye hegemoniske projekter er derfor også identifikationsprocesser, hvor subjektet kan spejle sig i de tomme udtryk som mulige identifikationer. Et eksempel herpå kunne være i reformens iagttagede hegemoniseringsforsøg, hvor der sigtes efter at skabe en subjektposition med en faglig og social profil, som dygtige og potentielle subjekter kan identificere sig med og skabe identitet ud fra.

Politik og hegemoni

Slutteligt vil jeg kort forklare Laclaus politiske meningsbegreber. Ifølge Laclau opstår politik, når mening forsøges fikseret; politik og antagonismer gør på denne måde samfundets ultimative umulighed synlig ved at åbne op for re-artikulering og dermed nye meningstilskrivninger. En antagonisme er en modsættelsesrelation; det sociale grænse, som Laclau definerer på følgende måde: *"Strengt taget er agonismer ikke indre, men ydre i forhold til samfundet; eller rettere sagt, de konstituerer samfundets grænse, dets umulighed for fuldstændigt at konstituere sig selv"* (Laclau & Mouffe, 2002, p. 79). En antagonisme er erfaringen med den sociale grænse, og samfundets umulige sammensmeltning. Politik opstår derfor, når reformen forsøger at fikse ny mening i forhold til rekruttering og faglighed på erhvervsskolerne. I forlængelse heraf, vil jeg også kort benævne *hegemoni*. Hvis der iagttages et antagonistisk forhold, dvs. en modsættelsesrelation, opstår der en hegemonisk kamp; kampen om det sociale (Laclau & Mouffe, 2002, p. 43). Når der sker en dislokation, åbnes der op for nye projekter, og et nyt hegemoniseringsforsøg kan forekomme – som med reformen fra 2014. Laclau uddyber: *"Det generelle felt for fremkomsten af hegemoni er artikulatorisk praksis, dvs. et felt hvor 'elementerne' ikke er krystalliseret til 'momenter'"* (Laclau & Mouffe, 2002, p. 88). Sagt på en anden måde er der ikke plads til hegemonisk praksis, hvis et system udelukker flydende udtryk, og dermed umuliggør artikulation. For at der skal kunne opstå hegemoni, må der udkæmpes en kamp om det sociale, og åbnes op for tidligere selvfølgeligheder (ibid.). Ovenstående teoretiske gennemgang er givet ud fra et formål om at tilskrive begreberne mening ud fra min analysegenstand. Da Laclaus diskursteori er kompliceret, vil jeg kort opsummere, hvilke analytiske niveauer jeg befinder mig på i løbet af min iagttagelse. Jeg har derfor udarbejdet et skema med formål at tydeliggøre, hvordan teorien operationaliseres. Iagttagelsen med en identifikation af diskurser og ender med en undersøgelse af forholdet mellem diskurs og omverden.

Trin 1	Trin 2	Trin 3	Trin 4
Identifikation af diskurser	Opbygning af diskurser	Undersøgelse af diskurser ud fra politiske og administrative kilder	Forholdet mellem diskurs/ omverdenen/konteksten
Artikulationer og re-artikulationer	Element Moment Ækvivalens- og differenskæder Knudepunkter Tomme betegnere	Modsætningspar - Os/dem - Konstitutive ydreside - Før/efter Antagonistisk/agonistisk Identifikationspunkter	Politiske forhold Økonomiske forhold Magtforhold Hegemoniseringsforsøg – opbygning af ny diskurs

Skemaet er en kort og præcis opsummering af hvordan jeg vil gribe min læsning og analyse af erhvervsreformen fra 2014 an, ud fra Laclaus diskursteori. Denne teori vil være rammesættende for min første delanalyse, hvor jeg undersøger, hvordan reformen artikulerer om de elever, der går på en erhvervsrettet uddannelse overfor dens ønske om en øget og mere faglig rekruttering. Analysen har dog sine begrænsninger. Denne type analyse kan tydeliggøre, hvilke artikulationer reformen benytter sig af i forhold til opfattelse af *rekruttering*, og deraf undersøge diskursive formninger. Dog kan den ikke sige noget om den enkelte elev som potentiel vælger af en EUD, eller elevens egen meningstilskrivning som individ i og omkring erhvervsskolesystemet. Jeg vil i det følgende forklare, hvorfor jeg har valgt den narrative analysestrategi samt forklare, hvordan jeg benytter den i anden analysedel med formålet at nuancere debatten omkring potentielle EUD-elever.

Anden del: Den narrative analysestrategi – fortælling som metode

Ovenstående diskursteori undersøgte reformen for artikulationer omkring elevmålgruppe i forhold til fremtidig rekruttering med henblik på etablering af en ny diskurs om rekruttering. Første analysedel beskæftiger sig altså udelukkende med diskursteoretiske elementer og beskæftiger sig kun med eleverne i form af subjektpositioner i diskursen. Den narrative analysestrategi derimod kan bidrage til en forståelse af, hvordan aktørerne selv tilskriver mening til deres handlinger i forhold til

tilvalg af EUD'en. Dér hvor den narrative teori specifikt kan tilbyde noget andet end diskursteorien, er i det rum, hvor enkeltaktører i erhvervsuddannelsessystemet får lov til at fortælle deres historie, én-til-én. Dette design er valgt, da afhandlingen sigter mod at undersøge, hvilke muligheder reformens hegemoniseringsforsøg giver ift. etableringen af en ny diskurs om rekruttering af elever på de erhvervsrettede uddannelser. Deraf åbner den narrative tilgang op for muligheden at undersøge reformens sigte om en ny *rekruttering* på flere niveauer, ved også at undersøge, *hvem* der søger EUD, samt *hvordan* disse elever fortæller om valget. Den narrative tilgang og analysestrategi tager udgangspunkt i anden del af problemformuleringen:

Hvordan og på hvilket grundlag fortæller elever på en erhvervsrettet uddannelse om tilvalget af en erhvervsuddannelse?

Empirien i anden analysedel består af udledte narrativer i form af fortællinger, udledt af interviews med elever, der aktivt har valgt en erhvervsrettet uddannelse. Dette sker med henblik på at undersøge, hvordan eleverne, der er indlejret i diskursen, fortæller om overvejelser i forbindelse med tilvalget om en erhvervsskoleuddannelse. Denne vinkel bidrager til en mere nuanceret forståelse af rekruttering i praksis, ud fra en vifte af meningsskabende fortællinger hos eleverne. Jeg har valgt at afgrænse undersøgelsen til narrativer indhentet fra erhvervsskolen TEC, og som består af narrativer, der aktivt har valgt erhvervsskolen.

Operationalisering af den meningsskabende fortælling - tid og fortælling ifølge Ricoeur

Den kvalitative data i denne afhandling består i indsamlede interviews fra unge erhvervsskoleelever, og behandles med udgangspunkt i den narrative analysestrategi. Denne teori stammer fra Paul Ricoeurs teori om "tid og fortælling" (Kemp & Aarhus Universitet. Center for Kulturforskning, 1999). Den meningsskabende fortælling definerer, hvordan fortælleren skaber mening ud fra egen forståelse. Valget om at benytte denne metode er truffet, da første analyse udelukkende beskæftiger sig med diskursteoretiske elementer, og deraf former subjekter ud fra subjektpositioner, men at jeg også er interesseret i at undersøge *rekruttering* på individ-niveau. Ricoeurs forståelse af tid og fortælling vil danne baggrund for analysestrategiske overvejelser i forbindelse med indsamling og kategorisering af narrativer i form af fortællinger fra en erhvervsskole, som vil bidrage til besvarelse af problemformuleringen. Teorien vil desuden udbygges med argumenter fra andre teoretiske positioner, der har forsøgt at omsætte den narrative teori til praksis og i organisatorisk ledelse; herunder narrativ organisationsudvikling samt særlige mytefortællinger, som samskabende for den meningsskabende fortælling (Kjærbeck, 2013). Jeg vil i

det følgende gennemgå, hvordan jeg har operationaliseret teorien, samt hvilke metodiske overvejelser jeg har gjort mig.

Mimesis 1, 2 og 3

I en god fortælling vil der være en sammenhæng mellem tid og fortælling og mellem indre, ydre og historisk tid (Kemp, 1999, p. 36). Her bruger Ricoeur begrebet mimesis, som forsimplet kan forstås som efterligning. Ifølge Ricoeur består et narrativ af tre mimesisser på en og samme tid, der som helhed danner en cirkel mellem tid og fortælling, også kaldet det trefoldige mimesis (Kemp, 1999, p. 49). Da jeg ikke har benyttet teorien i fuld filosofisk og fænomenologisk udstrækning, vil jeg blot forklare de overgange, der er sket i min indsamling, behandling og tolkning af narrativer, som i Ricoeurs termer betragtes som mimesis 1, 2 og 3 (Tufté & Hermansen, 1998, p. 17). Mimesis 1 er præfigureringen, dvs. metode før indsamlingen af narrativer, mimesis 2 er konfigureringsmetode under indsamlingen, og mimesis 3, refigurering, er metoden efter indsamling af data og behandling af udledte narrativer.

Mimesis 1: Indsamling af den gode fortælling

Inden jeg gik til feltet for at indsamle empiri, gjorde jeg mig nogle tanker omkring, hvad *den gode fortælling* indebærer i teoretisk forstand. Som hjælperedskaber til at indsamle en god fortælling, hentede jeg derfor hjælp i Michala Schnoors operationalisering af *Narrativ Organisationsudvikling*, hvor hun opstiller 7 p'er i forhold til at forme fælles mening og handling i den narrative fortælling (Schnoor, 2015). Disse opridses her:

Personligt perspektiv; fortællingen vil altid fortælles af *nogen*.

Publikum; hvem modtager historien. Historiefortællingen vil altid afhænge af modtageren, og fortælleren former, bevidst eller ubevidst, fortællingen ud fra, hvem den fortælles til.

Punktuering (tid); en fortælling har altid en begyndelse, en midte og en slutning (fremtid).

Plot; en fortælling er en sekvens af begivenheder, og for at denne sekvens af begivenheder kan få status som fortælling, må den sættes i et meningsskabende plot.

Persongalleri; de personer, som indgår i fortællingen - nogle aktører er hovedroller, andre biroller.

Positionering; stiller i kraft af det plot og diskurser den udspringer af, nogle bestemte positioner til rådighed, som er med til at forme identitet og handlerum for informanterne (Schnoor, 2015, p. 82)

Pointe; en fortælling har altid en morale eller en pointe. Enten bygges den gradvis op, eller også kommer den som et overraskende moment til sidst (ibid.).

Med disse temaer i baghovedet, havde jeg hele tiden en struktur for mine spørgsmål til fortælleren, og sikrede dermed en teoretisk brugbar fortælling om elevernes tilvalg af en EUD, som jeg efterfølgende kunne afkode. Ved at benytte mig af denne metode, sikrede jeg mig, at historierne havde et plot, som meningsskabende for fortællingen, hvori dimensioner omkring valg af uddannelse blev tilskrevet mening. Eleverne skaber en fortælling ud fra det, som de selv kan forholde sig til, og ud fra deres eget perspektiv. Det betyder dog også, at alle fortællingerne vil være påvirket af ovenstående parametre, når jeg konditionerer og analyserer på denne måde (Schnoor, 2015, p. 87). Denne fase ligger inden for præfigureringsfasen, også kaldet Mimesis 1. Behandlingen af interviews, og omformning til narrative fortællinger foregår i fase 2, også kaldet præfigureringsfasen eller Mimesis 2. Inden jeg startede empiriindsamlingen på TEC, lavede jeg desuden to pilotinterviews med to elever fra andre erhvervsskoler. Dette gjorde jeg med det formål at have en nogenlunde forståelse af, hvordan rammesætningen fungerede, samt hvordan jeg kunne indsamle fortællinger med tilstrækkeligt indhold til at kunne udlede narrativer til afhandlingens tema om rekruttering.

Fra Mimesis 1 til 2: Behandling af interview - fra fortæller til fortælling

Ved behandling af interviews og ved udledning af narrativer er det væsentligt at undersøge, hvordan den narrative fortæller forsøger at forme mening og handling ud fra temaet; tilvalg af EUD. Det indsamlede datamateriale består af 6 enkeltpersonsinterviews varende mellem 20 og 35 minutter, og alle interviews er optaget. Jeg har fremskrevet narrativer ud fra min tolkning af fortællerens meningsskabende fortælling, hvoraf jeg har transskriberet brugte citater i afhandlingen.

I mimesis1 bevæger analysestrategien sig i præfigureringsfasen, og de rammer, der sættes for interviewet vil automatisk bidrage til at definere fortællingen. Ved at eleverne fortæller deres historie om valg af uddannelse og jeg lytter til den, foregår første overlevering. Denne modtagelse foregår på førsteorden, og ved at genhøre disse interviews og transskribere citater, er det muligt for mig at behandle og analysere det udledte narrativ på andenorden. Ved modtagelsen af historien, og efterfølgende udledning af narrativ, er der sket et skift fra første til en andenordens iagttagelse af den mundtlige fortælling, og herfra er der konfigureret et narrativ og synliggjort et plot, så der kan dannes en enhed omkring elevernes personlige fortælling om valg af EUD. Plottet fungerer som den handlingstråd, der giver historien mening, hvilket sker i mimesis 2. Et tydeligt plot er derfor en nødvendighed for at kunne forstå historiens forløb fra start til slut, og et tydeligt plot er altafgørende i forhold til at kunne udlede et brugbart narrativ.

Ved behandling af mine narrativer har jeg hentet inspiration hos den canadiske forsker Northrop Frye, der benytter sig af en særlig form for behandling af den meningsskabende fortælling, nemlig myter (Downing, 1997, p. 37). Myterne defineres af Frye som rendyrkede og plotdrevne fortællinger, som kan bidrage til en forståelse af forskellige meningstilskrivninger i fortællingerne. Myterne er knyttet til forskellige meningsuniverser, og ved udledning af fortællingernes plot definerer Frye fire forskellige mytearketyper; *komedien*, *romancen*, *tragedien* og *satiren* (Frye, 1990, p. 158). Disse mytearketyper benytter jeg i min mimesis 2, hvor det mytologiske univers omsættes til et organisationsunivers. Denne oversættelse tager udgangspunkt i Stephen Downings viderearbejde med plotdrevne fortællinger. Downing definerer de plotdrevne mytefortællinger som retningsskabende for den organisatoriske forståelse:

"The article suggest that plots act as simple frames of references of sense-making devices for actors involved in major organizational change (Downing, 1997, p. 230).

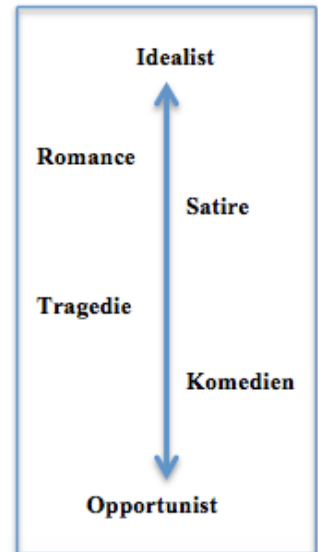
Disse udledninger af mytefortællinger i organisatorisk praksis sker med henblik på at genrebestemme EUD-elevernes fortællinger ud fra plottet, hvoraf efterfølgende at kunne udlede 3 forskellige genre i mimesis 3, som alle elever kunne type-inddeles ud fra i forhold til deres meningstilskrivning i uddannelsesvalg. Disse placeres som sidste led i mimesis 3 på en skala ud fra idealiseringsgrad i valg af uddannelse.

Fra mimesis 2 til mimesis 3 – typekategorisering og idealiseringsgrad

Genrebestemmelse af informanternes fortællinger foregår altså, som kort beskrevet i ovenstående, ud fra forskellige mytearketyper, og de udledte plot placeres efterfølgende i idealiseringsgrad ud fra meningstilskrivningen til valg af uddannelse. Denne genreinddeling og idealiseringsgrad foregår i Mimesis 3 og bidrager til at undersøge, hvordan elevernes fortælling omkring valg af uddannelse bidrager til den meningsskabende fortælling. Heraf meningstilskrivning i valget om en EUD overfor artikulationer i reformen, dvs. plottet i historien. Genstanden blikket her er rettet imod er *EUD-eleven*, og konditioneres ud fra mytefortælling som overordnet fortælling. Min kvalitative dataindsamling består af 6 interviews, og dette er derfor et smalt udsnit af erhvervsskoleelever. De udledte narrativer kan dog alligevel bidrage til en forståelse af en EUD-elevs meningsskabende fortælling, da narrativerne muliggør at kunne sige noget generelt om en udvalgt elevmålgruppe på EUD (Kjærbeck, 2013, p. 95). Ved at undersøge elevernes fortællinger kan der udledes en sammenhæng og formes fælles mening og handling ud fra fællestræk i fortællingernes narrativer,

der alle indgår i en af de ovenstående mytearketyper. Med andre ord benyttes mytearketyperne til at genrebestemme de forskellige elevtyper, ud fra en forestilling om, at alle elevtyper i erhvervsskolesystemet kan indgå i en af de fire arketyper. Med inspiration fra Freyes mytearketyper, bidrager disse fortællinger således til en forståelse af den enkelte elevtype på en erhvervsrettet uddannelse. De udledte narrativer placeres efterfølgende ud fra idealiseringsgrad ift. mytisk fortælling om uddannelsesvalg, og kan illustrativt forklares med idealiseringsmodellen. I mimesis 3 anvendes elevtypen til at beskrive forskellige karakteristika ved givne fænomener, der understreger fællestræk, og narrativerne vil blive placeret i spændingsfeltet imellem opportunisten og idealisten, da det er disse to yderpunkter, reformen og tidligere diskurser kæmper om. I denne overgang af behandlingsfasen har jeg hentet viden i en nyere operationalisering af teorien hos Anne Reff Pedersens "Forandring som fortælling", der har lavet en undersøgelse af organisatorisk forandring i sundhedssektoren, ud fra narrative fortællinger hos personalet (Kjærbeck, 2013, p. 82). De 4 mytearketyper overført til denne afhandling defineres i dette arbejde således; *Romancen* som den der opstår, når eleven artikulerer konflikt mellem uaccepteret orden og stræben efter paradys, *komedien* opstår i mytefortællingen, hvor fortælleren fra starten af møder modstand, men alligevel ender med ønskede udfald. *Tragedien* opstår, når konflikten artikuleres som accepteret nødvendighed i strid med accepteret orden, og *satiren* opstår, når fortællingen gør normale opfattelser til skamme, opfattelser som kommer fra myterne om *komedien*, *romancen* og *tragedien* (Kjærbeck, 2013, p. 85). De to yderpunkter af idealiseringsskalaen består i *idealist*, der udelukkende tilskriver mening til egne livsværdier, mens det andet ydre punkt *opportunist* tilskriver mening til ydre værdier som afgørende for valg af uddannelse. De forskellige elevtyper indeles her ud fra fortællingens meningsskabende plot, som placeres indenfor en af de 4 mytearketyper (Kjærbeck, 2013, p. 91).

For at placere de forskellige elevtyper på idealiseringsskalaen, vil jeg nu forklare, hvordan jeg behandler narrativerne og den mytiske fortælling ved at skelne mellem partikulære og universelle værdier i elevernes fortællinger og derved endelig genrebestemmer elevtyperne.



Partikulære og universelle værdier

For at kunne placere narrativernes idealiseringsgrad ud fra fortællingerne, vil jeg analysere fortællingerne ud fra deres fortælling om partikulære og universelle værdier i narrativernes udledte meningstilskrivninger (Andersen & Kaspersen, 2013, p. 244). Partikulære værdier defineres som situationsbestemte værdier, hvor universelle værdier knytter an til værdier, der definerer livssyn i fortællingen. Hvis et narrativ artikulerer universelle værdier, hvorved der artikuleres en tro på og bevarelse af ideologi og idealistisk tilgang til valg i livet, herunder valg af uddannelse, befinder denne sig i den meningsskabende fortælling tættest på idealisten, hvorimod opportunisten udelukkende artikulerer situationsbestemte værdier som afgørende for valg af uddannelse, og lettere lader sig påvirke udefra. Med andre ord defineres elevtypen på baggrund af, om der dannes værdier ud fra en mere eller mindre traumatisk oplevelse, dvs. en specifik situation, eller om værdier dannes på baggrund af generelle "livsværdier", som bevares fortællingen igennem.

Et eksempel på en partikulærværdi, kunne være følgende udsagn: *"Folkeskolen var ikke særlig rar. Vi havde nogle dårlige lærere, og skiftede rigtig meget"* (Interview 6). Dette udsagn beskriver en specifik situation, som hovedpersonen har oplevet, og som har påvirket hende i en eller anden grad, som hun her forholder sig til. Denne situation har haft en indflydelse på hendes tanker og fortælling omkring uddannelsesvalg, og er en værdi der tilskrives betydning af fortælleren.

En mere universel værdi kunne derimod være noget, som definerer fortællerens livsværdier, f.eks. dette udsagn fra første fortælling: *"Jeg er vokset op i Frederiksværk, hvor folk er meget borgerlige, overtage fars firma, og kuglegrill i haven, og det er jeg ikke så meget til. Jeg passede ligesom ikke så godt ind. Men det har aldrig gjort mig noget. Men ligesom i samme øjeblik jeg følte mig gammel nok til at komme væk derfra, gjorde jeg ligesom det"* (Interview 1).

Fortællingens hovedperson fortæller her om hendes barndomsby med et lidt gammeldags familiemønster, hvor det er kutyme at vokse op, overtage fars firma og flytte i parcelhus. Hun fortæller, at hun gerne vil gå andre veje, og har nogle helt andre værdier end dem, som hun beskriver som *borgerlige*. Værdierne i fortællingerne er derfor udledt ud fra min tolkning af deres fortællinger, og min tolkning af deres beretninger om afgørende dimensioner i forhold til uddannelsesvalg, heraf skoleerfaringer, vejledning og personlig udvikling. Den narrative analysestrategi bidrager dermed til en iagttagelse af, hvordan elever på erhvervsrettede uddannelser artikulerer om sig selv samt hvordan, de konstruerer mening i deres egen fortælling om uddannelsesvalg. Dette er interessant i forhold til besvarelsen af min problemformulering, da jeg på denne måde kan få indblik i elevernes fortælling om dimensioner og afgørende værdier i deres valg

af uddannelse, der samtidig bidrager til en større og mere nuanceret forståelse af de forskellige elevtyper på erhvervsrettede uddannelser; herunder hvordan nuværende elever tilskriver mening til deres egen position som elev på en EUD.

Der findes to analytiske niveauer i mine iagttagelser af fortællingerne. Den ene er afkodning af narrative strukturer i de forskellige udsagn, og anden del er en udledning af en idealtipe i forhold til overvejelser omkring valget af erhvervsrettet uddannelse. Min udledning af narrativ, og dermed genfortælling af elevernes fortællinger fungerer på første orden, hvor det udledes, *hvad* eleverne fortæller, og foregår i Mimesis 1 og 2. Efter genfortællingen, foregår et skift i undersøgelsens analytiske niveau. Der går her til Mimesis 3, refigurering, hvor jeg som iagttagere undersøger, hvordan eleverne fortæller om begrundelse for valg af uddannelse, samt *hvordan* forskellige dimensioner har påvirket dette. Kort opsummeret kan analysestrategiens niveauer beskrives således:

Mimesis 1	Mimesis 2	Mimesis 3	Sammenhæng mellem analyser:
- Præfigurering	- Konfigurering	- Re-figurering	
Forarbejde inden indsamling - åben interviewguide ud fra de 7 p'er - pilotinterviews	Indsamling af narrativer - konstruktion af historiefortællinger	Tolkning af narrativer – til mytefortællinger og placering af idealiseringsgrad - Værdier i fortællingen - situationsbestemte - partikulære værdier	Mytefortællingernes idealelevtyper overfor rekrutteringsdiskurs

Begrænsninger ved den narrative teori

Den meningsskabende fortælling kan bidrage til en forståelse af, hvordan EUD-eleverne tilskriver deres valg af uddannelse mening. Som analytiker kan jeg dermed iagttage hændelser og dimensioner, som indgår i fortællingen om dette valg, og ved at benytte den trefoldige mimesis, lykkes det at skabe teoretisk fyldestgørende fortællinger, der kan give et andet billede af rekruttering, end den diskursive analyse af reformen kan. Dog har teorien også sine begrænsninger. Først og fremmest vil jeg som analytiker, og dermed førsteordens iagttagere være påvirket af egne værdier ved indsamling af narrativ (Andersen & Kaspersen, 2013, p. 91). Desuden vil historien være påvirket af temaet, som jeg ønsker at undersøge, nemlig afgørende dimensioner i valg af uddannelse. Dog bidrager denne analysestrategi, i sammenhæng med Laclaus diskursanalyse, til at

kunne give et nuanceret blik på hvilke elever, der potentielt rekrutteres til eller tilvælger erhvervsskole. Jeg har derfor valg at konstruere et design, der inddrager to analyseformer.

Sammenhæng mellem analyserne

Første analyse er en diskursiv undersøgelse af de artikulationer, der sker fra politisk side ift. rekruttering af den ønskede målgruppe. Denne analyseform er valgt, da der kan iagttages en kamp mellem en tidligere diskurs om erhvervsskoleeleverne, overfor en mulig ny diskurs om rekruttering, som reformen hævder i den seneste reform. Laclaus diskursteori giver således mulighed for at iagttage dette hegemoniseringsforsøg og undersøge den diskursive kamp. Denne analysedel benyttes til afklaring af afhandlingens første del af problemformuleringen, der undersøger, hvordan reformen artikulerer om en *øget og mere faglig rekruttering*. Denne analyse viser, at reformen forsøger at skabe nye artikulationer omkring tomme betegnere, og disse begreber fungerer også som identifikation af bestemte subjektpositioner i den nye diskurs om rekruttering. Ved at sammenkæde elementer i forskellige ækvivalenskæder, forsøger reformen at skabe en identitet hos ønskede subjekter, der skal indtage en position som faglig dygtig, social og kreativ elev. Denne analyseform giver således et billede af de diskursive formninger, som sker i og omkring erhvervsskolens *rekruttering*. Analysen viser således rimelig stringente udpegninger af subjektpositioner i diskursen, som samtidig forsøger at skabe identifikationspunkter til den ønskede elevgruppes identitet ved at forbinde elementer som dygtighed og faglighed.

Min kvalitative empiriindsamling viste, at reformens identifikationspunkter kan identificeres i praksis, men viste også at dette lidt elitære og distancerede billede af subjektpositioner har flere nuancer. Min empiri viste således, at det kunne gøre modstand mod min diskursanalyse. For at undersøge hvordan regeringens sigte om en ny rekrutteringsdiskurs kan blive en realitet, vil jeg derfor udbygge undersøgelsen med fortællinger fra 6 erhvervsskoleelever, som behandles ud fra Ricæurs narrative fortælling. Modsat diskursanalysen tilbyder den narrative metode muligheden for at overskride det diskursive, og i stedet dykke ned i dagligdagen på en dansk erhvervsskole ud fra fortællinger om elevernes virkelighed. Denne analysedel har til formål at undersøge anden del af problemformuleringen, der undersøger elevers meningstilskrivning til valg af uddannelse, og opfattelse af sig selv som EUD-elev, og ikke de subjektpositioner som tildeles eleven i diskursanalysen. Analysedesignet består således både af teoretiske udpegninger i reformen i forhold til knudepunkter og subjektpositioner i form af elevidentitet, som efterfølgende sættes overfor de

narrativer, der skabes ud fra elevernes fortællinger. Konstruktionen af dette analysedesign sker med det formål at kunne give et mere nuanceret svar på min problemformulering, og desuden komme med anvisninger til fremtidig strategi i forhold til at nytænke og brande erhvervsskolerne.

Da denne afhandling benytter sig af teorier og analysestrategier, vil jeg i det følgende gennemgå min og afhandlingens fremgangsmåde og dennes betydning for afhandlingens opbygning samt konditionering i forhold til undersøgelsens resultater.

Kapitel 3: Fremgangsmåde

Dette afsnit vil forklare afhandlingens fremgangsmåde, herunder metode, afgrænsning af kilder, metodiske overvejelser, indsamling af empirisk materiale samt behandling af kilder. I det følgende vil jeg først forklare den tidslige afgrænsning, og herefter uddybe, hvordan jeg har udvalgt og afgrænset kilder, samt hvordan jeg har behandlet dem. Efter jeg har forklaret fremgangsmetoden af første del, vil jeg forklare fremgangsmåden i afhandlingens anden analysedel.

Reformen fra 2014 problematiserer, at tidligere forestillinger om erhvervsuddannelserne og dens elever, har resulteret i faldende ansøgere (Aftaletekst, 2014, p. 2). Første delanalyse vil undersøge diskursive formninger med udgangspunkt i politiske og administrative kilder i og omkring reformen, hvor anden del vil være et nedslag i den diskursive praksis i form af kvalitativt at undersøge, hvilke dimensioner der spiller ind i tilvalget af en EUD hos et udsnit af erhvervsskoleelever. Da debatten om erhvervsskolerne har været længe undervejs, vil den tidsmæssige afgrænsning være fra reformens indførelse i 2014 og frem til nu. Det bliver således et udvidet øjebliksbillede af reformen overfor den virkelighed reformen møder.

Afgræsning af empiri og metode i første analysedel

Overordnet ønsker afhandlingens første del at undersøge diskursen om erhvervsskoler, med udgangspunkt i erhvervsskolereformen fra 2014. Empirien i første delanalyse, som udelukkende er en diskursanalyse af politiske og administrative artikulationer, vil derfor være autoritative administrative kilder i form af lovforlig, reform, bekendtgørelse og vejledning. Undersøgelsens tid starter ved nulpunktet: reformen fra 2014 og til nu. Dette udvidede øjebliksbillede vil inddrage politisk kommunikation om rekruttering fra ministeriets hjemmeside samt andre stærke referencer, som kan knyttes an til beskrevne materiale. Da intentionerne i reformen fra 2014 kan siges at være markant anderledes end tidligere, og reformen desuden postulerer, at det manglende frafald kan

imødekommes med forskellige tiltag, herunder kvalitetssikringer, vil jeg også inddrage administrative kilder i form af statusrapporter og politiske udtalelser fra regeringspartiet, der understøtter det udvidede øjebliksbillede. Denne afgrænsning er gjort ud fra den genstand, der ønskes undersøgt, nemlig rekruttering på erhvervsrettede uddannelser. Kort opsummeret er følgende kilder valgt til belysning af ministeriets artikulationer omkring fremtidens ønskede rekruttering:

- Aftaletekst om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser
- Statusrapport på implementering af reformen 2015/2016
- Faktaark: Faglært til fremtiden
- Udtalelser og indlæg fra Undervisningsministeriet (UVM)
- Beskæftigelsesministeriet: kontanthjælpsreform samt udtalelser herom
- Velfærds- og globaliseringsaftalen (forskellige tiltag efter reformen)
- Taskforce: Et skridt på vejen mod mindre frafald på erhvervsskolerne. UVM

Kilderne er undersøgt for artikulationer med henblik på at få viden omkring, hvilken rekruttering der ønskes i forhold til målgruppen; herunder hvordan, der artikuleres om erhvervsskolerne og deres kvalitet på forskellige måder. Dette med henblik på at undersøge, om der findes en dobbelthed i disse artikulationer, og i så fald om denne dobbelthed kan vises.

I det følgende vil jeg forklare metode, samt hvordan jeg har behandlet de indsamlede historier som narrativer på elever fra en erhvervsskole i Ballerup.

Afgrænsning af empiri og metode anden analysedel

Afhandlingens anden del består af en kvalitativ undersøgelse i form af fortællinger fra elever, som har dagligdag på en erhvervsskole. Denne undersøgelse vil bidrage til en mere nuanceret forståelse af, hvordan reformens ønske om rekrutteringsproces kan afspejle sig i virkeligheden. Analysen er konstrueret ud fra en empiri, som er udvundet fra den narrative metode. Inden empiriindsamlingen lavede jeg en række kriterier for udvælgelse. Ifølge Ricoeur skabes mening i den enkelte fortælling, men for at få et mere nuanceret billede, og for at kunne sige noget lidt mere generelt om en EUD-elevgruppe, ville jeg gerne have 6 fortællinger bestående af 6 enkeltpersonsinterviews med EUD-elever, som efterfølgende kunne bidrage til at opstille nogle idealtyper. Dette valg er truffet, da jeg efter min diskursanalyse, kunne konkludere, at reformen søger nogle bestemte elevtyper til den nye

rekrutterings diskurs. På denne måde kan den narrative analyse gøre modstand mod diskursanalysen. Mine informanter er fra erhvervsskolen TEC, og undersøgelsen er afgrænset geografisk til københavnsområdet. Fordele og ulemper ved dette valg vil blive gennemgået senere i opgaven.

Afgrænsning af unge informanter der går på en erhvervsrettet uddannelse

Denne analysevinkel har som sigte at sætte fokus på rekruttering af dem, der tilvælger EUD. Informanterne er personer, som jeg har fået kontakt til i samarbejde med en underviser på TEC, bestående af 6 EUD-studerende, og som alle går på den nye Erhvervsuddannelse efter reformens indførelse i 2014, ikrafttrædelse 2015. Udover det, har 3 af informanterne gennemført en gymnasial uddannelse inden erhvervsuddannelse. Alle informanterne går på en EUD, og alle er anonymiseret. De informationer, som er tilgængelig, er således kun et aldersinterval og deres køn. Med den indsamlede empiri udformes en undersøgelse af, hvad der lægger til grund for valget af en erhvervsrettet uddannelse. Jeg laver en lokal kvalitativ analyse, som kan vise en vifte af mulige identiteter og horisonter ud fra disse fortællinger. Dette gør, at jeg formodentlig kan få en udsigelseskraft, der kan give afhandlingen noget konkret ift. et udsnit af den rekrutteringsproces, der finder sted. Desuden har jeg haft adgang til nogle i forvejen udarbejdede interviews, der har bidraget som understøttende baggrundsviden, inden jeg gik til feltet for at indsamle empiriske data. Ved at udvælge elever som aktivt har valgt en erhvervsrettet uddannelse, vil jeg gå væk fra at undersøge de elever, som har valgt erhvervsskolen fra. Dette skyldes, at jeg har undersøgt disse muligheder og vurderet, at siden jeg ikke kan vide, om de unge aktivt har valgt erhvervsuddannelse fra, var der for store risici forbundet med disse data. Mange unge har slet ikke denne overvejelse efter 9. eller 10. klasse, men blot vælger gymnasiet (UVM, 2017; fortsat stor søgning mod gymnasiet). Som en start, ville jeg afgrænse undersøgelsen til elever mellem 15-25 år. Dog fandt jeg ud af, at mange af disse elever ikke havde haft så mange overvejelser omkring deres valg, så de fleste af mine informanter er over 20 år. Ved at foretage en udvælgelse som denne, vil undersøgelsens resultater afspejles heri, og ved selektering af elever ud fra om de har gjort sig overvejelser ift. valget af en erhvervsuddannelse, åbnes der op for mulige fejlkilder. Der fås dermed ikke et fuldt ud repræsentativt billede af den typiske erhvervsskoleelev, da min forundersøgelse viste, at de helt unge elever, ikke have samme refleksionsniveau som de lidt ældre elever. Dermed ikke sagt at de unge ikke aktivt kan have tilvalgt uddannelsen. Undersøgelsens narrative strategi får blot det bedste udbytte, hvis informanterne kan forme en fortælling, og for at fuldende en fortælling

kræves et vis abstraktion- og refleksionsniveau, som mine udvalgte informanter besidder, idet de aktivt har valgt erhvervsskolen, og er opmærksomme på påvirkning og andre dimensioner i valget. Ricoeur definerer denne refleksionsevne således: ”*Kort sagt: fortællingens ’handling’ gør successionen (følgende hændelser) til konfigurationen (ordningen af begivenheder)*” (Kemp & Aarhus Universitet. Center for Kulturforskning, 1999, p. 46).

Indsamling af fortællinger: TEC som empirisk grundlag

Fortællingerne fra elever på erhvervsrettede uddannelser, er alle indsamlet på Teknisk erhvervsskolecenter, også kaldet TEC, som er en uddannelsesinstitution med ungdomsuddannelse og efteruddannelse for faglærte. TEC tilbyder mere end 30 erhvervsuddannelser, EUX, samt efteruddannelse til voksne, og uddanner omkring 20.000 mennesker årligt (TEC, 2018). TEC har forskellige afdelinger med beliggenhed i Storkøbenhavn, og udfører hvert år forskellige kvalitetssikringer (Deg.dk, 2018). En årsrapport fra 2017 redegør i forlængelse heraf for, hvordan TEC dels opfylder de faglige og kvalitetsmæssige mål i reformen, men også hvilke strategier og tiltag, der er indført for at leve op til reformens krav om øget kvalitet og faglighed i de erhvervsrettede ungdomsuddannelser (Technical Education Copenhagen, 2017, p. 13). Den kvalitative dataindsamling er derfor foretaget på denne uddannelsesinstitution, dog med bevidsthed om, at undersøgelsen ikke er repræsentativ i forhold til alle elever på landets erhvervsskoler (Størner & Holm Sørensen, 2014). Jeg har dog en formodning om at empiri indsamlet på denne skole, kan give nogle dækkende narrativer i forhold til min undersøgelses fokus og analysegenstand; *rekruttering*.

Inden jeg tog ud på skolen, lavede jeg en selektion i forhold til informanter. Jeg ville gerne have, at ca. halvdelen var piger, og at de alle gik på en EUD, dvs. ungdomsuddannelse. For at komme i besiddelse af de informationer, som jeg ønskede, gjorde jeg mig metodiske og teoretiske overvejelser, som nu vil udfoldes kort i følgende afsnit.

Pilotinterviews og mulige fejlkilder

Inden undersøgelsen, lavede jeg to pilotinterviews, for at afprøve mine spørgsmål, og efterfølgende undersøge, om de støttede op om genren; den narrative fortælling. Under pilotundersøgelsen blev jeg opmærksom på nogle parametre og fokuspunkter, som kunne påvirke mine indsamlede data; herunder en opmærksomhed på fortællerens evne til at sætte ord på tingene. Jeg fandt ud af, at det gav mening, at notere værdier ned undervejs i interviewet, så efterfølgende afkodning gøres mere livagtigt, ud fra fortællerens historie (Kvale, Brinkmann, & Nake, 2016).

I mit pilotinterview interviewede jeg to informanter, som jeg kender i forvejen. Heraf blev jeg opmærksom på mulige fejlkilder i forhold til fortolkning. Når jeg spurgte ind til skoleerfaring og valg i forbindelse med ungdomsuddannelse, forklarede den ene informant, at han havde krudt i røven, ikke var så boglig, droppede ud af gymnasiet og herefter valgte en håndværkeruddannelse. Dette interview gjorde mig opmærksom på, at hvis en informant som jeg ikke kender, ikke er så god til at sætte ord på handlinger og erfaringer, bliver virkelighedsopfattelsen også herefter. Dette er ikke en fejlkilde, men blot et opmærksomhedspunkt i den senere genrebestemmelse. Fortælleren vil altid fortælle ud fra egen opfattelse af virkelighed, så dette er desuden noget, jeg som interviewer, skal være opmærksom på i den narrative genrebestemmelse (Kemp, 1999, p. 53).

Formålet med denne forklaring af afhandlingens fremgangsmetode er at give en form for læsevejledning til læseren, **inden analyserne påbegyndes. Jeg vil nu starte med diskursanalysen.**

Kapitel 4: Analysedel 1

- Reformens visioner om stærkere, bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser

Det blev gennemgået tidligere i afhandlingen, hvordan der er elementer på spil i den politiske kommunikation i og omkring erhvervsskolerne. Med reformens påstand om, at tidligere forestillinger er i sammenbrud, og at der dermed at foregået en dislokation, åbnes derfor op for nye hegemoniseringsprojekter i forhold til at gøre erhvervsrettede uddannelser mere attraktive (Aftaletekst, 2014, p. 3). Denne del af opgaven vil undersøge reformens sigte i forhold til en øget og bedre rekruttering, ud fra første arbejdsspørgsmål i problemformuleringen:

Hvordan forsøger erhvervsreformen at artikulere en ny diskurs om rekruttering?

Ved at zoome ind på rekruttering, kan jeg se, at der i forlængelse heraf kan udledes nogle temaer i artikulationer i reformen, der drejer sig om rekruttering. Det første er *faglighed*. Dette begreb er nævnt 20 gange i reformteksten første 10 sider, og alligevel ikke defineret en eneste gang (Aftaletekst, 2014). Dette begreb kan således vise sig at være en tom betegner, da det kan overfyldes med mening. Et andet interessant begreb er reformens vision om et stærkt *ungdomsuddannelsesmiljø*, som desuden er et af reformens udviklingsmål. Reformen artikulerer desuden, at manglen på dette kan være en af årsagerne til manglen på unge ansøgere (Aftaletekst, 2014, p. 3). Et stærkt og mangfoldigt ungdomsuddannelsesmiljø kan således være et identifikationspunkt, som potentielle unge EUD-vælgere kan spejle sig i. Det sidste iagttagede

tema, som kunne være interessant at undersøge ud fra fokus om *rekruttering* er reformens begreb om kvalitet. ”*Kvaliteten af undervisningen skal forbedres, og alle elever skal møde passende udfordringer*” (Aftaletekst, 2014, p. 2). Kvalitet er ligesom *faglighed* et bærende element i reformen. Kvalitet defineres både som kvalitet i undervisningen, blandt lærere, optagede elever samt kvalitetssikring af uddannelse (ibid.). Da reformen alene putter så mange forskellige meninger ind i dette ord, er det det sidste tema, jeg vil undersøge i forhold til målsætningen om en øget og mere faglig rekruttering. Disse tre temaer vil jeg zoome ind på med Laclaus begrebsapparat, og disse iagttagede temaer bliver således diskursanalysens 3 knudepunkter.

Der har i flere år været megen diskussion om erhvervsrettede uddannelser, herunder dens faglighed stillet overfor de gymnasiale uddannelser. Denne tidligere forestilling om forskel i elevers faglige niveau på hhv. de gymnasiale og erhvervsrettede uddannelser artikuleres flere gange i reformen, og kan derfor indikere, at der er noget politisk på spil i uddannelsesdiskursens rekruttering omkring de gymnasiale uddannelser overfor de erhvervsrettede uddannelser. Som mange andre Laclau analyser, starter denne analyse også med ”underhundens” kamp mod det etablerede, som beskrevet i det ovenstående, nemlig erhvervsuddannelsernes kamp om anerkendelse i uddannelsessystemet, overfor det gymnasiales hidtidige styring. Da det antages, at reformen fra 2014 forsøger at skabe en ny diskurs om rekruttering på de erhvervsrettede uddannelser, er formålet med denne analyse at undersøge, hvordan der i erhvervsreformen fra 2014 artikuleres om ”ønskede” elever på nye måder. Dette gøres med en antagelse om, at der er sket et sammenbrud i tidligere sedimentering af elever på erhvervsrettede uddannelser, og dermed en dislokation, som gør at reformen har mulighed for at ændre på denne forestilling. I analysen vil jeg starte med at identificere de dislokationer, som kan iagttages i kommunikationen i og omkring reformen fra 2014. Nærmere bestemt vil jeg se nærmere på den specifikke artikulation af centrale elementer i reformen, som knytter an til *rekruttering*, med udgangspunkt i de udvalgte knudepunkter, som er de konstitutive skel, der former diskursens ækvivalenskæde. Endeligt vil jeg undersøge, om gymnasiet kan fungere som det konstitutive ydre til erhvervsskolen i forhold til at anskue eleverne på de erhvervsrettede uddannelser på nye måder.

Den iagttagede dislokation – analysens start- og nulpunkt

Da det i reformen fra 2014 problematiseres at der ikke er nok af de rigtige elever, som vælger en erhvervsrettet uddannelse, er jeg på jagt efter hvordan, erhvervsskolereformen forsøger at artikulere om den ønskede målgruppe overfor den nuværende målgruppe. Tidligere har erhvervsuddannelser haft færre faglige adgangskrav, og denne rekrutteringsform er med den nye reform blevet

problematiseret i forhold til at tænke rekruttering på nye måder. Med dette udgangspunkt vil denne analyse undersøge reformens artikulationer om elever på uddannelsen som et forsøg på at nytænke erhvervsskolen i forhold til rekruttering. Analysen tager udgangspunkt i de forhold i reformen, der forsøger at bruge nye begreber om eleverne på erhvervsskolerne. Der kan iagttages et opbrud i tidligere forestillinger, da reformen sammenkæder elementer på nye måder, og har særligt fokus på faglighed (Aftaletekst, 2014, p. 2). Disse tidligere artikuleringer forsøger reformen at ændre på, ved at sammensætte elementer på nye måder, så erhvervsuddannelserne får en mere positiv klang. Reformen artikulerer, at den ønsker øget rekruttering af målrettede, vedhængende og engagerede elever, som både har et godt hoved, og som kan bruge deres hænder, og forsøger diskursivt, at skabe ny mening herom (ibid.).

I reformen fra 2014 er det indskrevet, at det faglige niveau skal øges, ungdomsuddannelsesmiljøet forbedres, og der skal kvalitet i undervisningen, som er de udledte knudepunkter i forhold til diskursen om rekruttering. *Faglighed* forstås her i form af sværhedsgrad i forhold til teoretisk fagfaglighed, da reformen understøtter denne artikulation med karakterkrav i dansk og matematik, *ungdomsuddannelsesmiljø* som miljøet og kulturen på de erhvervsrettede uddannelser, og *kvalitet i undervisningen* som de parametre der findes omkring eleven; folkeskolen, vejledere, undervisere, samt øget fokus på målstyring oppefra gennem tydelige mål om at øge kvalitet i praksis.

Knudepunkter i reformen: Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser

Analysen består af tre forskellige hovedafsnit, der omhandler hver sit knudepunkt. Knudepunktet er det punkt, der forbinder elementer på nye måder ved hjælp af ækvivalenser, og gør dem til momenter i diskursen, og som forbindes af reformens artikulationer. Jeg vil indlede hvert afsnit med et citat fra reformen eller fra Undervisningsministeriets hjemmeside, for at understrege en ny sammenkædning af elementer. Udover undersøgelsen af nye sammenkædninger af elementer omkring knudepunkterne, vil hvert afsnit undersøge, hvad der yderligere er på spil i diskursen, eksempelvis om der kan iagttages antagonistiske forhold omkring knudepunkterne.

I det følgende vil jeg argumentere for, hvordan dislokationen har sat gang i re-artikuleringer og nye fikseringsforsøg af mening i forhold til diskursen om rekruttering på erhvervsskolerne. Det første der tages fat på, er *faglighed*.

Knudepunkt ét: Faglighed

” Klare mål sætter rammerne for skolernes arbejde med kvalitet og kompetenceudvikling. Samtidig er der fokus på øget gennemførelse og etablering af miljøer, der er fagligt og socialt appellerende ” (UVM 2018).

Inden reformens indførelse var erhvervsskolerne udfordret af lavt ansøgningsniveau, lav gennemførelsesprocent, og rygter om et lavere fagligt niveau end det gymnasiale (b.dk, 2013). Ydermere har erhvervsskolerne været udsat for mange besparelser ved de seneste finanslove, trods nye mål om et øget optag og et mål om, at flere af ”de rigtige” elever skal vælge erhvervsrettede uddannelser. De dislokationer som afhandlingen har nævnt indtil nu, er alle sammen kontekstuelle begivenheder, men sammenhængende kan der ses et mønster i, at erhvervsskolernes hidtidige diskurs om rekruttering er ved at bryde sammen, og med den nye reform åbnes op for nye forståelser. Erhvervsskolen har forhen været knyttet til negative ækvivalenser som: dårlige lærere → lav faglighed → ikke motiverede elever (Aftaletekst, 2014, p. 2). Disse tidligere ækvivalenser fungerer i reformen som differenslogik, der åbner op for det politiske og tidligere selvfølgeligheder. Med den nye reform forsøger man at ændre på dette ved at sætte tidligere elementer sammen på nye måde, og re-artikulere erhvervsskolernes betydning. Der sker således en dislokation af tidligere sedimentering, da reformen laver et hegmoniseringsforsøg i forhold til at nytænke eleverne på erhvervsuddannelserne, og dermed et forsøg på etablering af en ny diskurs om *rekruttering*. I det følgende vil jeg præsentere forskellige artikulationer i reformen, der bidrager til at samle elementer på nye måder omkring knudepunktet; *faglighed*.

Artikulation 1: Danmark har brug for dygtige faglærte

”Danmark har brug for dygtige faglærte. Vi har brug for mennesker, der både kan bruge hoved og hænder i produktionen, på kontoret og inden for service og omsorg. Dygtige faglærte, der både kan tænke kreativt og praktisk (..)” (Aftaletekst, 2014, p. 2).

Artikulationen her er en sammenkædning af to elementer i form af ”dygtige faglærte” og kompetencer i forhold til at kunne ”tænke kreativt og praktisk”. ”Danmark har brug for dygtige faglærte” kan derfor kædes sammen med momentet faglighed. Vi har brug for dygtige faglærte, det vil sige personer, som er kreative, men som også har faglig kunnen i forhold til læring på skolebænken. I denne artikulation kædes elementerne sammen til starten af en ækvivalenskæde: Dygtige faglærte → Kompetenceløft: praktisk og kreativt → løft af fagligt niveau i undervisningen.

Reformen vil gerne højne niveauet, og tiltrække dygtige elever, så kvaliteten i undervisningen øges, og fagligheden bliver højere:

”Hver fjerde ung, der påbegynder en erhvervsuddannelse, har ikke de mest basale kundskaber i dansk eller matematik. Det er et problem både for den enkelte, der har svært ved at følge med, og for en god undervisning, der kan tilgode alle. Kvaliteten af undervisningen skal forbedres, og alle elever skal møde passende udfordringer” (Aftaletekst 2014, p. 2).

Ved italesættelse af kompetencer ud fra karakterkrav artikulerer reformen en forestilling, som hidtil har eksisteret på gymnasiale uddannelser, og ved hjælp af denne artikulation forsøger reformen at tiltrække dygtige elever, der kan bidrage til at højne niveauet i undervisningen (Aftaletekst, 2014, p. 9). Ved at udøve denne form for kommunikation, skabes der artikulatorisk sammenhæng mellem faglighed og erhvervsskolen ved at åbne for det ellers selvfølgelig valg af en gymnasial uddannelse. Erhvervsreformen forsøger at tilskrive mening til knudepunktet, ved at sammenkæde disse elementer: Dygtiggørelse → adgangskrav → fagligt løft af folkeskolen → målrettede elever. Reformen artikulerer derfor om faglighed på nye måder, ved hjælp af nye sammenkædninger af elementer i diskursen, der alle knyttes sammen med knudepunktet *faglighed*. Denne artikulation om faglighed og deraf ønsket om hvilke elever, der vælger en erhvervsrettet uddannelse underbygges yderligere af nye artikulationer om faglighed og kvalitet i folkeskolen. Reformen antager, at det øgede fokus på faglighed i folkeskolen kan bidrage til at skabe endnu dygtigere elever, og deraf tiltrække flere dygtige elever på de erhvervsrettede uddannelser:

”Grundstenen for dygtige elever ved erhvervsuddannelserne lægges allerede i folkeskolen. Med aftalen om et fagligt løft af folkeskolen fra juni 2013 er fundamentet skabt for, at eleverne ved afslutningen af folkeskolen vil være dygtigere end i dag. Det vil forbedre deres muligheder for videre uddannelse, herunder på erhvervsuddannelserne” (Aftaletekst 2014, p. 3).

Ved at re-artikulere elementerne i diskursen om rekruttering, og dermed knytte ny mening til knudepunktet *faglighed*, understreges at faglighed ikke blot er som den tidligere betegnelse for faglært arbejdskraft, men faglært i en større uddannelsesmæssig sammenhæng. Folkeskolen fik i 2013, ifølge undervisningsministeriet, et fagligt løft, som burde skabe fundament for at få endnu dygtigere elever (UVM, 2013; et faglig løft af folkeskolen). Desuden italesættes det i første citat, at Danmark har brug for nogle, der både kan bruge hænder og hovedet, og omsætte kreative kompetencer til praktisk viden, og sætter dermed fokus på, at skabe positiv omtale om disse former

for kvalifikationer og kompetencer (Aftaletekst, 2014, p. 11). Reformen forsøger her at tilskrive *faglighed* en ny mening, og kæmper diskursivt med den hidtidige forestilling om, at *faglighed* befandt sig på gymnasiale uddannelser. Der kan altså iagttages en kamp om begrebet *faglighed*, da flere diskurser forsøger at tilskrive begrebet mening, og dette begreb bliver således overfyldt, og bliver til en tom betegner. Diskursernes forsøg på at fikse mening i *faglighed* skaber således et antagonistisk forhold, hvor diskurserne kæmper om at vinde. Reformen forsøger at imødekomme denne kamp ved re-artikulering af tidligere betydning (Aftaletekst, 2014, p. 2).

Erhvervsskolens nytænkning af *faglighed* understøttes endvidere af reformen visioner om fremtidige muligheder og kobler hermed også elementer som *videreuddannelse*, *vejledning* og *fremtid* sammen med elementer som bedre og flere videreuddannelsesmuligheder, som igen stiller et antagonistisk forhold imellem tidligere forestillinger overfor reformens artikulationer af nye elementer.

”Erhvervsskolen skal være rettet mod arbejdsmarkedet, da det fremover forventes, at få brug for faglært arbejdskræft. Men unge med en EUD skal have mulighed for at videreuddanne sig. Det vil styrke fagligheden samt gøre EUD mere attraktiv” (UVM, 2018).

Med dette citat forsøger reformen at koble flere nye elementer sammen med momentet *faglighed* som elementerne ”muligheder” og ”videreuddannelse”, hvor der dermed forsøges at ændre på den tidligere fordom om, at erhvervsskolen er en barriere for fremtidige uddannelsesmuligheder, og at man låser sig fast ved dette valg (Aftaletekst, 2014, p. 19). Reformen forsøger derimod at skabe rum og muligheder for fremtiden, og skabe positive historier i forhold til at vælge andre veje end den gymnasiale efter 9.-10. klasse. Mange unge føler, at det er et stort valg at skulle træffe så tidligt i livet, så åbning af videreuddannelse kan måske vise sig, at have en god effekt. Valg af ungdomsuddannelse synes endegyldigt, og unge kan føle sig presset til at træffe valg, der åbner flere muligheder, og udskyder dermed valget af uddannelsen (P1 debat: Den sidste blikkenslager, Mathias Tesfaye, dr.dk). Dette skaber således en ækvivalenskæde, der ser sådan ud: Dygtiggørelse → adgangskrav → fagligt løft af folkeskolen → målrettede elever → videreuddannelse.

Dette argument understøttes yderligere af en anden artikulation, som indirekte sættes i forbindelse med ovenstående, og som er bærende for denne analyses reelle fokus; nemlig hvilke elever, som ønskes på erhvervsskolen, eller som dette citat viser, hvem der ikke er ”klar” til at komme på en erhvervsrettet uddannelse.

”Aftalepartierne er enige om, at der skal oprettes en ny linje i 10. klasse (EUD10), der forbereder

eleverne til erhvervsuddannelserne og gør dem klar til at opfylde adgangskravene.

Forløbet er målrettet de elever, der er motiveret for en erhvervsuddannelse, men ikke opfylder adgangsforsætningerne eller er usikre på, om en erhvervsuddannelse er det rette valg. Forløbet skal tilrettelægges, så det retter op på elevernes manglende uddannelsesparathed, herunder svage færdigheder i dansk og matematik, og skal introducere de unge til de fire nye hovedområder på erhvervsuddannelserne” (Aftaletekst, 2014, p. 29).

Denne artikulation sammenkæder elementer i form af hvilke elever, som ønskes på en erhvervsrettet uddannelse, nemlig dem der er *parate*. Heraf kommunikeres der også, at de elever, som ikke er klar til en ungdomsuddannelse, kan komme på en erhvervsrettet 10. klasses uddannelse, og gøres mere målrettede (Aftaletekst, 2014, p. 29). Uddannelsesparathed er et lidt nyere element, som er knyttet sammen af tidligere momenter ”uddannelse” og ”parathed”, men som efterhånden er ved at få en stor betydning i vores uddannelsessystem, med begyndelse i folkeskolen, hvor eleverne klædes på til at være parate til fremtiden (ibid.). Disse begreber samler sig i endnu en ækvivalenskæde, hvor også uddannelsesparathed sniger sig ind: Dygtiggørelse → adgangskrav → fagligt løft af folkeskolen → uddannelsesparathed → målrettede elever → dygtige faglærte → videreuddannelse.

Ved at skabe sammenhæng mellem disse ækvivalenser, og knudepunktet *faglighed* i midten, skabes der således artikulationer omkring, hvilke dimensioner som skal være til stede, for at de ”rigtige” elever rekrutteres til erhvervsskolen. I disse ækvivalenser er det både muligt at spore krav fra skolens side ift. adgangskrav og parathedsvurderinger, men også en vurdering af den enkelte erhvervsskoleelev. I knudepunktet *faglighed* kan der altså iagttages et antagonistisk forhold mellem diskurserne, hvor reformen kæmper med tidligere forestillinger om erhvervsskolen, og forsøger at lave en ny meningstilskrivning til eleverne i form af *faglighed*.



Opsummering på knudepunkt: *Faglighed*

Ovenstående uddrag af aftaleteksten forsøger således at sammenkoble nye elementer i reformen ved hjælp af forskellige artikulationer omkring knudepunktet *faglighed*, hvorved det forsøges at skabe en ny betydning af den faglighed, der hidtil har hersket på erhvervsskolerne. Begrebet *faglighed* fremstår således som en tom betegner, da det kan overfyldes med mening, og dette resulterer i en hegemonisk kamp imellem diskurserne. Her åbnes op for hidtidige forståelse af faglighed, som forsøges re-artikuleret i diskursen om rekruttering på erhvervsskolerne, hvor reformen søger elever, med nogle af de samme kvalifikationer som de gymnasiale uddannelser, men forsøger at etablere en ny form for mening i begrebet.

Ækvivalenserne bidrager til en forståelse af, hvordan der artikuleres om eleverne på en erhvervsrettet uddannelse i reformen i forhold til ønsket om øget rekruttering af de ønskede elever og knudepunktet *faglighed*. Ved disse re-artikuleringsforsøg om *øget faglighed* forsøger reformen at åbne op for de hidtidige forestillinger herom, og forsøger at fiksere mening i *faglighed* ved at understrege, at de faglige krav, som kom med reformen, kræver høje kompetencer hos eleverne, da Danmark har brug for dygtig, faglig og kompetent arbejdskraft. Knudepunktet *faglighed* bliver således en tom betegner, der overfyldes med mening, og åbner op for et nyt hegemoniseringsforsøg, samt det der samler elementer i ækvivalenslæder i reformen omkring faglighed, som åbner op for en hegemonisk kamp mellem diskurserne, med henblik på at skabe ny mening i i diskursen; nemlig at det kræver høje kompetencer og kvalifikationer at blive optaget og gennemføre en erhvervsfaglig uddannelse.

Knudepunkt to: ”Ungdomsuddannelsesmiljø”

”..eleverne i grundskolen fravælger erhvervsuddannelserne, fordi de har en oplevelse af at være for unge til erhvervsuddannelsen allerede efter grundskolen, idet erhvervsskolerne i deres optik snarere tilbyder et voksenmiljø end et egentligt ungdomsmiljø. Dette fravær af ungdomsmiljø bekymrer dem, idet de har svært ved at se sig selv som en del af erhvervsskolens voksenmiljø og frygter, at de ikke vil passe ind eller kunne indgå på lige fod med de andre” (Aftaletekst, 2014, p. 6).

I det ovenstående blev det undersøgt, hvordan reformen og forligsparterne forsøger at samle kommunikationen i diskursen om rekruttering ved hjælp af knudepunktet: *faglighed*. Dette knudepunkt fungerer samtidig som en tom betegner, da det overfyldes med mening, og kan derfor ikke stå alene i forhold til at samle kommunikationen i ønsket om en øget og *bedre* rekruttering.

Ovenstående citat fra reformen indikerer, at der er skabt øget fokus på rekruttering af unge til EUD, samt vigtigheden af, at unge møder jævnaldrene. Citatet underbygger argumenter omkring, at eleverne på erhvervsuddannelserne tidligere har været en del ældre, og ifølge i reformen, kan have medført, at flere unge fravælger erhvervsskolen af frygten for ikke at passe ind (ibid.). Reformen sigter med disse artikulationer at etablere en praksis, som tiltrækker elever ved at skabe et attraktivt *ungdomsuddannelsesmiljø* på erhvervsrettede uddannelser, og dette artikuleres som en af de bærende byggesten i forhold til at ændre på diskursen om rekruttering på erhvervsskolerne. Da dette knudepunkt ifølge reformen, kan tiltrække unge elever, vil jeg desuden undersøge knudepunktet som identifikationspunkt i forhold unge elever, som indgår i reformens ønske om en ny rekruttering.

Artikulation et: Unge skal møde et fagligt og socialt inspirerende ungdomsuddannelsesmiljø

” Et godt læringsmiljø er en vigtig forudsætning for at gøre erhvervsuddannelserne attraktive for både unge og voksne ” (UVM, 2018).

Reformens sigte om at tiltrække unge mennesker ved artikulation af attraktivt ungdomsuddannelsesmiljø, starter et andet sted end selve ungdomsmiljøet; nemlig ved re-artikulering af erhvervsskolen som *attraktiv*. Ovenstående citat fra undervisningsministeriet understøtter forestilling om, at erhvervsskolerne og dens elever, skal gøres mere attraktive (Aftaletekst, 2014, p. 24). Artikulationen omkring det sociale ungdomsmiljø på erhvervsskolerne starter derfor med forestillingen om, at etablering af dette kan gøre erhvervsrettede uddannelser mere attraktive. Denne artikulering sættes efterfølgende i forbindelse med artikuleringer omkring at unge efter folkeskolen, har brug for at møde jævnaldrene og ligeværdige klassekammerater, så de føler sig trygge og dermed er mere modtagelige for læring. En attraktiv uddannelse sættes således sammen med elementer som tryghed, læring og fællesskab.

” Behovet for et stærkt fællesskab gælder særligt, når de unge begynder på en erhvervsuddannelse efter 9. eller 10. klasse. Strukturen på erhvervsuddannelserne skal derfor bygges op, så de unge særligt i den første tid er sammen med andre unge og følger et forløb, der gør dem kvalificerede, motiverede og afklarede til at fortsætte på et hovedforløb (Aftaletekst, 2014, p. 6).

Reformen forsøger at skabe attraktive erhvervsuddannelser, hvor unge mennesker kan samles efter folkeskolen. Der har i flere år hersket en tendens til, at de elever som valgte en erhvervsskole var

ældre, og derfor ikke eksisteret dette mangfoldige ungdomsmiljø, som nu er et udviklingsmål i reformen (Aftaletekst, 2014, p. 5). Reformen antager, at mangel på samme kan være en af årsagerne til, at unge fravælger en erhvervsskole og i stedet vælger gymnasiet, da det nye ungdomsmiljø anses som værende mere inspirerende, såvel fagligt som socialt (Aftaletekst, 2014, p. 6). Ved at kæde elementer som ”jævnaldrene” sammen med ”trivsel” siges der samtidig, at unge mennesker har tendens til at føle, de ikke passer ind på en erhvervsrettet uddannelse pga. af store aldersforskelle, og at unge der kunne bidrage til at understøtte det faglige og sociale ungdomsmiljø, derfor ikke vælger en erhvervsrettet uddannelse. Ved denne sammenkædning af elementer bliver knudepunktet *ungdomsuddannelsesmiljø* samtidig til et identifikationspunkt, som forsøger at skabe en identitet, de unge kan spejle sig i. Reformen kæder således ovenstående elementer sammen, ved at artikulere, at hvis de unge har et ungt fællesskab, hvor de føler sig trygge, øges trivsel og læring, og herigennem, kan der skabes fundament for bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser.

Jævnaldrene (9. og 10. klasse-elever) → tryghed → trivsel → fællesskab → læring → bedre og mere attraktive erhvervsskoler.

Reformen artikulerer desuden, at erhvervsuddannelsernes studiemiljø skal forbedres og minde mere om miljøerne på gymnasiale uddannelser (Aftaletekst, 2014, p. 6). Dette kædes sammen med ovenstående, da det antages at unge, kompetente og motiverede elever fravælger erhvervsskolen, da de hellere vil møde jævnaldrene på gymnasiet. Her benytter reformen sig igen af artikulationer, der indebærer elementerne *motiverede unge* og *øget faglighed*, som skal tiltrække andre dygtige unge til de erhvervsrettede uddannelser. Udover dette artikulerer reformen, at erhvervsskolerne skal skabe fundament for tryghed i et inspirerende læringsmiljø med mulighed for kreativ udfoldelse (Aftaletekst, 2014, p. 6). Disse meningstilskrivninger om et inspirerende og ungt læringsmiljø forsøges sammenkædet med ovenstående ækvivalenser og skal dermed lede mod en øget motivation i forhold til at vælge en erhvervsrettet uddannelse, men også at fastholde de elever, der i forvejen går på en erhvervsrettet uddannelse.

”Grundforløbets struktur og indhold lægger op til, at skolerne skaber erhvervsrettede læringsmiljøer for de unge. Læringsmiljøet er et vigtigt udgangspunkt for at gøre erhvervsuddannelserne til et attraktivt alternativ til de gymnasiale uddannelser og til at fastholde de unge på erhvervsuddannelserne” (UVM, 2018).

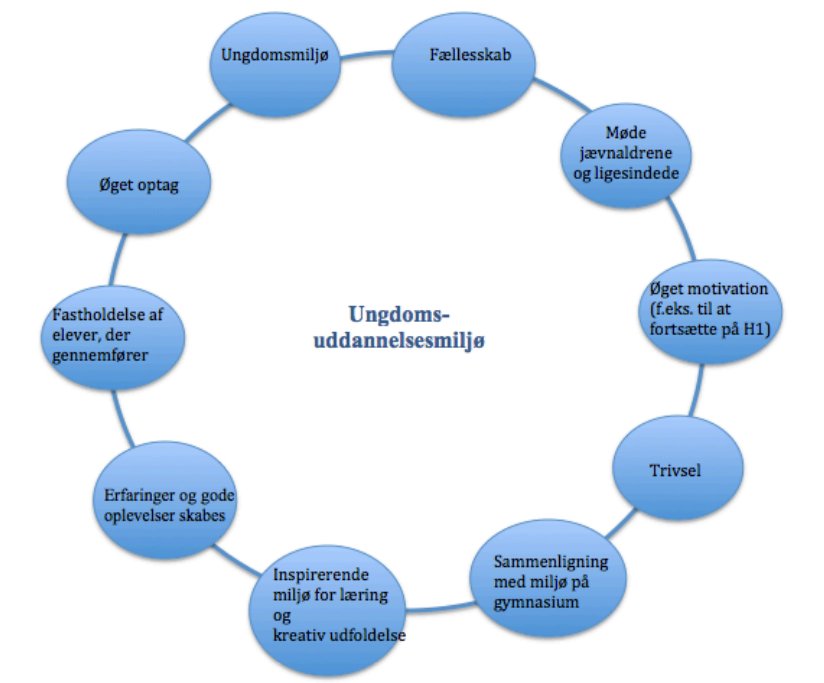
Reformen fra 2014 benytter sig altså af forskellige re-artikulationsformer i forhold til at gøre erhvervsuddannelserne mere attraktive, og sættes her i forbindelse med et stærkt og inspirerende

ungdomsuddannelsesmiljø, hvor eleverne kan finde sig selv og hinanden, ligesom det tidligere har været rygtes på gymnasiale uddannelser. Disse argumenter er alle sammen en del af reformens artikulationer om en attraktiv uddannelse ud fra målsætningen om øget rekrutteringen, hvor flere unge vælger og gennemfører uddannelsen.

Opsummering på knudepunktet:

Stærkt *ungdomsuddannelsesmiljø*

Ligesom i ovenstående afsnit, forsøger reformen at re-artikulere forskellige elementer i diskursen om erhvervsskolerne i forhold til attraktionsniveau. Dette gøres ved at artikulere, hvilke elever der ønskes øget optag af, dvs. unge, dygtige og motiverede elever, der kan fastholdes og gennemføre uddannelsen. Dette argument understøttes yderligere af artikulationen omkring, at unge efter



folkeskolen har brug for et fællesskab og et ungdomsmiljø, som matcher ungdomsmiljøet på gymnasiet. Ved at reformen skaber et knudepunkt, der også kan fungere som identifikationspunkt, kan reformen vise, hvilke subjektpositioner den ønsker indgår som potentiel EUD-elev. Reformen forsøger her at skabe en identitet i form af de subjektpositioner, som den ønsker fremtidens elever skal kunne identificere sig med, med et mangfoldigt og stærkt ungdomsuddannelsesmiljø som det tidligere har heddet sig på gymnasiet. Reformen antager, at denne identifikation kan bidrage til at øge optaget af elever på en erhvervsrettet uddannelse, der kan spejle sig i de dygtige og motiverede erhvervsskoleelever og skabe en ny mening af miljøet på en erhvervsskole (Aftaletekst, 2014, p. 5). Ved udøvelse af disse artikulationer omkring et inspirerende, socialt og kreativt ungdomsmiljø forsøges der således at skabe en ny mening i forhold til fordommen om, at erhvervsskolerne er "parkeringsplads" for utilpassede unge, ved at man skal være ung, målrettet og motiveret for at indgå i dette miljø, og at valget om en erhvervsrettet uddannelse er et tilvalg; et tilvalg som skaber lyst og motivation for læring. Det bliver herved gode oplevelser og erfaringer som kan bidrage til en øget trivsel og større mulighed for dygtiggørelse og læring. Samlet set artikulerer reformen i denne

sammenhæng rundt om knudepunktet *ungdomsuddannelsesmiljø* ved at kæde elementer sammen som ækvivalenser, som figuren viser. Ved disse nye artikulationer om miljøet på en erhvervsrettet uddannelse forsøger reformen at åbne for de hidtidige forestillinger herom og forsøger at skabe et identifikationsmoment i uddannelsen, som inkluderer de der gerne vil og med en forestilling om, at trivsel fællesskab og mangfoldighed skaber rum for læring og kreativ udfoldelse. Med dette forudsættes, at reformens artikuleringer kan bidrage til både at fastholde og tiltrække potentielle elever, som ellers havde tænkt, at de skule indgå i miljøet på en af de gymnasiale uddannelser, men som med den nye reform kan finde sig til rette i den nyetablerede ungdomskultur på erhvervsrettede uddannelser, og identificeres sig med reformens identitetsskabte subjekt. Nemlig at en inspirerende og mangfoldig ungdomsuddannelseskultur ikke kun findes på gymnasiale uddannelser, men også på de nye, bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser.

I de to ovenstående afsnit er der udledt forskellige artikulationer i reformen omkring de to knudepunkter *faglighed* og *ungdomsuddannelsesmiljø*, bestående af forskellige momenter og elementer i diskursen omkring rekruttering. I denne forbindelse er der udledt et sidste knudepunkt i reformteksten i forhold til rekruttering, som er det sidste omdrejningspunkt i denne analyse; *øget kvalitet*. Dette er både set i forhold til undervisningens kvalitet, men også i forhold til eleverne på erhvervsskolerne, da der med reformen blev indført øgede adgangskrav til optagede elever, herunder karakterkrav.

Knudepunkt tre: Øget kvalitet (og klare adgangskrav)

”Det vil betyde, at de unge, der optages på erhvervsuddannelserne, har bedre forudsætninger for at kunne gennemføre en erhvervsuddannelse. Og det vil samtidigt indebære, at de unge og deres lærere allerede i grundskolen får skærpet deres opmærksomhed på, at eleverne tilegner sig de grundlæggende faglige færdigheder i dansk og matematik”.

De to ovenstående afsnit om *faglighed* og *et stærkt ungdomsuddannelsesmiljø* viser, at der ikke kun kan udledes ét knudepunkt i reformen, men hele tre knudepunkter, der alle drejer sig om reformens ønske om en ny rekrutteringsdiskurs. Da *faglighed* er en tom betegner, og *ungdomsuddannelsesmiljø* også fungerer som identifikationspunkt, iagttages det at reformen benytter et tredje og sidste knudepunkt i reformen i forhold til artikulationer vedr. en ny rekrutteringsdiskurs er *øget kvalitet* og *klare adgangskrav* for at skabe den ønskede rekruttering af

erhvervsskoleelever, da eleverne tidligere havde svært ved at følge med i undervisningen: *”Næsten halvdelen af de unge, der starter på en erhvervsuddannelse, falder fra undervejs. En central årsag hertil er, at ca. 15 pct. af de unge i dag afslutter grundskolen uden at kunne læse godt nok. Og en tilsvarende andel af de unge har problemer med at regne”* (Aftaletekst, 2014, p. 23).

Ovenstående citat fra reformen indikerer desuden, hvordan en ny og bedre struktur i uddannelsen, sammen med et samarbejde med folkeskolen, vil sikre kvaliteten i de nye og bedre erhvervsuddannelser. I artikulationerne omkring øget kvalitet sætter reformen fokus på, at der skal være en bedre overgang fra folkeskolen til erhvervsskolen, så de elever der erklæres uddannelsesparate, møder en ungdomsuddannelse med ligesindede og kvalitet i undervisningen. Dette knudepunkt er derfor også et vigtigt tema i forhold til rekruttering, da der både zoomes ind på kvaliteten i uddannelsen samt vejledning i folkeskolen, men også sættes flere krav til de unge ansøgere. Dette betyder, at reformen fra 2014 har indført karakterkrav på erhvervsuddannelsen, og artikulere dermed at det kræver højere niveau, målt ved karakterer, at blive optaget på de nye erhvervsuddannelser.

Artikulation et: Karakteradgangskrav på 02 i dansk og matematik vil forbedre faglige niveau

”Det [et karakteradgangskrav] vil betyde, at de unge, der optages på erhvervsuddannelserne, har bedre forudsætninger for at kunne gennemføre en erhvervsuddannelse” (Aftaletekst 2014, p. 24).

Tidligere har der hersket en diskurs omkring, at erhvervsskolerne var for de elever, der ikke kunne klare en tung boglig uddannelse, og ikke var dygtige nok til at tage en gymnasial uddannelse. På erhvervsskolen var der ikke samme krav til elevernes basale færdigheder, så flere udsatte, umodne eller ikke motiverede unge valgte, eller blev vejledt til at tage denne form for ungdomsuddannelse (Størner & Holm Sørensen, 2014, p. 8). Ligesom de to forrige knudepunkter viste, er disse forestillinger fra tidligere uddannelsesdiskurs, brudt sammen med den nye reform, og reformen forsøger at sammensætte ækvivalenser på nye måder, ved hjælp af forskellige strategier. Heriblandt at det kræver høje kompetencer at blive optaget på de nye erhvervsuddannelser. De nye karakterkrav skal, ifølge reformen, både bidrage til at forbedre det faglige niveau, tiltrække dygtige og motiverede elever, samt bidrage til at fastholde nuværende elever, så erhvervsuddannelserne kan få en større gennemførelsesprocent (Aftaletekst, 2014, p. 24).

Reformen vurderer, at mangel på faglige kundskaber tidligere har været årsag til et lavere kvalitet og fagligt niveau, da en fjerdedel af optagede elever førhen ikke besad basale kompetencer i dansk og matematik. Dette har ifølge reformen både været et problem for den enkelte elev, der ikke kunne følge med, men også sænkelse af det faglige niveau, så dygtige elever ikke kunne møde passende udfordringer (Aftaletekst, 2014, p. 2). Reformen kæder her elementerne øget kvalitet og faglighed sammen med adgangskrav, som værende bidragende til at skabe bedre undervisning, der imødekommer alle elever. Denne re-artikulering er en sammenkædning af elementerne: Øget kvalitet → adgangskrav på 02 i dansk og matematik → øget faglighed.

Desuden sættes dette i sammenhæng med, at manglende adgangskrav også har været skyld i det store frafald. Mange unge der påbegyndte en erhvervsrettet uddannelse, gennemførte ikke. Før reformen, har frafaldet været på næsten 50 procent, heraf næsten en tredjedel allerede efter grundforløbet (Aftaletekst, 2014, p. 3). Denne udfordring vurderer reformen skyldes manglende afklaring efter folkeskolen, og at nogle af de optagede elever ikke var motiverede til at tage en erhvervsrettet uddannelse (Aftaletekst, 2014, p. 2). Ifølge reformen og forligsparterne er dette også et produkt af forkert eller manglende vejledning, og deraf manglende afklaring hos de unge omkring valget af en ungdomsuddannelse. Det vil reformen gerne imødekomme, og forsøge at gøre eleverne mere afklarede inden valget, og starte vejledning af ungdomsuddannelser tidligere.

”Mange unge er ikke i tilstrækkelig grad afklarede efter grundskolen og fravælger en erhvervsuddannelse eller tager først en gymnasial ungdomsuddannelse for at udskyde den svære beslutning om fremtidig levevej. Erhvervsuddannelsessystemet kræver i dag, at unge på 15-17 år er i stand til at vælge, hvilket faglært job de sigter efter, fx murer eller mediegrafiker, efter kun få ugers uddannelse” (Aftaletekst 2014, p. 2).

Reformen artikulerer her, at en klarere struktur i uddannelsen samt mere og bedre vejledning i folkeskolen, kan bidrage til at flere unge vælger en erhvervsrettet uddannelse. Derfor skal den unge nu først vælge endelig retning efter første grundforløb (Aftaletekst, 2014, p. 29). Ved at gøre den unge opmærksom på uddannelsens muligheder ønsker reformen at artikulere en større gennemsigtighed, der gør valget mere overkommeligt og klart for de fremtidige erhvervsskoleelever. Ifølge reformen vil en bedre vejledning gøre folkeskoleeleven mere afklaret, og dermed minimere frafaldet ved at sammenkæde elementerne:

Øget kvalitet → adgangskrav på 02 i dansk og matematik → øget faglighed → klar struktur → vejledning → mindske frafaldet (Aftaletekst, 2014, p. 7).

Som citaterne fra reformen indikerer, har erhvervsskolerne haft flere udfordringer de senere år i forhold til kvalitet og adgangskrav, samt ry om manglende faglighed, der kædes sammen som årsagen til mangel på dygtige elevers tilslutning. Desuden har det været en kæmpe udfordring for de erhvervsrettede uddannelser, at ca. hver tredje optagede elev falder fra i løbet af det første halve år, og gennemfører dermed ikke påbegyndt uddannelse (Aftaletekst, 2014, p. 23). Denne udfordring har reformen forsøgt at imødekomme ved at sammenkæde nye elementer såsom karaktergennemsnit og gennemførelse, som kædes sammen i en artikulation om, at det skaber bedre forudsætninger for elevens gennemførelse. En undersøgelse af interesseorganisationen Danske Erhvervsskoler har vist, at frafaldet på de erhvervsrettede uddannelser er faldet efter reformens indførelse, og i 2015 var nede på 15 procent (Deg.dk). Dette skaber ækvivalenskæden:

Klar struktur → Øget optag af elever → tilvalg af EUD → fastholdelse af elever → Øget kvalitet → adgangskrav på 02 i dansk og matematik → øget faglighed → vejledning → mindske frafald.

I forbindelse med reformens artikuleringer omkring øget kvalitet, identificerer reformen slutteligt 3 forskellige udfordringer i tidligere diskurs om rekruttering, som forsøges imødekommet. Den ene er manglende optag, som ifølge reformen skyldes manglende fokus på vejledning i folkeskolen.

Reformen artikulerer, at forskellige initiativer kan bidrage til at ændre på dette, og stiller højere krav til vejledere og lærere i folkeskolen, men lægger også op til, at eleverne skal udfordres i deres valg, så de ikke bare vælger ”den lette vej”.

”Alle elever skal udfordres i deres uddannelsesvalg, også de bogligt stærke elever. Det skal bl.a. medvirke til at flere, herunder dyglige, elever vælger en erhvervsuddannelse” (Aftaletekst, 2014, p. 49).

Den anden udfordring omkring manglende fastholdelse og lav gennemførelsesprocent, er noget der ifølge reformens artikuleringer, kan ændres på ved indførelsen af karakterkravet, hvor flere dygtige og motiverede unge vælger erhvervsskolen fremfor gymnasiet. Den sidste udfordring i forbindelse kvalitet overfor rekrutteringsudfordringen, vil reformen forsøge at løse ved kvalitetssikring af uddannelsen. Reformen artikulerer, at alle elever skal blive så dygtige som muligt, og deraf stilles der også krav til kompetenceudvikling hos lærerne på erhvervsrettede uddannelser. Reformen fra 2014 har derfor også indført undervisningsdifferentiering, som sender dygtige elever i talentspor.

Opsummering af knudepunkt tre: Øget kvalitet

Der kan således udledes forskellige ækvivalente sammenkædninger af elementer til knudepunktet *øget kvalitet* via artikulationer i reformen. Elementer som *øget kvalitet i undervisningen*, herunder

kompetenceløft af lærere, vejledning, adgangskrav og fastholdelse, knyttes alle sammen i

artikulationer omkring målet om en bedre rekruttering, og omhandler alle det omtalte knudepunkt. Folkeskoleelever skal blive så dygtige som muligt, hvorved det antages at de kan fastholdes i uddannelsen, og gennemføre den. Sammenkædning af disse elementer i en ækvivalenskæde kan illustreres som modellen. Øget kvalitet er det knudepunkt, der samler elementer omkring faglighed, karakterkrav, adgangskrav, undervisningsdifferentiering samt krav til undervisere og vejledere.



Kvalitet og klare adgangskrav bliver desuden,

ligesom knudepunkt to, også et identifikationspunkt, der forsøger at skabe en identitet blandt de subjektpositioner, som den ønsker indgår i den nye og mere faglige rekruttering; dem der kan fastholdes, og gennemføre uddannelsen. Dette kræver desuden sikring af lærerkvalitet, bedre undervisning samt bedre overgang fra folkeskole til ungdomsuddannelse. Reformen artikulerer ovenstående som værende en realitet på de nye og bedre erhvervsuddannelser, og denne kvalitetssikring artikuleres som bidragende til, at erhvervsskolerne gøres mere attraktive. Med den nye reform re-artikuleres tidligere forestillinger, og der sættes skarpt ind på at gøre erhvervsrettede uddannelser så kvalitetsstærke som muligt, så fagligheden kan øges og ønsket om en ny rekrutteringsdiskurs gøres mulig. *Øget kvalitet* er således det sidste identificerede knudepunkt i reformen, i *de nye, bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*.

Delkonklusion 1: Opsummering af knudepunkter; ny diskurs om rekruttering

Ovenstående analyse af reformen om *bedre og mere attraktive erhvervsuddannelse* havde til formål at undersøge, hvordan reformen artikulerer om elever på erhvervsrettede uddannelser. Ved at undersøge hvordan forskellige elementer i og omkring erhvervsrettede uddannelser og dens elever er kædet sammen ved hjælp af artikulationer, var formålet at blive klogere på om det lykkedes at skabe en ny diskurs om rekruttering. Det overordnede arbejds spørgsmål var:

Hvordan forsøger erhvervsreformen at artikulere en ny diskurs om rekruttering?

Heraf kan der ud fra ovenstående udledes, at reformen ved sammenkædning af forskellige

elementer, forsøger at skabe nye sammenhænge mellem ækvivalenser, som kan understøtte en ny diskurs om rekruttering på erhvervsrettede uddannelser, ved at inddrage aspekter fra den gymnasiale verden; herunder karakterkrav, mere traditionel undervisning samt implementering af analytisk faglighed og sammenligning mellem studiemiljøer. Gymnasiet fremstår her både som det konstitutive ydre, og det som diskursen sammenligner sig med. Der er altså noget politisk på spil i kommunikationen omkring ungdomsuddannelserne, hvor reformen, ved hjælp af re-artikuleringsforsøg, forsøger at skabe en ny position af erhvervsskolerne i uddannelsessystemet. Der kan altså iagttages et antagonistisk forhold mellem tidligere diskurs om faglighed, sat overfor nuværende faglighed i de nye og mere attraktive erhvervsuddannelser, der ydermere sammenlignes med gymnasiet. Samtidig iagttages det at reformen også benytter flere af disse knudepunkter som identifikationspunkter, hvor det forsøger at skabe en bestemt subjektsidentitet i elevpositionen. Denne identitet knyttes til en subjektsposition af elever, der er dygtigere, mere motiveret, fagligt stærke og kan begå sig socialt.

Dette gøres ved nye artikuleringer omkring hvilke elever, de ønsker at rekruttere: Unge elever, med høj faglighed og kreative kompetencer, som grundet faglighed og motivation kan skabe en moddiskurs til tidligere forestillinger. Artikulationerne antager, at hvis eleverne besidder ovenstående kompetencer, og er erklæret uddannelsesparate, kan de klare en mere faglig og kvalitetsunderstøttet erhvervsuddannelse, og kan desuden fungere som identifikationspunkter til nye potentielle EUD-elever. Med andre ord skabes der en diskurs om rekruttering på erhvervsskolerne, som minder om den diskurs, der tidligere har hersket på de gymnasiale uddannelser i forhold til optagede elever. Desuden benyttes ord som *faglighed* i høj grad, og dette knudepunkt kædes sammen med ækvivalenser som dygtighed, færdigheder rettet mod skolebænken, motivation, målrettede elever og videreuddannelse. Dette begreb bliver altså en tom betegnelse, da det overfyldes med mening. Ved at re-artikulere tidligere forestillinger i forhold til kvalitet, faglighed og studiemiljø, forsøger reformen desuden at brande sig yderligere på, at den ønsker elever, som både kan bruge deres hoved og deres hænder. Men trods *faglighed* udledes som en tom betegnelse, og dermed er åben for ny meningstilskrivning, sættes kreativitet og håndværk ikke i direkte sammenhæng med ovenstående ækvivalenskæde, som ellers muligvis kunne bidrage til en adskillelse af erhvervsskolerne og gymnasiale uddannelser. Dette vil jeg vende tilbage til i afhandlingens diskussion.

Den iagttagede kommunikationsstrategi i denne analyse er nu kogt ned til ovenstående tre knudepunkter, som kædes sammen af forskellige elementer i form af artikulationer som: *Danmark*

har brug for dygtige faglærte, Erhvervsuddannelsernes studiemiljø skal forbedres og minde mere om miljøerne på gymnasiale uddannelser og flere skal have den rigtig ungdomsuddannelse.

Reformen søger altså med forskellige diskursive strategier, at ramme en gruppe unge elever, som både er fagligt begavede og som har hænderne rigtigt skruet på.

Denne analysedel havde til formål at undersøge, hvordan reformen artikulerer om de *nye, bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*. Formålet var at vise, hvordan tre identificerede knudepunkter udpeger nogle forskellige distinktioner omkring de subjekter, som indgår i forestillingen om målgruppen på en erhvervsrettet uddannelse. Første analyse viser således hvordan diskursen forsøger at forme en bestemt type/identitet hos rekrutterede elever. Denne teoretiske udpegning i reformen vil nu sættes overfor de narrativer, som skabes ud fra den meningsskabende fortælling hos 6 erhvervsskoleelever.

Kapitel 5: Analysedel 2 – narrative fortællinger fra EUD-elever

I det følgende vil jeg introducere til forskellige fortællinger, som alle vil afspejle dimensioner, som har ligget til grund for valget af en erhvervsrettet uddannelse hos unge erhvervsskoleelever på TEC. Undersøgelsen tager afsæt i problemformuleringens anden del:

Hvordan og på hvilket grundlag fortæller elever på en erhvervsrettet uddannelse, om tilvalget af en erhvervsuddannelse?

Der er to analytiske niveauer i min iagttagelse. Den første er en afkodning af narrative strukturer i de indsamlede udsagn, og den anden er min tolkning, udledning og kategorisering af de forskellige mytefortællinger i form af idealiserede elevtyper på en EUD, med formning af principielle og formmæssige træk fællestræk. Elevtyperne er derfor konstruktioner af typer ud fra de indsamlede narrativer med udgangspunkt i fortællingerne. Analysedelen er opdelt i 3 hovedafsnit, der hver kategoriserer en elevtype. Hvert afsnit indledes med en titel på elevtypen, hvorefter der præsenteres to genfortællinger af elevernes historiefortælling om uddannelsesvalg. Fortællinger er således skabt i en ramme, hvor de genfortælles ud fra min tolkning og narrative udledning, og befinder sig i stadiet i mellem Mimesis 1 og 2. Disse fortællinger vil efterfølgende iagttages på andenorden, dvs. i Mimesis 3, hvor jeg vil genrebestemme elevtypen ud fra mytiske fortælling, og elevens historie vil enten befinde sig indenfor *romancen, satiren, komedien eller tragedien*.

Dette betyder i praksis, at første analytiske niveau er en form for førsteordens iagttagelse, hvor jeg genfortæller elevernes meningsskabende fortælling, hvor andet analytiske niveau er en iagttagelse

af første ordens iagttagelse, og dermed en hypotetisering og konstruktion af elevtyper ud fra fortællinger og udsagn på andenorden. De udledte narrativer har bidraget til kategorisering af de forskellige elevtyper ud fra min tolkning, hvor jeg skelner mellem universelle og situationsbestemte værdier, som forklaret i analysestrategien. Idealisten defineres ud fra min opfattelse af ham/hende, der har valgt udelukkende på baggrund af egen interesse og drømme, hvor opportunisten er elevtypen, der så valget som eneste udvej. Disse to yderpunkter vil udgøre et spændingsfelt, som de resterende typer vil befinde sig indenfor ud fra Fries arketypemytiske forståelse.

Der er ud fra narrativerne udledt 3 typer af erhvervsskoleelever, og hver type består af to én-til-én-fortællinger, som er med til at definere den samlede elevtype; 1, 2 eller 3.

De forskellige typekategoriseringer er udledt på baggrund af afgørende dimensioner i elevtypens valg af en erhvervsrettet uddannelse. Da afhandlingens kvalitative data består af 6 interviews, kunne jeg også have valgt af lave 6 én-til-én interviews, men da flere af informanternes fortællinger indeholdt nogle af de samme narrativer, og dermed kunne understøtte samme mytiske fortælling, besluttede jeg, at det var stærkere at samle elevtyperne, og dermed understøtte forestillingen, at flere elever kan inddeles under samme typekategoriseringer. Dimensionerne som anses for betydningsfulde i denne sammenhæng, er hovedpersonens fortælling om; opvækst, vejledning, skoleerfaringer, udvikling, personlighed og drømme, og typekategoriseringer er således inddelt i elevtyper efter disse dimensioner.

For at gøre analysen mere overskuelig, er den struktureret ud fra de analytiske niveauer. Hvert afsnit består af en elevtype, udledt på baggrund af to narrativer, der genrebestemmes ud fra elevernes meningstilskrivning af hhv. universelle eller partikulære værdier. Afsnittet starter med elevtypens overskrift, og efterfølges af en genfortælling af to elevers fortællinger, der indeholder samme mening i forhold til værdier i historien, dvs. samme *plot*, og samles under samme elevtype. Denne genfortælling er således en førsteordens iagttagelse af, *hvad* eleverne fortæller i forhold til dimensioner i valg af uddannelser. Efterfølgende tolkning og genrebestemmelse ud fra værdier, er en analyse af, *hvordan* eleverne fortæller om meningstilskrivninger ift. valg af uddannelse og fortælling om positionering i diskursen om erhvervsuddannelserne, og foregår derfor på andenorden. Dette gøres med henblik på, at udlede forskellige karakteristika, der bidrager til en nuanceret forståelse af, *hvordan* erhvervsskoleeleverne på TEC artikulerer om sig selv.

Elevtype 1: Folkeskoletragedien

- Genfortælling af elevtypens fortællinger - en førsteordens iagttagelse

Fortælling 1

Jeg er vokser op på landet, og flyttede hjemmefra da jeg var 14-15 år gammel. I min hjemby er folk meget borgerlige, og de fleste arbejder mod at overtage fars firma, og få en kuglegril i haven, og det er bare slet ikke mig. Jeg passede ligesom ikke ind. Det har aldrig gjort mig noget, men i samme øjeblik jeg følte mig gammel nok til at komme væk derfra, gjorde jeg det også.

Min skolegang var svær og problematisk. Jeg har altid haft svært ved det, og på min skole blev svage elever efterladt og stærke elever pacet. Jeg har hele tiden tænkt, at jeg skulle på gymnasiet, og vise de andre, at jeg sagtes kunne klare det alligevel. Efter 9. klasse tog jeg på efterskole, og der mødte jeg nogle nye mennesker, og blev der klar over, at der er andre muligheder end gymnasiet. Man kunne jo også gøre de ting, man selv synes er fint, og det var ligesom et vendepunkt i mit liv.

Efter det overvejede jeg, om jeg skulle blive kok og fik arbejde i et køkken. Jeg kunne egentlig godt lide arbejdet, men miljøet er ikke noget for mig. Dårlige vaner og pulvermisbrug gør folk ustabile, og det kunne jeg ikke rigtig holde ud. Så søgte jeg ind på en kunstskele, hvor jeg ikke kom ind, men fik fin respons. Det er faktisk lidt tilfældigt, at jeg endte på en erhvervsskole. Efter jeg var flyttet hjemmefra døde min mor, og så var jeg pludselig helt lost. Men så var der en klog vejleder, som sendte mig i praktik, og så fik jeg fast arbejde, og kunne pludselig sove om natten. Der blev jeg hængende der i to år, hvorefter vi blev enige om, at det var smartere jeg kom i lære. Og så havde jeg en lærerplads.

Fortælling 2

Jeg har haft en svær barndom, og har boet i forskellige plejefamilier under opvæksten, da mine forældre var alkoholikere. Det har også betydet mange skoleskift, og skolen har altid været svær og problematisk for mig. Jeg blev tabt lidt i systemet efter folkeskolen, og endte alene på et klubværelse i kontanthjælpssystemet. Men så hankede jeg op i mig selv, og søgte ind på maskinmesterskolen, og kom ind. Jeg var glad for at gå der, men jeg har aldrig været specielt boglig, og har altid haft svært ved det. Jeg dumpede eksamenen på det tredje år, hvor 25 % af årgangen dumpede, og da jeg dumpede den anden gang, kunne jeg først tage den igen efter to år. Så valgte jeg at tage på en erhvervsskole. Jeg gider ikke at sidde ned for længe ad gangen, så jeg bekræfter derfor lidt det typiske billede af den type, der gerne vil gå på en erhvervsskole. På skolen er vi gode til at hjælpe hinanden, og det at der deles erfaringer, er med til at løfte niveau og faglighed på skolen, både når man sidder i timerne, eller når man er

ude på værkstedet. Dog synes jeg, at skolen svigter på et punkt, idet man er begyndt at opdele elever i niveau. Det betyder i praksis, at man enten kan tage uddannelsen på begynderniveau, dvs. den "normale" erhvervsuddannelse, eller man kan tage den på højt niveau. Dem der er på højt niveau, skal så instruere de andre, og det synes jeg er fint - hvis folk har overskud til at hjælpe andre og selv blive dygtigere. Men jeg synes, det har taget en uheldig drejning, i og med at man kalder det begynderniveau. Det står decideret på min kontrakt, at jeg har hovedforløbet på begynderniveau. Og jeg er ikke dårligere end andre erhvervsuddannede i Danmark, men sådan kommer det til at lyde. Vi er jo alle sammen begyndere.

Folkeskoletragedien – typekategorisering af 1 og 2 fortælling (elevtype 1)

- Tolkning og genrebestemmelse på andenorden - elevtypens artikulation om egen position

Disse fortællinger, som er kategoriseret i elevtype 1, er fortællinger der beskriver en svær og problematisk opvækst, og flere gange italesætter, at de ikke er boglige, og grundet udfordringer i barndommen har manglet en retning på uddannelsesvalg og fremtidige liv. I følgende analyse befinder vi os i Mimesis 3, og iagttagelsen foregår på andenorden. Hovedpersonen i første fortælling fortæller:

"Jeg har i det hele taget dårlige erfaringer med skole. Der var en masse snak om, at jeg skulle være dum og uintelligent og det blev så testet og modbevist en masse gange, og det var en stor kamp frem og tilbage med den der skole, der insisterede på, at jeg ikke var intelligent nok til at gå i en normal folkeskole, og jeg blev hængende der ret langt tid, fordi jeg ikke ville tabe kampen (Interview1)".

Denne fortæller iagttager sig selv som udfordret, men skaber også en fortælling om en idealistisk tilgang, og trods modstand i folkeskolen, og beskyldninger om at være "for dum" og uintelligent til at gå i en normal folkeskole, giver hun ikke op. Udover dette beretter hovedpersonen i fortællingen om, hvordan hun er vokset op i et borgerligt kvarter, og at hun skulle væk derfra, så hurtigt som muligt. Hovedpersonen forsøger desuden at komme ind på en kunstske, og fik ifølge eget udsagn fin respons, men gik alligevel ikke videre denne vej. Heraf kan det udledes, at hovedpersonen mangler noget i fortællingens forløb, for at turde forfølge sine kunstdrømme, men er alligevel ikke en, der giver op. Disse ovenstående faktorer, udledes ud fra mimesis 3 begge som universelle værdier, da fortælleren refererer til dette som en del af de generelle livsværdier i fortællingen. Samtidig med de universelle værdiers tilstedeværelse, kan der dog også spottes flere partikulære værdier i fortællingen, i forhold til, hvad og hvem der har påvirket valg af uddannelse.

”Valget om en EUD var egentlig ikke så meget et valg. Efter min mor døde, var jeg jo helt færdig og vidste ingenting, så ud og fedte rundt et par år, og så på et eller andet tidspunkt er der en som ligesom ser, at der skulle ske et eller andet. Og så har jeg aldrig ligesom kunne sove om natten, heller ikke da jeg var lille, jeg har altid haft søvnproblemer, og nu sov jeg pludselig om natten og det tænkte jeg, at det var da egentlig meget rart” (Interview 1).

Der sker altså nogle ting i fortællernes liv, som gør at historien tager en drejning pga. af situationsbestemte værdier, og som giver historien andet udfald end tidligere antaget.

Fortællingen udvikler sig i løbet af fortællingen, og i afslutningen af historien reflekterer fortælleren over, hvordan erhvervsskolen bidrog til, at hun kom på ret køl igen, og nu er et sted, hvor hun gerne vil blive ved med at være.

I fortælling to kan der udledes samme værdier i forhold til ikke at give op og ændre visioner ud fra de muligheder, der giver sig. Efter hun er dumpet en eksamen, og dermed droppet ud af maskinmesterskolen, som ifølge fortælleren er mere prestigefyldt i hendes omgangskreds, ændres hendes fortælling til dette:

”.. jeg rykkede faktisk fra maskinmesteruddannelsen¹ ned på en erhvervsuddannelse, fordi jeg synes det er sjovt. Jeg kan godt lide at være kreativ, og jeg kan godt lide at lave ting ift. det jeg synes er sjovt. Det kan være bilen der er gået i stykker, eller lave sit eget stuebord. Det kan også være at lave sit eget smykke træ, fordi man ikke lige gider at gå ud og bruge mange penge på det der lige er, eller man ikke kan finde det. Så kan man lige tage noget metal og sætte det sammen og så har man sit helt eget” (Interview 2).

I løbet af fortællingerne bevæger elevtype 1 sig i skalaens spændingsfelt mellem opportunisten og idealisten i forhold til plottet, og da fortællingerne starter med en tragisk opvækst og dårlige skoleerfaringer, udledes en mytefortælling om folkeskoletragedien, der har gjort valg i livet svære. I løbet af fortællingen udformer hovedpersonerne dog en ny og stærkere personlighed, som de grundet en svær opvækst har haft udfordringer ved før. Disse to fortællinger indeholder mange af de samme dimensioner som afgørende for uddannelsesvalget, og genrebestemmes derfor som samme elevtype. Der kan dog alligevel udledes forskellige universelle og situationsbestemte værdier i fortællingerne. I første fortælling lægger fortælleren stor vægt på, at hun er vokset op i et borgerligt miljø, hvor de fleste kun drømmer om at overtage familiefirmaet, og det er slet ikke hende. Senere i

¹ Maskinmesteruddannelsen giver en teknisk lederuddannelse, der giver adgang til mange forskellige stillinger, msk.dk

historien fortæller hun om hendes passion for kunst, men forklarer samtidig, at hun ikke helt var sikker på, om hun var gearet til den verden, da hun mener, den er lidt snobbet. Ved at inddrage denne dimension i fortællingen, viser hovedpersonen samtidig styrke, selvstændighed, egenrådighed og selvsikkerhed.

Udover disse grundlæggende værdier, lægger hovedpersonen i fortælling 1 dog også vægt på partikulære værdier, blandt andet i starten af fortællingen, hvor der fortælles om hendes kamp i folkeskolen, hvor hun beskyldes for at være ”dum” og lavt begavet, og at dette gjorde hende opsat på, at skulle på gymnasiet ”og vise de andre, at hun godt kunne”. Denne værdi ændrer sig i løbet af fortællingen, og pga. ydre omstændigheder ændres denne holdning til, at hun hellere vil noget, som hun selv synes er sjovt.

”Jeg ville egentlig gerne lave kunst, og har også haft sendt en ansøgning til kunstakademiet i Amsterdam, som jeg fik rigtig fint respons på, så egentlig kunne jeg godt være gået den vej, jeg havde bare ikke helt selvtillid nok til at køre den vej (Interview 1)”

Hovedpersonen fortæller altså både om drømme, men beretter også hvordan forskellige situationer har påvirket valget og gjort, at hun ikke helt har turde forfølge den store drøm fra starten. Alligevel går valgene, der er taget efterfølgende, i en mere kreativ retning end til at starte med.

Det samme gør sig gældende i fortælling to, hvor hovedpersonen starter livet svært med alkoholiserede forældre, skift i plejefamilier, og uden nogen fast base. Fortællingen bærer også præg af partikulære værdier som afgørende for valget, da hovedpersonen først tager et egentligt selvstændigt valg, da hun søger ind på maskinmesterskolen. Inden denne handling føler hun sig lidt kastet rundt i systemet og glemt, men finder så mod til at søge ind på maskinmesterskolen.

”jeg nåede op på hele 3 år, og dumpede så den skriftlige eksamen som var meget svær, jeg tror vi var 25 % der dumpede, og så dumpede jeg den også anden gang vi skulle op til den, og så fik jeg at vide, at jeg kunne komme tilbage efter 2,5 år, så jeg rykkede faktisk fra maskinmesteruddannelsen ned på TEC, fordi jeg synes det er sjovt” (Interview 2).

Selvom hun dumper denne eksamen, kan der ses et skift i hendes generelle tilgang, da hun ikke undskylder dette med sine tidligere skoleudfordringer, men med at prøven var så svær, at mange dumpede. Begge fortællinger har altså samme opbygning med en opvækst, hvor de ikke følte sig tilpas, en svær skolegang, og så en vendepunkt i deres liv, hvor en situation eller handling ændrer

deres selvfortælling. Tragedien i mytefortællingen opstår, når konflikten artikuleres som accepteret nødvendighed i strid med accepteret orden, og finder sted i fortællerens beskrivelser af:

- Dårlige oplevelser i folkeskolen med en følelse af at være fortabt, negligeret og glemt
- Hvordan der kæmpes videre trods tidligere tragedier
- Tragedien kan vendes

Elevtypen forsøger at skabe mening i tilvalget om en uddannelse ud fra dimensioner, der kan kategoriseres som mytefortælling med elementer af tragisk karakter, herunder beskyldninger om at være dumt og uintelligent. Trods tragedier i folkeskolen, lægger fortællingernes værdier sig dog alligevel tættere op af idealisten end opportunisten. Deres tidligere folkeskoletragedie og udfordringer i privatlivet har trods alt ført dem til, at de nu kan forene skabertrang med kreative kompetencer. Alligevel lander værdierne tættest på tragedien da de, trods fighterinstinkt, alligevel ikke helt opnår et romantisk forhold til uddannelsen, da valget om en EUD lidt var mangel på bedre alternativ, og at de tragiske hændelser i folkeskolen er det overskyggende i elevtypens fortællinger. Begge former for folkeskole-tragedier indeholder altså overordnet set samme plot, med en svær opvækst og manglende støtte. Et fællestræk for folkeskole-tragedien er dog dens udvikling af idealiseringsgrad af ”den fortabte elevtype”, der ender med at få succes i uddannelsessystemet og finder vej igennem erhvervsskolen. Elevtype 1 har derfor potentiale til at opnå en romance med erhvervsskolen, men befinder sig på nuværende tidspunkt i lidt for fastlåste værdier til at bevæge sig helt væk fra folkeskole-tragedien, da disse værdier stadig vejer tungt i deres selvfortælling, og stadig til dels bruges som forklaringsmodel i forhold til valg af uddannelse. Da der både indgår universelle og situationsbestemte værdier i fortællingen, men overvejende er situationsbestemte værdier, som vejer tungest i forhold til fortælling om valg af uddannelse, befinder elevtypen sig midt på skalaen.

Opsummering på typekategorisering af elevtype 1 – folkeskoletragedien

Type 1 er altså en narrativ blanding af folkeskoletragedien overfor den idealistiske begynder, der forsøger at skabe rammer for sit nye liv med romantiske og idealistiske tanker i horisonten. Begge fortællinger beretter om en svær opvækst og en problematisk skolegang, men trods en svær start på livet, alligevel har formået at finde en retning, med mulighed for kreativ udfoldelse på deres nuværende uddannelse på en erhvervsskole. Samtidig er fortællerne bevidste om deres begrænsninger, og formår at sætte ord på de udfordringer, som har været forbundet med deres oplevelser i folkeskolen. Begge elever er lidt tilfældigt havnet på en EUD, men er begge glade for

det, og kan forene deres skabertrang med kreative evner. Der kan således udledes en form for selvtilid på baggrund af EUD'en, også selv om valget ikke var deres første prioritet fra starten af.

Elevtype 2: EUD-romancen

- Genfortælling af elevtypens fortællinger - en førsteordens iagttagelse

Fortælling 3

Jeg vidste allerede i folkeskolen, at jeg ville være personvognsmekaniker. Men min vejleder dengang sagde, at det kunne hun ikke se nogen grund til, når jeg var så ung og ville få udfordringer med at finde praktikplads. Men det var jo den vej, jeg gerne ville gå. Jeg har en søster, der har gået på HTX og jeg vidste, hvad hun sad med, og det skulle jeg ikke. Jeg gad ikke det almindelige gymnasium med alle de skriftlige opgaver. Vejlederen sagde, at jeg kunne tage en teknisk eksamen, for den lagde sig mere op ad grundforløbet på mekanikeruddannelsen. Så der startede jeg; på Teknisk Gymnasium. Første dag var jeg allerede nede og snakke med erhvervsskolecentret for at høre, hvordan jeg kunne blive rykket væk. Jeg følte, at jeg var lidt tvunget til det, for mine lærere og familie sagde, at det var nok en god idé, hvis jeg nu ikke gad at være mekaniker om 10 år. Jeg fuldførte uddannelsen – og det var 3 lange år. Jeg er også glad for, at jeg gjorde det, men jeg søgte med det samme erhvervsskolen bagefter - ikke noget med at holde sabbatår, for nu havde jeg brugt 3 år på noget, jeg ikke ville, så jeg skulle bare i gang med denne her uddannelse i stedet for. Inden jeg startede på skolen, vidste jeg godt, at der var snak om, at mange elever ikke engagerede sig nok. Nogle tog ligesom grundforløbet bare for at lave et eller andet. Og jeg tænkte bare; I gider jo ikke rigtig være her, men I optager pladsen for nogle, der godt vil være her.

Fortælling 4

Jeg havde en rigtig god skolegang i folkeskolen, helt frem til 10. Klasse, hvor jeg fik gode karakterer, og elskede at gå i skole. Jeg har altid opsøgt læring og forsøgt at gøre mig selv klogere. Men da jeg så startede i gymnasiet, og begyndte at ryge hash, gav det mig en masse udfordringer. Jeg var i fuldt pensum alle tre år, og kom i skole, når det passede mig. Og jeg klarede den alligevel. Godt nok med røven i vandskorpen. Det har lært mig rigtig meget, men har også kostet mig i den anden ende. Jeg har selvfølgelig brugt min studentereksamen til at søge nogle jobs, men havde jeg taget en HF i dag, et par år efter, så havde mit snit været langt højere og jeg havde haft nogle helt andre uddannelsesmuligheder. Dermed ikke sagt, at jeg ville have gjort brug af det. Jeg tror ikke, at den akademiske verden er mig. Jeg kan godt lide

at skabe noget med mine hænder. Og være sådan lidt praktisk. Ikke fordi jeg ikke kan lide at læse fagmateriale, jeg er skam også boglig, men jeg kan godt lide at bygge noget fra A til Z, som man bruge til noget konkret.

EUD-romancen: Typekategorisering af 3 og 4 fortælling (Elevtype 2)

- Tolkning og genrebestemmelse på andenorden - elevtypens artikulation om egen position

Begge fortællinger i type 2 er narrativer, som beretter om nogle unge og visionære typer, der grundet deres ”kloge hoved” er blevet vejledt eller har valgt at tage en gymnasial uddannelse. Dette pres udefra har påvirket hovedpersonerne i begge fortællinger, og efter de havde gennemført deres gymnasiale uddannelse, tog de en erhvervsrettet uddannelse.

”Jeg følte, man var lidt halvtvunget til det, for mine lærere og familie sagde, at det var nok en god idé, hvis jeg nu ikke gad at være mekaniker om 10 år. Jeg fuldførte det alligevel” (Interview 3).

Begge fortællinger bærer præg af narrativer med overvægt af universelle værdier i forhold til drømme og visioner, men som også i mindre grad lader sig påvirke af partikulære værdier. Romancen opstår i spændingsfeltet mellem idealisten og tragedien, da fortællingerne artikulerer konflikt imellem uaccepteret orden i forhold til samfundets holdninger til valget af en EUD, samtidig med en stræben efter paradys, som er at forfølge elevtypens egne drømme. Elevtypen forsøger at skabe mening i valget om en uddannelse ud fra følgende dimensioner, der således kan kategoriseres som en mytefortælling med elementer af romantisk karakter:

- Forsøg på at forfølge drømmen om en EUD
- Påvirkes til at vælge den gymnasiale vej først
- Ender med at opnå romance med erhvervsuddannelsen og omkringliggende samfund.

Denne type forholder sig derfor primært til universelle værdier, men inkluderer også partikulære værdier i fortællingen, der medfører en ændring af fortællingens forløb. Fortælling 3 fortæller primært om hendes drømme om mekanikeruddannelse, men også om reaktioner på dette valg, og hvordan hun tog imod rådet fra vejlederen, men direkte efter gymnasiet startede på en erhvervsrettet uddannelse med henblik på at fuldende hendes drøm. Hovedpersonen i denne fortælling beretter om sine egne universelle værdier, og om hendes drøm om at blive mekaniker, men som også lader sig påvirke af omgivelsernes værdier, og inkorporerer udefrakommende værdier i sin fortælling som afgørende for hendes valg af ungdomsuddannelse, dvs. først HTX og direkte bagefter EUD.

”Jeg havde en søster, der gik på HTX, og jeg vidste, hvad hun sad med, og det skulle jeg ikke. Jeg gad ikke det almindelige gymnasium med alle de skriftlige opgaver. Hun sagde, at jeg kunne tage en teknisk eksamen, for den lagde sig mere op ad grundforløbet på mekanisk uddannelse. Så startede jeg dér på teknisk gymnasium. Første dag var jeg allerede nede og snakke med erhvervsskolecentret for at høre, hvordan jeg kunne blive rykket væk, for jeg ville egentlig ikke rigtig være på gymnasiet” (Interview 3).

Fortælling 4 fortæller ligeledes om reaktioner fra omgangskreds i forhold til valget om en erhvervsrettet uddannelse, med kommentarer om, at han havde et ”for klogt hoved” til ikke at gå universitetsvejen.

”der har været nogle af mine venner, som har spurgt mig; hvorfor har du ikke taget en universitetsuddannelse, hvorfor er du ikke blevet akademiker, når dit hoved er skarpt nok til det. Hvor jeg er sådan lidt, det har bare ikke haft min interesse” (Interview 4).

Fortæller 4 er dog ligesom fortæller 3 meget bevidst om drømme og påvirkning ift. uddannelsesvalg, og har fra starten af vidst, at selvom de havde ressourcer til det, ville ud et sted, hvor de kunne bruge deres hænder og få udbytte af deres kreative kompetencer. Modsat hovedpersonen i fortælling 3, vil hovedpersonen i 4 fortælling meget gerne understrege sit ”kloge hoved” og italesætter flere gange, at han er boglig og intelligent, som dermed modbeviser tidligere forestilling om eleverne på de erhvervsrettede uddannelser. Elevtype 2 bevæger sig altså i spændingsfeltet mellem idealisten og romantikeren, der forsøger at følge egne interesser og drømme, men som også forsøger at bevare den romantiske forestilling om uddannelsesvalg, trods forskellige negative holdninger fra familie og venner.

”Jeg gik igennem alle tre år, og jeg er også glad for, at jeg gjorde det. Men søgte så med det samme videre bagefter, ikke noget med at holde sabbatår, for nu havde jeg brugt 3 år på noget, jeg ikke ville, så jeg skulle bare i gang med denne her uddannelse i stedet for” (Interview 3).

Fortæller 4 er ligeledes opmærksom på, at hans valg om gymnasiet også var påvirket af samfundets tendenser, da han allerede i 10. klasse følte sig indigneret over, at hans lærer foreslog, at han måske skulle droppe gymnasiet og tage en håndværkeruddannelse. Han mente jo godt, at han kunne klare en gymnasieuddannelse, og forsvare dette ved at italesætte hans gennemsnit. Ved at fokusere på denne dimension understreger fortællingen, at elevtypens uddannelsesvalg, trods romantisk

stræben, alligevel lader sig påvirke af samfundet, og han føler et efterfølgende behov for at understrege sin boglighed og intelligens, trods valget af en erhvervsrettet uddannelse.

”..Det var den naturlige vej at gå i gymnasiet. Min klasselærer i 10. sagde til mig ved dimissionen, at jeg skulle droppe gymnasiet og få mig en håndværksuddannelse. Og det synes jeg, at jeg blev enormt indigneret over, det synes jeg var virkelig tarveligt at sige, altså jeg havde et snit på 10,5 i tiende klasse, det kan godt være at jeg ikke var den mest aktive i skolen, men det er også igen det der med, om man gør undervisningen interessant, unge mennesker lærer på forskellige måder” (Interview 4).

Samtidig er han dog idealistisk i forhold til hans fremtid, og kategoriseres derfor, ligesom fortæller 3, som romantikeren på værdiskalaen.

”Jeg er her primært for at blive undervist og få gjort min uddannelse færdig. Der skal jo være et godt studiemiljø, men det skal jo ikke være det, der får en til at vælge det. Ligesom det heller ikke skal være fordi der er nogle fede fredagsbarer på jura, at man gerne vil være jurafakultet. Det er jo alle de forkerte årsager” (Interview 4).

Begge fortællinger i elevtype 2 beretter altså om visionære typer, der begge bevarer samme romantiske tilgang i fortællingerne i forhold til fortællingens udfald; nemlig at følge deres drømme, hvor de forsøger at lade sig styre af deres universelle livsværdier, men som alligevel påvirkes udefra, og tilpasser deres fortællinger ud fra partikulære værdier, f.eks. forventninger i forhold til potentiale eller det at ”sikre sin fremtid” i gymnasiet, fordi både vejleder, forældre og venner ikke forstår valget om en erhvervsrettet uddannelse som første prioritet.

Fortællingerne understøtter desuden en tidslig dimension, som værende en afgørende faktor.

Hovedpersonen i fortælling 3 fortæller, at hun hele sit liv, har villet være mekaniker, men alligevel påvirkes af vejledning, familie og venner til at tage en gymnasial uddannelse først, hvorefter hun går direkte over på EUD for ikke at ”spilde tiden”. Det samme gør sig gældende i fortælling 4, dog med den forskel at hovedpersonen i fortælling 4 fortæller om sig selv som én, der selvfølgelig skulle på gymnasiet. Denne fortælling indebærer ovenstående episode i 10. klasse, hvor en lærer foreslog, at han måske skulle gå andre veje end gymnasiet, som han selv beskriver som en ret provokerende adfærd, da han på daværende tidspunkt havde et snit på 10,5, og derfor var ”klog nok” til at klare den gymnasiale verden. Inden valget om en EUD var det altså naturligt for vores hovedperson i fortælling 4, at vælge gymnasievejen først, om ikke andet for at bevise, at han kunne.

Opsummering på typekategorisering af elevtype 2 – EUD-romancen

Elevtype 2's fortællinger beretter om romantikeren, der er visionær, reflekteret, og har valgt en erhvervsrettet uddannelse på baggrund af egne interesser, som primært angiver universelle værdier som afgørende for deres valg af uddannelse. Elevtype 2 er træt af samfundets holdninger og forventninger og kommer blandt andet til udtryk i den ene fortælling.

”Jeg har fået to års merit, og det er faktisk lidt interessant. Det er ikke pga. håndværksmæssig baggrund, men pga. min gymnasiebaggrund... jeg synes faktisk at det er sådan lidt disrespektfuldt overfor faget, at det er pga. ens gymnasiebaggrund, at man får så meget merit. Og erhvervs erfaring, der ikke har noget med faget at gøre. Jeg har arbejdet i 12 år som flaskedreng, men det har jo ingen relevans eller betydning for, om jeg bliver en god håndværker” (Interview 4).

Romancen opstår i spændingsfeltet mellem illusionen om at idealisere egne drømme og visioner, og så den virkelighed de møder og lader sig påvirke af. Trods vejledning, oplevelser, erfaringer og reaktioner udefra har begge dog valgt at holde fast i valget om en erhvervsrettet uddannelse og bibeholdt deres romance med erhvervsskolen. Denne elevtype viser på denne måde et anderledes billede af en erhvervsskolelev end elevtype 1, da elevtypen, som udgangspunkt, bevarer universelle livsværdier i deres selvfortælling og tilpasser partikulære værdier fortællingen. Denne elevtype er ”dygtig nok” til at gennemføre en gymnasial uddannelse, hvorefter at vælge en EUD grundet interesse, og kan derfor både passe ind i en potentiel ny rekrutteringsdiskurs i reformen, og i den hidtidige herskende rekrutteringsdiskurs på de gymnasiale uddannelser.

Elevtype 3: Opportunistens komedie

- Genfortælling af elevtypens fortællinger - en førsteordens iagttagelse

Fortælling 5

Jeg er ordblind og så tror jeg også jeg har noget ADHD. Det der med at sidde stille, det er jeg ikke god til. Mine skoleerfaringer er meget dårlige. Jeg var ikke guds bedste barn, og de fleste lærere kunne ikke have mig i deres timer. Jeg har skiftet skole 5 gange, og gad i det hele taget ikke det der skole. Mine forældre har altid støttet mig i mine valg, og kæmpet for, at jeg skulle få noget mere hjælp i forhold til ordblindhed, men jeg anede ikke, hvad jeg skulle efter folkeskolen. Jeg fik at vide, at der var gode penge i at blive glarmester, så efter folkeskolen hoppede jeg direkte ind på Glarmesterskolen i Holbæk, tog grundforløbet og var i lære. Men faget sagde mig ikke så meget, og jeg synes det var kedeligt. Så efter de 2 år stoppede jeg og havde i mellemtiden opbygget en stor interesse inden for biler. Så jeg tænkte mekaniker, det

var det, jeg skulle være. Men jeg fandt hurtigt ud af, at når interessen for biler ligger i fritiden, så skal den holdes til fritiden. Det at være mekaniker var slet ikke, som jeg havde forestillet mig, så det blev jeg hurtigt meget træt af. Det endte også ud i, at jeg gik og sjuskede med min egen bil. Så der fandt jeg ud af, at jeg synes, det er sjovt at gå at lave småting på sin egen bil, men det er ikke sjovt at gå og lave andres biler. Efter dette fik jeg arbejde på et værtshus som tjener. Så mistede jeg mit kørekort pga. spritkørsel og måtte finde på noget andet. Så har jeg været på en produktionsskole og efterfølgende taget et forløb på SOSU og pædagoguddannelsen, men fik ikke læreplads. Så tog jeg en håndværksrettet uddannelse på TEC og fik læreplads, og så har jeg været der siden. Når jeg er færdig, vil jeg gerne ud at have noget erfaring, herefter uddanne mig videre og så måske rejse til udlandet.

Fortælling 6

Jeg er vokset op i Birkerød på en naturgrund med mine forældre. Jeg er en ret introvert person og har en kromosomfejl, der gør, at jeg har nogle standardproblemer, som f.eks. social angst og indlæringsvanskeligheder, som også betyder, at jeg har lidt udfordringer med læringsmiljøer, og jeg bliver hurtigt overstimuleret. Jeg har derfor en smule svært ved at fastholde mig selv. Min skolegang i folkeskolen var ikke særlig rar, og vi havde mange forskellige lærere, der ikke rigtig lagde en retning på tingene. Grundet mine interesser for biologi, så søgte jeg ind på HTX efter folkeskolen, da det var et mere naturrettet gymnasium, hvor jeg gennemførte alle 3 år og kom ind på biologistudiet. Der var jeg så i to år, men gennemførte ikke så jeg fik aldrig min bachelor. Efterfølgende søgte jeg ind på nogle forskellige studier, hvor jeg blev sorteret fra. Så jeg trængte til at få noget succes med at blive optaget, og komme ind et sted, hvor man bare kunne få en uddannelse, så jeg søgte ind på TEC. Kreativitet fylder rigtig meget i min verden generelt. Jeg har derfor taget nogle beslutninger ud fra de muligheder, jeg havde. Og selvom at en erhvervsrettet uddannelse ikke er min drøm, så tror jeg at mine lærere opfatter mig som en, som klør på og gerne vil lære noget.

Opportunistsens komedie: Typekategorisering af 5 og 6 fortælling (Elevtype 3)

- Tolkning og genrebestemmelse på andenorden - elevtypens artikulation om egen position

Fortællingerne i elevtype 3 beretter om en elevtype, der har svært ved at fastholdes i det, de starter på. Hovedpersonerne har sprunget rundt i forskellige fag og uddannelser, uden at kunne fastholde sig selv, men har nu fundet et nogenlunde fast fodfæste på en erhvervsskole, hvor de begge godt kan lide at være. Udover det, kan der udledes forskellige værdier ud fra fortællernes historie, primære

værdier og dimensioner for valget af uddannelse udledes som partikulære værdier. F.eks. fortæller hovedpersonen i fortælling 5 om sin svære skolegang med mange skoleskift og flere lærere, som havde udfordringer med at rumme ham, samt udfordringer med ordblindhed, selvdiagnosticeret ADHD og ikke brød sig om at gå i skole.

”Jeg var ikke ligefrem guds bedste barn i skolen, det var jeg godt nok ikke. Jeg kunne overhovedet ikke tage mig sammen til at læse og skrive og sådan noget. Det eneste jeg fik gode karakterer i, det var gymnastik. Det var et helvede for mig i Folkeskolen” (Interview 5).

Hovedpersonen i denne fortælling starter som en relativt udfordret elev, der har svært ved at følge med og derfor heller ikke har interessen for at gå i skole. Efter folkeskolen vidste han ikke, hvad han ville, og forsøger at forholde sig lidt komisk til sin egen selvfortælling. Dette viser sig blandt andet, ved at hovedpersonen i fortællingen, grinende har fokus på det, at ville ud og tjene penge, som var det første, han gjorde efter folkeskolen.

”Jeg anede ikke hvad jeg skulle efter folkeskolen. Jeg fik at vide, at der var gode penge i at blive glarmester, så direkte efter folkeskolen og den ferie der nu en gang kommer efter 10. klasse, så hoppede jeg direkte ind på Glarmester skolen i Holbæk og fik taget grundforløbet og var også i lærer i 2 år. Men faget sagde mig ikke en skid, det var røv kedeligt, sagt på en pæn måde” (Interview 5).

Der kan her iagttages et skift i historiens udvikling. Først handler historien om at blive glarmester, fordi der er gode penge i det, men da hovedpersonen finder ud af, at det er ”røvkedeligt” skifter historien fokus til at handle om interesse fremfor at tjene penge.

Fortælling 6 beretter ligeledes om en type, der baseres på et narrativ, med primær påvirkning fra partikulære værdier i forhold til uddannelsesvalg. I hendes fortælling om uddannelser siger hun, med et skævt smil ved sin fortælling om uddannelse, at hun har læst lidt af hvert, og trods interessen for biologi ”sjovt nok” aldrig fuldførte bacheloren. Ligesom i fortælling 5 sniger der sig således en komisk vinkel ind i fortællingens plot, som en forklaringsmodel ift. manglende fastholdelse.

Hovedpersonen i begge fortællinger har måske haft en ide om, hvad de ville, men har måttet tilpasse mål til deres virkelighed. Elevtype 3 kategoriseres af denne årsag som en elevtype, der lægger imellem opportunisten og mytefortællingen om komedien, og med udfordringer i skolesystemet samt manglende fastholdelse, udledes der primært partikulære værdier, som afgørende

værdier i fortællingerne i forhold til valg af uddannelse. I den meningsskabende fortælling omkring valg af uddannelse beretter hovedpersonernes blandt andet om:

- En svær skolegang
- Diagnosesygdomme som forklaringsmodel til manglende fastholdelse
- Modstand i uddannelsessystemet, men ender med at trives på EUD'en

Elevtypen skaber en meningsskabende fortælling ud fra elementer af komisk karakter blandet sammen med opportunistens positive og tilpassede tilgang til de muligheder, der byder sig. I løbet af fortællingen bevæger eleven sig på skalaen imellem en komisk fortælling om folkeskoletid, en ironisk distance til hans incitament for at blive glarmester, økonomi, for til sidst at bevæge sig hen til opportunisten, da han efter sin afsøgning har afdækket forskellige muligheder, og fundet frem til, at dette er noget, der kan lade sig gøre, og noget der er muligt for hovedpersonen at fastholdes i. Det samme gør sig gældende i fortælling 6, hvor hovedpersonen fortæller om hendes lidt svære skolegang, og angst for forskellige ting grundet hendes sygdom tripple x, der har haft stor indflydelse på hendes iagttagelse af sig selv og mulighed for at modtage undervisning. Alligevel er hovedpersonen en type, der i starten af fortællingen drømte om at blive biolog, og tog et valg om uddannelse ud fra denne drøm:

"Det har lige siden 2 klasse været min plan og drøm at læse biologi, og det var også derfor at det var HTX jeg valgte, da den er rettet mod naturvidenskabelige fag, det er måske lidt sjovt, når man har svært ved matematik, men de andre fag kørte meget godt. Så det var ligesom derfor. Så det var fuldstændigt målrettet mod det" (Interview 6)

Hovedpersonen i færtælling 6 oplever herefter, at biologivejen ikke var mulig og dropper ud af uddannelsen efter 2 år. Historien ændres altså undervejs i forbindelse med, hvad der reelt føles som en mulighed.

"Jeg valgte faktisk efter biologi at søge ud som naturkonservator... Og jeg kom til samtale to gange i træk..." "...og kom ikke ind, så tænkte jeg nu må det være nok.. jeg kunne godt have ventet med at søge ind, men jeg blev ligesom nødt til at have en uddannelse at falde tilbage på" (Interview 6).

I fortælling 6 ses der, ligesom i fortælling 5, en ændring af agenda i løbet af historiefortællingen, og hovedpersonen, der starter med at fortælle om drømmen om at læse biologi, ændrer i løbet af fortællingen holdninger, og trods beretningen om, at valget om erhvervsuddannelsen egentlig var et andet valg, er hun glad for de muligheder, som denne uddannelse giver hende.

"Jeg har altid gerne villet være selvstændig, jeg kommer fra en selvstændig baggrund, det fik jeg ikke lige sagt. De har haft virksomhed indenfor IT. Min far startede som elektriker og blev efterfølgende uddannet ingeniør, og min mor er merkonom. Så de har udviklet brintplader og koder" (Interview 6).

Elevtype 3 ender i typekategoriseringen *komedien*, da typen, trods modstand fra starten af, ender i den ønskede retning, og ikke helt befinder sig nede på opportuniststadiet. Ligesom de andre elevtyper, iagttages der også her en tidslig dimension som er afgørende i valget af en erhvervsrettet uddannelse. Fortællingerne har en lidt rodet tidsfornemmelse, men det kan alligevel udledes, at der er sket en masse ting forud for valget af en EUD, og en del af disse hændelser, er udfordringer forbundet med det at gå i skole, trods den ene har gennemført gymnasiet. Elevtypen indeholder dog samtidig personer, der grundet disse mange oplevelser, har oplevet succeser ved valget af en EUD, og formet deres fremtidsdrømme ud fra det, de anser for muligt, grundet tidligere erfaringer. Fortælling 5 fortæller om en udfordret ung mand, der i løbet af sin skoletid har haft mange skoleskift og kæmpet en brag kamp med ordblindhed. Det samme gør sig gældende i fortælling 6, hvor hovedpersonen også bruger nogle tidligere erfaringer og et længerevarende sygdomsforløb som forklaringsmodel til hendes manglende motivation for fastholdelse af uddannelsesforløb.

Opsummering på typekategorisering af elevtype 3 – opportunistens komedie

Elevtype 3's fortællinger beretter om en elevtype, der læner sig op ad den komiske opportunist, der ifølge egen fortælling har kæmpet med skolemæssige udfordringer igennem hele livet, og desuden har svært ved at fastholdes. Denne elevtype befinder sig i opportunist-enden af skalaen, da denne elevtype primært markerer situationsbestemte værdier som afgørende elementer i fortællingen om deres valg af uddannelse. Hovedpersonerne har igennem deres selvfortælling forsøgt at legitimere deres valg ved at bevare en form for komisk tilgang og ironisk distance til de udfordringer som de har haft, primært i folkeskolen, og til valg senere i livet. Såsom at have det som et "drive" at tjene mange penge. Typekategoriseringen bliver således en blanding af opportunisten og komedien, og består af narrativer, der lader sig påvirke udefra, og som skifter interessefelt ud fra de muligheder, der giver sig. Dette betyder dog ikke, at elevtypen fastlåser sig, og ikke har mulighed for at rykke opad på idealist-skalaen med potentiale for at udleve drømme eller have visioner. Drømme og visioner skabes blot på baggrund af muligheder, og opportunisten bliver tilfreds på en anden måde end romantikeren eller idealisten, der hele tiden vil søge det ideelle og romantiske. Ligesom

hovedpersonernes drømme om at få en uddannelse og måske at blive selvstændige håndværkere en dag.

Delkonklusion: Elevtypefortællinger overfor reformens sigte om rekruttering

Ovenstående narrative analyse bidrager samlet set til en forståelse af, hvordan de udvalgte elever fra TEC betragter dem selv og deres meningstilskrivning i fortællingen om valg af en erhvervsrettet uddannelse. Alle fortællingerne indeholder et meningsskabende plot, samt forskellige grader af enten universelle eller situationsbestemte værdier. Graden af enten universelle eller situationsbestemte værdier, som værende de overskyggende værdier, er det afgørende for, hvor på idealiseringsskalaen elevtypen befinder sig. Vigtigt at have for øje er, at den narrative strategi, kun giver os et indblik i fortællerens virkelighed, og at de begivenheder som sker i fortællingerne, består i fortællerens ønske om at udtrykke og dele ny erfaring.

Typekategoriseringer kan kort ridses op med følgende 3 skemaer:

Genre Elevtype 1: Folkeskoletragedien	Plot Tragedie	Situationsbestemte værdier	Universelle værdier
1. En kamp for anderkendelse	- Partikulære værdier som afgørende for valg af EUD	- Dårige skoleerfaringer	- Demokratiske værdier
2. Forsøger at følge egne drømme, men påvirkes i høj grad af ydre omstændigheder	- Hovedpersonen som offer for folkeskolens pace af stærke elever - Erhvervsskolen ender med at blive drømmeuddannelsen; kreativ udfoldelse	- Beskyldninger om at være ”dum” - Bliver tabt i systemet - Får hjælp udefra til at se ”lyset”	- Elevtypen, der ikke giver op og forsøger at gå imod tendenser

Genre Elevtype 2: EUD-romancen	Plot Romance	Situationsbestemte værdier	Universelle værdier
1. Det perfekte match med erhvervsskolen	- Idealistisk tilvalg af erhvervsskolen,	- Misledende vejledning	- Idealistisk tilgang
2. Har altid vidst, hvad eleven ville uddannes som	- Påvirkes til at vælge gymnasiet	- Påvirkning udefra ift. uddannelsesvalg	- Faglige og sociale kompetencer
3. Ender med at opnå romance med uddannelsessystemet	- Finder herefter styrke til at forfølge drømmen - Ny motivation		- Følger drømme - Efter start på EUD betyder omgivelser mindre

Genre Elevtype 3: Opportunistens komedie	Plot Komedien	Situationsbestemte værdier	Universelle værdier
1. Dårlige skoleerfaringer	- Frafaldstruet	- Dårlige skoleerfaringer	- Kreative evner
2. EUD som eneste mulighed	- Opportunistisk syn på valg af uddannelse.	- Sygdomme og diagnoser som forklaringsmodel	
4. Sociale og faglige udfordringer	- Oplevelse af modgang i løbet af uddannelseslivet	- Kan ikke sidde stille	
5. Ironisk distance til egen selvfortælling	- Faglige udfordringer gør, at EUD er eneste udvej	- Tilpasser drømmer og mål ud fra reelle muligheder	

Den narrative fortælling bliver således elevernes opfattelse af deres eget tilvalg om en erhvervsrettet ungdomsuddannelse overfor ovenstående diskursanalyse. Samlet set har analysen udledt tre forskellige typer af elever, som jeg vil forsøge at kæde sammen med reformens ønske om en ny rekruttering i analysedel 1, i forhold til at nuancere debatten om, hvilke elever der potentielt rekrutteres til erhvervsskolen. En interessant pointe i alle historiefortællingerne er, at hovedpersonerne i høj eller mindre grad føler, at de skal forsvare og forklare deres valg af EUD.

Elevtype 1's fortællinger beretter om hovedpersoner med en svær opvækst og stor modgang i folkeskolen, men også en elevtype med stærke livsværdier, som i løbet af historien udvikler succeshistorier på erhvervsskolen, hvortil der kommer en form for selvtillid og mulighed for at bevæge sig væk fra opportunisten til idealisten. Samtidig har denne elevtype oplevet et vendepunkt i livet, og er nu et sted, hvor de trives. Denne elevtype havde mange odds i mod sig, men bevarer alligevel få universelle værdier, og skulle blot bruge lidt hjælp til "at komme tilbage på sporet".

Elevtype 2 falder derimod direkte ind i reformens ønske om en ny rekrutteringsdiskurs. Denne elevtype befinder sig højt på idealiseringsskalaen, og fortælleren knytter primært an til universelle værdier i deres fortælling om valg af uddannelse. Ydermere bekræfter dette narrativ, at fordomme omkring erhvervsskolen som "parkeringsplads" for ikke-målrettede unge har sin plads, men at dette alligevel ikke påvirker elevtypens romance med erhvervsskolen. De unge hovedpersoner har aktivt tilvalgt erhvervsuddannelsen, og har desuden inden da også gennemført en gymnasial uddannelse, men kun fordi de blev "presset" til det. Samtidig beskriver elevtypen dog, at gymnasiet var en okay

løsning og har givet dem flere muligheder, hvis de på et tidspunkt ikke gider håndværksfagene mere.

Elevtype 3 består af fortællinger, der beretter om narrativer, hvor hovedpersonen tilpasser værdier ud fra meningstilskrivning til partikulære værdier, dvs. situationer, der sker i deres liv. De forsøger i starten af fortællingen at drømme, men tilpasser mål og drømme ud fra de muligheder, som der byder sig i løbet af fortællingerne. I øvrigt beskriver denne elevtype sig selv som en kreativ elev, der ikke kan sidde stille, og forsøger via disse strategier hele tiden at holde en komisk distance til virkeligheden, måske for at forsvare de valg der træffes, som måske mere er grundet muligheder end reelle ønsker, som alligevel kan udmønte sig til en ny drøm.

Ud fra ovenstående narrative analyse og behandling af historier fra EUD-elever, kan der i store træk betragtes to fortællinger overfor hinanden, i forhold til meningstilskrivning af dimensioner i uddannelsesvalget: De elever, der vælger selv, som er præget af universelle værdier, overfor dem der ikke kunne se andre muligheder, og primært påvirkes af partikulære og situationsbestemte værdier. Men der sniger sig faktisk en ekstra elevtype ind, som er den type, vi kan se i fortælling 1 og 2; **elevtype 1 – folkeskoletragedien**. Denne elevtype har haft en svær opvækst og problematisk skolegang, men har ikke glemt drømme og visioner. De har i løbet af deres liv tilpasset deres visioner ud fra de muligheder, de havde til rådighed, men holder alligevel fast i få universelle værdier, trods påvirkning af partikulære værdier. Denne elevtype følger stadig drømme i forhold til kreativitet og skabertrang, blot med en ændring i uddannelsesmål. Med denne succes følger også en selvtillid hos hovedpersonen, og denne selvtillid bidrager til udviklingen af elevidealtypen. Begge elevtypens fortællinger, der starter tragisk, ender alligevel med en grad af romance, som skyldes deres valg af en erhvervsskole, også selvom de har været udsat fra ydre påvirkning i forhold til dette valg. Elevtype 1 har altså potentiale til at opnå romance på erhvervsskolen med lidt mere selvtillid og anerkendelse i uddannelsesverden. Denne elevtype matcher derfor som udgangspunkt ikke reformens artikulationer om rekruttering, og bliver potentielt sorteret fra af reformens nye *rekruttering*, trods udviklingspotentialer.

Reformens målsætning om rekruttering overfor nuværende EUD-elever

- resultat af konstruktion og sammenhæng mellem analyserne

Resultatet af første analyse om reformens fokus på øget rekruttering af de ”rigtige elever”, fremmaner en subjektposition, der viser et lidt elitært billede af unge mennesker, der forventes at

have store faglige, sociale og kreative kompetencer. Den ideelle erhvervsskoleelev kan ifølge reformen begå sig både socialt og fagligt, har hænderne rigtigt skruet på, og kan bidrage til et forbedret ungdomsuddannelsesmiljø. Ud af analysens tre elevtyper, kan det udledes, at det kun er elevtype 2, der lever op til reformens ønske om en ny rekrutteringsdiskurs. Dog er særligt elevtype 1 motiveret for at få en uddannelse, også selvom denne uddannelse ikke var drømmen fra starten af. Reformens fokus på artikulationer omkring de tre knudepunkter kan derfor betyde, at potentielle elever udelukkes i kraft af den nye *rekruttering*, og udfordrer dermed målsætningen om øget optag. Desuden kan der udledes andre problematikker ved at reformen afgrænser diskussionen til faglighed og kvalitet. Et af de parametre som alle elevtyperne fokuserer på er deres kreative evner, og at de elsker at forvalte deres skabertrang. Kreativitet er nævnt i reformen, men den sidestilles ikke ligeværdigt med teoretiske eller boglige kompetencer, så flere af eleverne ”tør” ikke at bruge denne kompetence i deres argumentation af, hvad de kan og hvilke kompetencer, de besidder. Reformens store fokus på kvalitet og faglighed, kan altså i stedet vise sig at bekræfte tidligere forestillinger om faglighed, fremfor at fokusere på kreativitet som *den nye faglighed*. Uagtet reformens forsøg på at skabe ny og positiv omtale via ændring af tidligere forestillinger om EUD-elever, heraf erhvervsskolernes omtale, fylder negative parametre såsom lav gennemførelsesprocent og højt frafald stadig. Ifølge eleverne får første dag på uddannelsen, udleveret skolens ordensreglement med 13 punkter - både ift. opførelse i pauser, uacceptabel adfærd i undervisningen – regler som gymnasieelever ikke får. Disse regler er muligvis forbundet med tidligere erfaringer, men bidrager til fastholdelse af en negativ forestilling om ny-optagede elever (Størner & Holm Sørensen, 2014). Eleverne får på denne måde tildelt en position meget tidligt i mødet med uddannelsen, når de får udleveret skriftligt materiale med budskabet: En typisk erhvervsskoleelev er frafaldstruet, uengageret og ikke sikret gennemførelse. Der kan således udledes et paradoks omkring ønsket om en ændring i diskursen fra politisk side i forhåbning om at tiltrække nye elever, overfor forudindtaget negative forventninger og stigmatisering af erhvervsskolernes elevgrupper. Jeg vil nu diskutere de to analysers resultater, herunder udledte paradokser overfor mulige løsninger. Særligt vil jeg fokusere på analysens udfald omkring reformens fokus på faglighed.

Kapitel 6: Diskussion af diskursen om en øget og mere faglig rekruttering

- En iagttagelse af paradokser omkring rekruttering ud fra to andenordens analyser

På baggrund af resultaterne fra ovenstående undersøgelser, vil jeg nu diskutere udledte spændinger, samt hvad kunne gøres anderledes for at nuancere debatten, så målsætning om en ny og bedre rekruttering kunne blive en realitet. Dette afsluttes med konkrete anbefalinger fra mig som andenordensiagttagere til fremtidig politisk brug, samt overvejelser om reformens potentiale i fremtidens uddannelsesdiskurs. Til sidst i afsnittet vil jeg udfærdige en metodediskussion, hvor jeg forholder mig analysestrategisk til afhandlingens teoretiske til og fravalg, og fremlægger hvordan andre perspektiver kunne imødekomme min teoretiske blindhed.

Diskursanalysen iagttog, hvordan reformen artikulerer om en bestemt målgruppe, og med hjælp fra de tre knudepunkter forsøger at skabe sammenligningsgrundlag med de gymnasiale uddannelser, både ift. miljø, kvalitet og faglighed. Diskursanalysens første iagttagede udfordring opstår ved forsøget på denne sammenligning, herunder indførelse af karakterkrav. Erhvervsreformen forsøger at artikulere uddannelsen som noget, der kan tilbyde unge mennesker noget *andet* end de gymnasiale uddannelser, ved at italesætte tilbuddet om kreative miljøer, og ved at italesætte at Danmark har brug for ”*Dygtige faglærte, der både kan tænke kreativt og praktisk*” (Aftaletekst, 2014, p. 2). Dog kan der iagttages en tvivl om dette tilbud ved reformens fokus på faglighed og kvalitetssikring i form af indført karakterkrav. Reformen vurderer, at denne indførelse af karakterkrav, vil skærpe opmærksomheden og gøre elever i folkeskolen dygtigere, og desuden gøre eleverne mere attraktive for virksomheder, der overvejer at indgå en uddannelsesaftale, men tilsidesætter samtidig det kreative aspekt (Aftaletekst, 2014, p. 24). Ved denne ændring forsøger reformen, ved sammenkædning af nye elementer, at sende et signal om en øget faglighed, og denne faglighed tilskriver reformen mening i form af teoretiske eller boglige kompetencer, der giver bedre karakterer og ikke de kreative kompetencer. Denne meningstilskrivning kan i diskursiv forstand knyttes til tidligere forestillinger omkring faglighed, da udskolingen i folkeskolen nedprioriterer kreative fag, og udelukkende fokuserer på eksaminer, vurdering og afsluttende kompetencer i teoretisk forstand. Det bliver dermed de teoretiske kompetencer, som rent historisk set foregår i bogligt tunge fag, der definerer den enkelte elevs gennemsnit, og tilgodeser ikke elever med andre behov og andre former for kreative evner. Denne historiske forståelse af begrebet faglighed understøttes desuden af, at det indførte karakterkrav på erhvervsuddannelser stadig er lavere end på

gymnasiale uddannelser. I folkeskolen skal man minimum have karakteren 4 for at blive erklæret uddannelsesparat, og indstillet til gymnasiet, hvorimod det ”kun” kræver et snit på 02 i dansk og matematik at blive optaget på en erhvervsskole. Dette kunne derfor give et signal om, at erhvervsskolen stadig kræver ”lavere” kvalifikationer end gymnasiet, og at *fagligheden* befinder sig på et lavere niveau. Paradokset opstår således i, at reformen på samme tid gerne vil sammenlignes med gymnasiet, samtidig med at gymnasiet opstilles som det konstitutive ydre til erhvervsuddannelserne, som det uddannelserne definerer sig ud fra, og dermed også er det, som truer dets eksistens. Reformens fremstilling af gymnasiet som det konstitutive ydre leder diskussionen videre til reformens store brug af begrebet *faglighed*; *faglighed* er en af de mest benyttede begreber i reformen, og det til trods, er *faglighed* ikke konkret defineret én eneste gang i reformen eller af undervisningsministeriet. *Faglighed* sættes desuden ofte i ækvivalenskæde med teoretiske kompetencer, og artikuleres i diskurssiv forstand som forbundet med gymnasiet. I starten af reformteksten artikuleres det, at de nye erhvervsuddannelser kræver unge, der har hoved, men også hænder rigtigt skruet på. Reformen forsøger på denne måde at artikulere, at det kræver forskellige kompetencer at begå sig på en erhvervsskole, men det kreative sættes kun i vag forbindelse med en egentlig *faglighed*. Denne mangel på artikulation af det kreative som en kernekompetence kunne være en barriere i forhold til ønsket om at skabe en ny rekrutteringsdiskurs, da *faglighed* ikke umiddelbart sættes i ækvivalenskæde med kreative kompetencer. Der kan altså i reformen iagttages en stadig diskursiv hierarkisk orden af uddannelserne, fremfor hybridisering af faglige miljøer, hvor forskellige kompetencer sidestilles, og begge bidrager til et ligeværdigt fagligt fællesskab.

Som afsluttende udfordring iagttages det, at reformens fokuspunkter udgrænser diskussionen til et særligt problemfelt, der forsøger at gøre op med tidligere forestillinger i forhold til fagligt niveau på erhvervsuddannelser, men som samtidig kan risikere at fastholde det negative billede ved fortsat at fokusere på frafald og manglende ansøgere. Ved at udgrænse diskussionen til et særlig problemfelt omkring elevers *faglighed*, kan det derved være vanskeligt at bryde med tidligere forestillinger og skabe nye, bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser. Eleverne på TEC kan godt nikke genkendende til fordommen om, at der befinder sig ”dovnehoveder” på EUD-en, men det er ikke deres opfattelse, at niveauet er lavt, eller ikke lever op til kravene. I stedet understreger fortællerne, at de er på uddannelsen for at lære noget, og italesætter selv, at der er mange dygtige elever på skolen. Historien om dovnehovederne er altså stadig den herskende på erhvervsskoleområdet, men

afskrækker ikke de motiverede elever. Elevtypernes selvfortællinger beretter i en eller anden grad om nogle stærke personligheder, der trives på uddannelsen. Dog er det kun elevtype 2, der taler positivt om kompetencer og evner, og elevtype 1 og 3 ender med at fastlåse sig selv i den negative fortælling om, at erhvervsskolen var det eneste de kunne, fremfor en selvfortælling om den stærke unge, der tog et aktivt valg om en erhvervsrettet uddannelse. Ud fra elevernes fortællinger og reformens målsætning om en øget og bedre rekruttering iagttages muligheden, at man ved hjælp af re-artikulering, muligvis kan vende disse narrativer, særligt elevtype 1's historier til positive narrativer, som derved bidrager til en understøttende historie om den engagerede, kreative og dygtige elevtype, med fremtidsmuligheder på EUD'en, og dermed undgå faren for erhvervsskolens nedbrydelse. Denne positive historie ville således fremstå i et antagonistisk forhold til den tidligere negative historie om erhvervsskoleeleven, og dermed skabe fundament for ændring ved en hegemonisk kamp.

Ovenstående gennemgang viser således, at der kan identificeres flere udfordringer forbundet med etablering af en ny diskurs om rekruttering. For det første bliver knudepunktet *faglighed* en tom betegner, da begrebet overfyldes med mening. Denne overflod af mening sker samtidig med, at *faglighed* ikke defineres en eneste gang i reformen, og der dermed er usikkerhed omkring betydningen. For det andet forsøger reformen at skabe en identitet, som potentielle elever kan spejle sig i, ved at italesætte et stærkt ungdomsuddannelsesmiljø i forbindelse med den øgede faglighed. Denne identitetsskabelse af individer kan dog vise sig at have en afskrækkende virkning i praksis og skræmme potentielle EUD-elever væk, såfremt den enkelte elev ikke kan se sig selv i denne elev-identitet (Analysedel 2). For det tredje findes reformens nye mål om kvalitet i form af karakterkrav og kvalitetssikring. Kvalitetssikringen betyder mere papirarbejde til lærerne, og ifølge EUD-eleverne kan dette mærkes på undervisningen (Interview 2). Samtidig med dette kan der iagttages store udfordringer i forbindelse med karakterkravet. Reformen forsøger at knytte elementer som faglighed og færdigheder sammen med karakterkravet, men da kreativitet ikke forsøges målt, og da kravet stadig er lavere end gymnasiet risikerer dette knudepunkt at fastlåse erhvervsskolen i forestillingen som et dårligere alternativ til gymnasiet, og det konstitutive ydre.

I forlængelse heraf vil jeg nu komme med forskellige anvisninger ud fra mine andenordensiagttagelser af artikulationer i reformen samt elevernes narrative meningstilskrivninger. Da denne afhandling er mere praksisrettet end teoretisk, har jeg lavet et analysestrategisk valg, hvor

jeg ud fra ovenstående analyser og resultater vil komme med konkrete kommunikative forslag til, hvordan re-artikulationer kan bidrage til en øget og mere faglig *rekruttering* af de erhvervsfaglige uddannelser, som reformen sigter efter. Dette betyder derfor også, at jeg kun inddrager intervention på første og andenorden, da jeg udelukkende forholder mig til reformens visioner og artikulationer overfor iagttagede muligheder. Overgangen fra første til andenorden sker dermed ved at gøre opmærksom på reformens blinde pletter, ud fra iagttagede paradokser i kommunikationen i og omkring reformen.

Anvisning: Re-artikulation som led i etablering af en ny diskurs om *rekruttering*

I dette afsnit vil jeg forsøge at komme med konkrete anbefalinger ud fra artikulationer i reformen med formålet at nuancere billedet af den potentielle EUD-elev, herunder strategiske forslag til fremtidens politiske kommunikationsstrategi. Som denne afhandling har forsøgt at vise, har erhvervsskolerne i årene før og efter reformen været sat under massivt pres - både politisk i form af forskellige reformer og implementeringstiltag, faldende optag, samt stort frafald og økonomiske nedskæringer, og dette forsøger reformen at imødekomme ved re-artikulering af tidligere elementer. Dog kan der stadig iagttages nogle af ovenstående udfordringer på erhvervsskolen TEC i 2018. På baggrund af ovenstående analyser vil jeg som andenordens iagttager anbefale, at erhvervsskolerne skaber yderligere fokus på artikulering af positive elementer i ækvivalenskæderne, hvor der tages udgangspunkt i den positive historie. Herudover hvordan reformen kan inkludere flere elevtyper ved at skabe mere alsidige identifikationspunkter, der inddrager kreativitet. For at kunne etablere nye og effektive forestillinger om erhvervsskolernes elever, kunne erhvervsskolen med fordel fremstå som den bedste mulighed, og ikke som et dårligere alternativ til noget andet. Dette kunne gøres ved kommunikativt at artikulere følgende temaer:

- **Den gode historie** fremhæves som positiv fortælling. Reformen forsøger at skabe identifikation med den ønskede målgruppe i forhold til fremtidig rekruttering, men fremfor at skabe denne lidt firkantede faglige identitet, kunne der med fordel fokuseres på gode historier hos nuværende målgruppe, herunder faglig, men også personlig udvikling. Erhvervsskolen kan på denne måde brande sig som en *ny, kreativ og anerkendt* uddannelse, der ikke behøver sammenligning med andre ungdomsuddannelser, hvis eksistens ikke behøver være præget af frykten for gymnasiet som det konstitutive ydre.

- **Kreativiteten som fremelsket** i uddannelsessystemet. Reformen skriver på første side, at Danmark har brug for dygtig faglært arbejdskraft, der både kan bruge deres hoved og hænder. Trods denne udmelding sættes kreativitet ikke i direkte forbindelse til faglighed, og *faglighed* fremstår i stedet som en tom betegner i reformen. Da dette udtryk er tomt, kan det netop fyldes op med ny mening, særlig når faglighed ikke defineres en eneste gang i reformen, og reformen alligevel kæmper en hegemonisk kamp med tidligere diskurser. Erhvervsskolerne kunne i forlængelse heraf med fordel, i samarbejde med folkeskolerne, sætte mere fokus på at fremelske kreativitet, og sidestille sådanne kompetencer med de mere traditionelle boglige kompetencer. Heraf kunne de kreative fag, som ellers ophører i de større klasser, inkorporeres i undervisningen, og være en del af en samlet bedømmelse.
- **Optagelsesprøver** giver ifølge testskoler gode resultater. Den sidste anbefaling kommer i forlængelse af ovenstående med inspiration fra en af landets erhvervsuddannelser. Niels Brock i København har indført en optagelsesprøve med formålet at tiltrække motiverede unge, og sortere ”dovnehovederne” fra (b.dk, 2013). I forlængelse af ovenstående analyser i forhold til tomme definition af faglighed, kunne en optagelsesprøve være en måde at adskille sig fra gymnasiet på. Ved disse optagelsesprøver skal der lægges vægt på det kreative produkt, samt hvordan den enkelte elev bruger sine hænder i innovativ tankegang. På denne måde kan erhvervsuddannelsen skabe afstand til gymnasiet som konstitutiv yderside, og selv definere og etablere diskursen om erhvervselevers faglighed på indersiden. På denne måde indtænkes folkeskolelovens nye begreb om innovation samtidig, og der skabes kreativ kobling mellem erhvervsuddannelsen og folkeskolen (Folkeskoleloven, retsinformation, 2017). Desuden bidrager dette til en inklusion af bogligt-udfordrede elever, der kan optages pga. motivation, kreativitet og innovative evner. På denne måde kunne uddannelsen hente politisk prestige og bedre omtale i samfundet med denne form for nye ”adgangskrav”.

Refleksion over afhandlingens teorikonstruktion

Inden afhandlingens konklusion, vil jeg udfolde en kort metodisk refleksion af valget om Ernesto Laclau som diskursteoretisk grundlag i analysedel 1 overfor eksempelvis Michel Foucaults diskursteori. Denne lille metoderefleksion har til formål at gøre læseren opmærksom på, hvilke muligheder og begrænsninger mine valg af teorier sætter, samt at give læseren indblik i, hvordan en anderledes analysekonstruktion kunne have åbnet op for nogle andre ting.

Valget af Laclau baseres på den mulighed som min problemstilling lægger op til at kunne undersøge; nemlig hvilken hegemonisk kamp, der foregår mellem to antagonistiske om *rekruttering* på erhvervsskolerne. Desuden har jeg valgt at konstruere et design, hvor den diskursive analyse følges op med narrative elevfortællinger fra hverdagen på en EUD med henblik på at nuancere billedet af fremtidens potentielle EUD-elev. Dog giver et sådan konstrueret design også blindheder. Reformen hævder, at der er sket et sammenbrud i tidligere forestillinger omkring eleverne på erhvervsskolen, og denne dislokation åbner derved op for nye hegemoniseringsforsøg. Med afhandlingens empiriske problemstilling, hvor der bliver postuleret et nybrud i måden at forstå erhvervsskolen på, er Laclau derfor hensigtsmæssig at bruge. Dette perspektiv undersøger sammenbruddets betydning, men problematiserer det ikke. En måde at supplere analysen på kunne være ved at inddrage Michel Foucaults historiske analyser. I stedet for at tage dislokationen for gode varer, kunne dette brud problematiseres med Foucaults tilgang, og det kunne undersøges, hvilke konsekvenser dette har haft. Ved at udarbejde en historisk analyse kunne jeg undersøge erhvervsskolens historie, deraf position i samfundet, og måske vise, at der ikke skete et sammenbrud i 2014, men at *rekruttering* indenfor erhvervsskolesektoren har været samtaleemne i en længere periode, og at bruddet måske kom langt tidligere, eller ikke har været der endnu, herunder hvilken betydning bruddet i reformen har. Derudover ville det desuden være muligt at undersøge kontinuitet på tværs af uddannelsesinstitutionerne i forhold til rekruttering, anskuet ud fra uddannelsernes historie.

Ved at afgrænse afhandlingen til kun at omhandle artikulationer omkring *rekruttering*, åbnes der derved ikke op for undersøgelse af andre diskursive magtformationer udenfor erhvervsskolesystemet på tværs af institutioner. Afhandlingens diskursanalyse viste, hvordan reformen forsøger at sammenligne de nye erhvervsuddannelser med de gymnasiale, og denne magtkamp kunne være interessant at undersøge med Foucault. Her kunne det undersøges, hvordan uddannelsernes historie har indflydelse på magtetablering i uddannelsessystemet.

Formålet med denne afhandling var at kortlægge diskursive formninger omkring rekruttering på erhvervsskolen, og heraf nuancere billedet af den potentielle EUD-elev ved hjælp af narrative fortællinger. Min problemformulering har derfor været styrende for mine analysestrategiske valg. Laclaus tilgang åbner op for nye hegemoniseringsforsøg i forhold til en diskurs om en øget og mere faglig rekruttering, og den narrative teori tilbyder nye og anderledes perspektiver i form af potentielle elever på fremtidens erhvervsrettede uddannelser.

Kapitel 7: Konklusion

Denne afhandling har med udgangspunkt i erhvervsskolereformen fra 2014 og elevfortællinger fra erhvervsskolen forsøgt at anlægge et analytisk og kritisk blik på kommunikationen omkring ønsket om en øget og mere faglig rekruttering, ud fra reformens artikulationer.

Denne undersøgelse bestod af to dele. Første del var en diskursiv Laclau analyse, der havde til formål at undersøge, hvordan reformen artikulerer om de *nye, bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*. Dette blev gjort ud fra politiske og administrative kilder i og omkring reformen, hvor jeg undersøgte reformen for nye artikulationer og sammenkædninger af elementer i forhold til ønsket om etablering af en ny diskurs om *rekruttering* på de erhvervsrettede uddannelser. Denne teoretiske udpegning blev efterfølgende sat overfor subjektpositioner i form af narrative elevfortællinger. Dette med henblik på at besvare afhandlingens overordnede problemstilling, samt bidrage til at nuancere debatten om rekruttering.

Overordnet set kan jeg konkludere, at reformens ønske om en øget og mere faglig rekruttering til dels er lykkedes i den hegemoniske kamp imellem antagonismerne, da flere af mine udledte elevtyper kan indgå i denne diskurs. Analysen viste dog samtidig, at artikulationer i reformen også kan betyde fastholdelse af tidligere forestilling ved at kommunikere i en os/dem relation i forhold til gymnasiale uddannelser, samtidig med at ville skabe sammenligningsgrundlag med disse.

Afhandlingens første delanalyse undersøgte, hvordan reformen forsøger at artikulere om eleverne på nye måder, ved at forbinde nye elementer til de 3 hovedtemaer i reformen; *faglighed kvalitet, og et nyt og forbedre ungdomsmiljø*.

Disse artikulationer blev efterfølgende sat overfor individerne i diskursen, dvs. fortællinger fra eleverne på erhvervsrettede uddannelser med formålet at undersøge reformens sigte i forhold til den praksis den møder. Min narrative analyse viste, at informanterne kunne inddeles under 3 kategorier af elevtyper, og bestod i en lokal kvalitativ analyse, der derfor kun kunne vise en vifte af mulige identiteter og horisonter ud fra fortællingerne, men alligevel kunne give et indblik i elevernes selvopfattelse og bevidsthed i forhold til meningstilskrivning. På baggrund af denne kvalitative dataindsamling, kunne der udledes forskellige narrativer, der bidrager til en fortælling om en relativ bred målgruppe med diversitet i opvækst, skolegang samt begrundelse for valg af uddannelse. Reformens identifikationspunkter, *knudepunkter*, der forsøgte at skabe en bestemt identitet blandt subjektpositioner kan derfor risikere, at udelukke potentielle elever i den fremtidige rekruttering.

Ud fra elevernes fortællinger kunne der desuden udledes et par tydelige modsætningsrelationer i forhold til reformens målsætning om bedre vejledning samt fokus på øget kvalitet. Først og fremmest har flere af eleverne havde oplevet ”forkert” vejledning i folkeskolen, og blevet vejledt til at tage en gymnasial uddannelse, men alligevel tilvalgt EUD’en. For det andet oplevede eleverne et fint niveau på uddannelsen, men i alle fortællingerne indgik en irritation over, at lærerne ikke var så meget til stede, pga. udfyldning af diverse vurderings- og kvalitetssikringsværdier. Dog blev der også fremanalyseret alternative muligheder i forhold til at nytænke reformens målsætning om *rekruttering*, hvor de elever, der ellers ville ekskluderes med den nye målsætning, alligevel inkluderes og bidrager til et godt uddannelsesmiljø, ved hjælp af nye mulige identifikationspunkter.

Ud fra afhandlingens undersøgelser kan det konkluderes, at reformen stræber efter en bestemt type erhvervselev; en disciplindrevet elev med store sociale og faglige kompetencer. Reformens elitære elevprofil stillet overfor elevernes narrative fortællinger, hvor overvægten var gode og ambitiøse elever, vil derfor kun inkludere én af de narrative elevtyper i diskursen om rekruttering, nemlig EUD-romancen. Anden delanalyse viste dog samtidig, at andre elevtyper, særligt elevtype 1, kunne have potentiale for at tilpasses den nye rekruttering, og dermed opnå romance med uddannelsen ved et øget fokus på kreativitet som værende ligestillet med faglighed.

Ydermere kan det konkluderes, at reformens store fokus på kvalitet og faglighed i høj grad kan iagttages som et forsøg på at skabe sammenligningsgrundlag med de gymnasiale uddannelser.

Diskursanalysen viste dog, at denne sammenligning sker på baggrund af et ulige sammenligningsgrundlag, og fremfor etablering af en ny diskurs om erhvervsskolerne, kan denne sammenligning risikere at bidrage til en fastholdelse af den hidtidige diskurs som betyder, at erhvervsskolen (igen) bliver et ”dårligere” alternativ til de gymnasiale uddannelser.

Jeg kan ikke komme med et entydigt svar på, hvordan disse paradokser kan håndteres fra politisk side. Dog kan jeg ud fra mine undersøgelser, heraf udledte artikulationer i reformen, samt undersøgelse af elevernes narrative fortællinger, gøre erhvervsskolerne, politikere og kilder omkring embedsværket opmærksom på disse udfordringer og dobbeltheder. Ved at få øjnene op for de udfordringer reformen stiller overfor ønsket om en nytænkning af rekrutteringen gøres det muligt, at nytænke brandingstrategien i forhold til ønsket om etablering af positiv omtale som understøttende for en ændret diskurs om de *nye, bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*.

Litteraturliste

Andersen, H. f. 1945, & Kaspersen, L. B. (Eds.). (2013). *Klassisk og moderne samfundsteori* (5th ed.). Kbh.: Hans Reitzel.

Esmark, A., Bagge Laustsen, C., & Åkerstrøm Andersen, N. (2005). *Poststrukturalistiske analysestrategier*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Hviid Jacobsen, M., Lippert-Rasmussen, K., & Nedergaard, P. (2016). *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning*. Kbh.: Nota. Retrieved from <https://nota.dk/bibliotek/bogid/631646>

Kemp, P. f. 1937, & Aarhus Universitet. Center for Kulturforskning. (1999). *Tid og fortælling : introduktion til Paul Ricœur* (3. udgave). Århus: Aarhus Universitetsforlag.

Kjærbeck, S. (2013). *Historiefortælling i praktisk kommunikation*. Kbh.: Nota. Retrieved from <https://nota.dk/bibliotek/bogid/606230>

Kvale, S., Brinkmann, S., & Nake, B. (2016). *Interview : det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3rd ed.). København: Hans Reitzels.

Laclau, E., & Mouffe, C. (2002). *Det radikale demokrati : diskursteoriens politiske perspektiv*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Schnoor, M. (2015). *Narrativ organisationsudvikling : at forme fælles mening og handling* (2nd ed.). Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.

Størner, T., & Holm Sørensen, K. (Eds.). (2014). *Elever i erhvervsuddannelserne*. Kbh.: Munksgaard.

Tufte, B., & Hermansen, M. f. 1946. (1998). *Fortælling og fortolkning - videnskabsteoretisk set : forskningsantologi*. Kbh.: Danmarks Universitetsforlag.

TEC (2018): *Handlingsplan for øget gennemførelse 2018*, Technical Education Copenhagen. Hentet fra: <http://www.tec.dk/media/2103/handlingsplan-for-oeget-gennemfoerelse-enderlig-rapport-18-01-18.pdf>

TEC's årsrapport (2017): *Technical Education Copenhagen årsrapport 1. Januar →31. December 2016*. Hentet fra: <http://www.tec.dk/media/1909/tec-aarsrapport.pdf>

Undervisningsministeriet (2017): *Statusredegørelse for implementering af erhvervsuddannelsesreformen for skoleåret 2015/2016*. Undervisningsministeriet, Presse- og Kommunikationssekretariatet.

Undervisningsministeriet (2013): *Aftalen om et faglig løft af folkeskolen*. Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti.

Undervisningsministeriet 2013, tilgængelig på: <https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/politiske-oplaeg-og-aftaler>

Websider og nyhedsartikler

Altinget (2016): Venstre: Flere skal have en erhvervsrettet uddannelse. Altinget.dk, 26. Januar 2016. Hentet fra: <https://www.altinget.dk/uddannelse/artikel/venstre-flere-skal-have-en-erhvervsuddannelse>

Berlingske (b).dk (2017): Kritik: Regeringen dropper mål for erhvervsskoler i det skjulte. Mandag d. 11. September 2017. Hentet fra: <https://www.b.dk/politiko/kritik-regeringen-dropper-maal-for-erhvervsskoler-i-det-skjulte>

Berlingske (b).dk (2013): Erhvervsskoler vil vælge dovenhovederne fra. Berlingske Nationalt, mandag d. 13. Maj 2013. Hentet fra: <https://www.b.dk/nationalt/erhvervsskoler-vil-vaelge-dovenhovederne-fra>

Berlingske (b).dk (2013): Erhvervsskoler bliver holdeplads for sociale problemer. Berlingske Nationalt, søndag d. 17. marts 2013. Hentet fra: <https://www.b.dk/nationalt/erhvervsskoler-bliver-holdeplads-for-sociale-problemer>

Beskæftigelsesministeriet (2018): Kontanthjælpsreformen. BM.dk, 2014. Hentet fra: (<http://bm.dk/da/Beskaeftigelsesomraadet/Flere%20i%20arbejde/Kontanthjaelpsreform.aspx>)

Danske Erhvervsskoler (2018): Uddannelser og uddannelsesinstitutioner. <https://deg.dk/uddannelserne/uddannelsesinstitutioner/>

DR (2017): Regeringens besparelser på erhvervsuddannelser møder intern modstand. DR Politik d. 7. September 2017. Hentet fra: <https://www.dr.dk/nyheder/politik/regeringens-besparelser-paa-erhvervsuddannelser-moeder-intern-modstand>

Jyllandsposten (2017): Frafaldet styrtdykker på erhvervsskoler efter reform. JP d. 29. Februar 2016. Hentet fra: (<https://jyllands-posten.dk/indland/ECE8477858/frafaldet-styrtdykker-paa-erhvervsskolerne-efter-reform/>).

P1 (2017): P1 Debat: Den sidste blikkenslager? 24. August 2017 på dr.dk/radio/p1.

Deltagere: Helene Glundholdt, nyudlært grafisk tekniker og formand for Erhvervsskolernes elevorganisation, Morten Kornmaaler, elev på EUX på Niels Broch, Mattias Tesfaye, murer og erhvervsuddannelsesordfører for S, Jakob Engel-Schmidt, tidligere direktør for erhvervsuddannelserne på Niels Brock og uddannelsesordfører for V, Claus Rosenkrands Olsen, uddannelseschef, Dansk Erhverv. Tilgængelig på: <https://www.dr.dk/radio/p1/p1-debat/p1-debat-2017-08-24/>

Ritzau Fyn (2017): Regeringen vil styrke erhvervsskoler men skærer 100 millioner. Ritzau Fyn d. 9. December 2017. Hentet fra: <https://www.fyens.dk/indland/Regeringen-vil-styrke-erhvervsskoler-men-skaerer-100-millioner/artikel/3212459>.

TEC (2018): Den organisatoriske kommunikation fra TEC. Hentet fra: <http://www.tec.dk/erhvervsuddannelser/>

Undervisningsministeriet (2018): Erhvervsuddannelser. UVM 2018. Hentet fra: <https://uvm.dk/erhvervsuddannelser>

Undervisningsministeriet (2018): Undervisning og læringsmiljø på erhvervsuddannelser. UVM 2018. Hentet fra: <https://uvm.dk/erhvervsuddannelser/undervisning-og-laeringsmiljoe/laeringsmiljoe>

Undervisningsministeriet (2018): Undervisningsdifferentiering, 2018. Hentet fra: <https://uvm.dk/erhvervsuddannelser/undervisning-og-laeringsmiljoe/differentiering>

Undervisningsministeriet (2017): Taskforce: Et skridt på vejen mod mindre frafald på erhvervsskolerne. UVM, Fastholdelsestaskforce d. 22. Maj 2017. Hentet fra: <https://uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2017/maj/170522-et-skridt-paa-vejen-mod-mindre-frafald-paa-erhvervsskolerne>.

Undervisningsministeriet (2017): Fortsat stor søgning mod gymnasiet. UVM, 20. Marts 2017. Hentet fra: <https://uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/udd/gym/2017/marts/170320-fortsat-stor-soegning-mod-gymnasiet>

Undervisningsministeriet (2017): Velfærds- og globaliseringsaftalen (forskellige tiltag efter reformen). UVM 2017. Hentet fra: <https://uvm.dk/erhvervsuddannelser/nyheder-lovgivning-og-reform/politiske-aftaler-og-oplaeg>

Venstre (2018): Flere skal have den rigtige uddannelse. Venstres uddannelsespolitik. Visioner om erhvervsuddannelser, 2018. Hentet fra: <http://www.venstre.dk/politik/venstre-mener/uddannelsespolitik>

Bilag 1 – kvalitative data i form af interviews

Introduktion til datamateriale

Dette dokument indeholder de 6 interviews, som er udført i form af enkeltpersoners interviews med EUD-elever på erhvervsskolen TEC i Ballerup. Behandlingen af interview er lidt forskellige, da informanter fortalte deres historier på forskellige måder. Dokumentet indeholder derfor ikke fuldstændige transskriberinger af de udførte interviews, men informationer som er benyttet til udledte narrativer samt en transskribering af de citater, som benyttes i afhandlingens analysedel 2.

For at gøre historierne overskuelige, er de opdelt ud fra forskellige dimensioner i elevernes fortællinger. Herunder baggrund, opvækst, skoleerfaringer, valg om erhvervsrettet uddannelse, personlighed, fremtid, samt reaktioner ift. valg. Behandlingen af tredje interview er lidt anderledes end de 5 andre, da dette interview er fuldt transskriberet. Interviewet er også benyttet i et andet projekt på mit arbejde, og skulle derfor være transskriberet ordret, men indeholder samme dimensioner som de resterende.

Alle informanter er blevet spurgt ind til følgende dimensioner, ud fra åben dialog med mig som interviewer (dvs. ingen stringent interviewguide, da dette kunne påvirke deres svar i en bestemt retning, og dermed besværliggøre udledning af narrativer):

- Baggrund, opvækst og skoleerfaringer
- Uddannelse
- Interesser
- Begrundelse for valg af uddannelse
- Personlighed
- Dagligdagen på TEC
- Fagligt niveau og kvalitet i uddannelsen
- Uddannelsesmiljø
- Fremtidsplaner

Interview 1

Kvinde

Baggrund

”Jeg har gået på grundforløb i Ishøj, det var jeg ikke så tilfreds med, så nu er jeg her. Jeg er vokset op på landet, så flyttede jeg hjemmefra da jeg var 14-15 år gammel, og boede der i noget tid, og så flyttede jeg til København efter det. Så arbejdede jeg lidt som kok og var i lære, det var ikke noget for mig. Så har jeg arbejdet med kunst i nogle år. Det er lidt tilfældigt, at jeg endte her, jeg var lidt lost i lovet så at sige. Men så var der en klog vejleder, som sendte mig i praktik i en smedje, og så fik jeg fast arbejde, og så kunne jeg sove om natten. Og så blev jeg hængende der i to år, og så blev vi enige om, at det var smartere jeg kom i lære. Og så havde jeg en læreplads”.

”Jeg har altid interesseret mig for kunst og produceret kunst. Men det er en meget omstændig verden at befinde sig i, det er lidt for meget for mig, jeg skal bare have lidt mere ro på i mit arbejde, sådan 9-5 stilen.

Jeg har altid gerne ville lære et håndværk af en eller anden art, det tænkte jeg var en god strategi, det at kunne et eller andet.

Altså jeg vil ikke betegne mig selv som mega kreativ, men nu arbejder jeg også ude på Christiania, som nok er et lidt mere atypisk sted at være, vi har ikke så meget produktion, men mere prototyper. Hvordan finder vi lige ud af det her, og sådan. Det er nok det der tiltrækker mig”.

- I gang med hovedforløbet nu, og glad for det.

Opvækst

”Jeg er vokset op i Frederiksværk, hvor folk er meget borgerlige, overtage fars firma, og kuglegrill i haven, og det er jeg ikke så meget til. Jeg passede ligesom ikke så godt ind. Men det har aldrig gjort mig noget. Men ligesom i samme øjeblik jeg følte mig gammel nok til at komme væk derfra, gjorde jeg ligesom det. Jeg er måske vokset op i en lidt kaotisk familie, min far brugte mange penge på hobbyer, mine forældre er skilt - det blev de da min lillebror flyttede ud, og så gik der et par år, og så døde min mor. Det er jo sådan livet er, at man dør til sidst, ikke. Det er jo sådan det fungerer.

Min mor er konservator for kunsthøgskolen og er meget historisk interesseret og har headhuntet en masse og rejst meget. Og min far er fotograf”.

Skoleerfaringer

”Mine skoleerfaringer er meget dårlige, det var ikke godt at gå i folkeskole i Frederiksværk. Der var læremangel, så det var altid lidt skumle typer, der nok ikke burde have arbejde med børn. Jeg har i det hele taget dårlige erfaringer med skole. Der var en masse snak om, at jeg skulle være dum og unintelligent og det blev så testet og modbevist en masse gange, og det var en stor kamp frem og tilbage med den der skole, der insisterede på, at jeg ikke var intelligent nok til at gå i en normal folkeskole, og jeg blev hængende der ret langt tid, fordi jeg ikke ville tabe kampen. Og så på et tidspunkt i 5-6 klasse skiftede jeg skole, hvor der var lidt mere afslappet stemning, og det var meget godt”.

”På den gamle skole blev de svage elever efterladt, og de stærke elever pacet helt vildt. De havde givet op på at få alle med, så der var fuld power på dem, der var hurtige til tingene. Der er mange rockere i Frederiksværk, så der var også mange rockerbørn. Og der følger selvfølgelig lidt udfordringer med ift. dette. Skolen brændte så ned, fordi nogle elever brændte satte ild til den, og vi måtte være ovre i tandlægelokalet. På den første skole var der nok lidt mere ressourcestærke forældre, men et lidt hårdere miljø.

Jeg kom på efterskole efter 9. Klasse, og fandt ud af at der er andre muligheder, jeg havde tænkt at jeg skal på gymnasiet og vise dem, at det kan jeg sagtens finde ud af, men så kom jeg på efterskole og snakkede med nogle mennesker, der gjorde mig klar over, at man jo også kunne gøre de ting, man selv synes er fint. Og det er der, tingene vender for mig”.

”Efter det gik jeg efter at blive kok, og jeg kunne egentlig godt lide arbejdet, men miljøet er ikke noget for mig. Dårlige vaner, og pulvermisbrug og gør folk vældig ustabile, og det kunne jeg ikke rigtig holde ud. Jeg kunne godt lide arbejdet, men havde ikke noget at tale med kollegerne om. Vi havde helt forskellige interesser. Det blev kedeligt i længden, man skal kunne samles om et eller andet”.

- Valgte selv at tage på efterskole.

Valget om en EUD

”Jeg ville egentlig gerne lave kunst, og har også haft sendt en ansøgning til kunstakademiet i Amsterdam, som jeg fik rigtig fint respons på, så egentlig kunne jeg godt være gået den vej, jeg havde bare ikke helt selvtillid nok til at køre den vej. Men jeg fik utrolig god respons fra den der kunstskele, jeg fik to siders svar, hvor normalt får man ingenting, hvis man ikke kommer ind, så jeg har overvejet at sende igen. Den har vendt en gang imellem siden jeg var helt lille, det der med, om man skulle lave noget kunst. Men omvendt ved jeg heller ikke helt, om jeg er gearet til den verden. Der er også meget bøvl og snobberi. Jeg vil hellere have tingene lidt mere afslappet og nede på jorden.

Valget om at tage på EUD var egentlig ikke så meget et valg. Efter min mor døde, var jeg jo helt færdig og vidste ingenting, så ud og fedte lidt rundt, og så på et eller andet tidspunkt er der en som ligesom ser, at der skulle ske et eller andet. Og så har jeg aldrig ligesom kunne sove om natten, heller ikke da jeg var lille, jeg har altid haft søvnproblemer, og nu sov jeg pludselig om natten og det tænkte jeg, at det var da egentlig meget rart. Fik noget ordentligt mad. Så fik jeg ligesom mit liv på fode, og så tænkte jeg, nu arbejder jeg bare i noget tid. Og så blev jeg forelsket i faget, så det er ligesom den omvendte vej, hvor de fleste vælger fag ud fra interesse og det ligesom er lysten der har drevet værket så at sige. Det har det ikke været for mig, det var bare at det fungerede. Og det har jeg aldrig før gjort som sådan”.

”Jeg er meget sådan typen der går med, hvad der kommer. Er der noget nyt materiale, så kan man tænke i det. Hvis man taler i kunst, så laver jeg det mest af skrot. Fordi så laver det ligesom nogle dogmer. Jeg er ikke så god til at starte fra bunden. Jeg kan bedre lide, at man har et eller andet. F.eks. du har de her tre jernpinde, og så kan man ligesom finde på noget med det”.

Reaktioner vedr. valg

”Folk synes det var godt at jeg havde fundet noget, som jeg kunne overskue og var glad for. Jeg har altid haft svært ved at overskue ting. Jeg har altid haft svært ved at finde en hylde jeg passede ind på. Og så er jeg heller ikke så stor, så fremmede folk synes det er vildt at jeg kan løfte ting, og det er jo lidt åndsbollet, men det synes folk er helt fantastisk, nej 1,55 og kan løfte ting. Så jeg har fået ret meget positiv respons på det”.

Hvordan vil andre beskrive dig:

”Det tror jeg er meget forskelligt, afhængig af hvem du spørger. En af de ting der vil gå igen, er at jeg er vældig hjælpsom. Jeg kan godt lide at hjælpe. Og jeg er vældig følsom også. Jeg er sådan en der kommer til at tude ude på værkstedet, og det er jo vældig pinligt. I de mange håndværksfag jeg har været inde i, er det ikke altid at de helt ved, hvor de skal gøre af sig selv i sådanne situationer. Hvor nu arbejder jeg kun med damer, og det er sådan lidt nemmere i virkeligheden. Det er nemmere der hvor jeg er nu, at være en følsom sjæl. Det kommer lidt når det kommer. Så ja jeg er følsom og hjælpsom. og så kan jeg være stædig eller sur. Hvis tingene ikke lige går min vej. Jeg er typen der løber mig ud af problemerne, det man ikke kan tænke sig ud af, må man løbe sig ud af. Så det gør jeg tit og ofte. Finder på andre løsninger. Jeg kommer altid til tiden og jeg er utrolig flittig. Jeg gør mine ting, og er ikke sådan en der brokker sig over ting jeg skal lave, også selvom det er kedeligt, eller er mange dage i træk. Det gør jeg bare. Jeg er ikke snobbet med arbejde. Det har jeg engang fået at vide. Og det er rigtig. Det kan ikke betale sig”.

Dagligdagen på skolen: studiemiljøet

”Jeg er vant til at arbejde selvstændigt, jeg får stukket en opgave i hænderne, og så kan jeg ligesom selv komme og bede om hjælp, hvis jeg skal have hjælp til noget. Jeg kan ikke helt have, at der er nogle, som kommer fortæller mig hvordan og hvilke papirer jeg skal have i min mappe, det er jeg ikke så god til. Det er på en eller anden måde lidt umyndiggørelse. Derfor er det lidt svært for mig at gå i skole, og ligesom ikke

bare gøre sine ting selv, det trives jeg egentlig rigtig godt med. Institutionsindretningen har jeg det lidt svært ved på et generelt niveau, bare det at det ligner en institution er sådan lidt ”ADR”. Og så også at der står en og siger, at nu skal i sættes ind i kategori 4, og ikke selv har ansvar for egne papirer og sådan”.

Klassekammerater

”I sådanne situationer er jeg bare mig, jeg plejer at snakke med alle. Men folk interesserer sig for andre ting end jeg gør, og en større gruppe er også væsentligt yngre, da jeg var 17-18 år havde jeg jo boet alene og været hjemløs og prøvet tusindvis af ting, og de bor hjemme hos deres forældre og får mad hver aften kl. seks. Så kan det godt være lidt svært at finde ud af, hvor fælles interesser ligesom er.

Kønsopdelingen er mere noget som folk er opmærksomme på, end at det er en ting. De klasser jeg har gået i, er jo væsentlig flest drenge, og et par piger. I Ishøj var der en anden pige, som jeg snakkede godt med, og fordi vi kun var 2 piger, kunne man jo sige, at det var kønsopdelt. Men jeg vil egentlig ikke tænke, at det var der den lå. Det var fordi at hun var et vældig spændende menneske, og havde oplevet nogle spændende ting. Så jeg føler ikke at det er så kønsopdelt. Men det kan jo være rent tilfælde. Det har ikke været et problem for mig i hvert fald”.

Vi havde en episode i går, hvor der var en af de andre, som tiltalte mig som prinsesse, og det røg igennem et filter og lige igennem, da jeg ikke hørte eller opfattede det som noget negativt, jeg tænkte at det ligeså godt kunne være en mand han talte til, og synes egentlig bare at det var en lidt kikset tiltaleform. Men så var der en lærer der hørte det og gik op i det, og det var meget underligt og lige pludselig en ting. Jeg har ikke oplevet nogen form for sexism, nærmere omvendt, fordi folk nærmest vil undgå, at der skulle være noget på den front. Men jeg er heller ikke så sart”.

Fremtiden

”I første omgang skal jeg blive færdig og få noget erfaring. Man er jo ikke færdiguddannet, når man har fået svendebrevet, men ligesom lære noget. Jeg skal kunne noget. Når jeg kan det, så ved jeg ikke hvad verden så byder. Jeg kan jo godt lide at skabe noget. Skabe noget ud af ingenting. Men andre gange kunne jeg også godt tænke mig at arbejde med andre ting, f.eks. med mennesker eller noget. For at få mest mulig variation i livet. Men så ville jeg nok gå efter et af de mere tunge boglige fag, jeg ville ikke gå efter et andet håndværksfag”.

Tiltag på erhvervsskolerne - rekruttering

”Jeg oplever det fuldstændig håbløst. Da jeg gik på maleruddannelsen kom der sådan en fancy fotograf ud, og så skulle der rigtig rebrandes, og de havde fået taget nogle fine modelfotos, af nogle modeller, som havde fået noget støv i hovedet, du har sikkert set dem, kæmpe plakater. Og det er jo der, hvor jeg taber modet en lille smule. Det har jo ingenting med noget at gøre det der. Hvis man vil have god reklame, skal man have det som nogle kalder Mette Blomsterberg effekten. Du skal have nogle til at vise, hvad faget kan. Præsentere det. Det nytter ikke noget, at stille en fin model foran, så tænker folk; jeg vil være en fin model. Det forstår man jo godt, men det har intet med faget at gøre. Hvor med Mette Blomsterberg hun begyndte at vise hvad hun faktisk lavede, hvor folk lige pludselig ville være konditorer, fordi de kunne se, at det var et seriøst fag, og man har nogle muligheder og lave nogle spændende ting”.

- Nævner et program som positiv branding af EUD: Made in Denmark – som er et program, der vil vise hvad fagene kan. Det gode eksempel. Ellers fange de forkerte. Meget branding og ikke så meget indhold. Så skal man dokumentere en masse lige pludselig, og ingen læser det.

Interview 2

Kvinde

Er lige flyttet til Ballerup fra Jylland, men har været i gang siden august 2016, og har lige bestået første hovedforløb. Og skal på det næste i april.

”Jeg har boet enormt mange steder, jeg har boet i mange plejefamilier, jeg er lige flyttet til området i Husum, men har boet nogle år i Jylland, hvor jeg bl.a. har studeret på maskinmesterskolen i nogle år, jeg nåede op på hele 3 år, og dumpede så den skriftlige eksamen som var meget svær, jeg tror vi var 25 % der dumpede, og så dumpede jeg den også anden gang vi skulle op til den, og så fik jeg at vide, at jeg kunne komme tilbage efter 2,5 år, så jeg rykkede faktisk fra maskinmesteruddannelsen ned på TEC, fordi jeg synes det er sjovt. Jeg kan godt lide at være kreativ, og jeg kan godt lide at lave ting ift. det jeg synes er sjovt. Det kan være bilen der er gået i stykker, eller lave sit eget stuebord. Det kan også være at lave sit eget smykke træ, fordi man ikke lige gider at gå ud og bruge mange penge på det der lige er, eller man ikke kan finde det. Så kan man lige tage noget metal og sætte det sammen og så har man sit helt eget. Det er den kreative del af det, og så kan jeg godt lide at være i mandefag, jeg passer meget godt ind. Jeg har altid godt kunne lide at arbejde med mine hænder”.

- Kan ikke håndtere tøsefnidder. Hvis man er en spade, så får man det at vide.

Opvækst

”Jeg har altid godt kunne lide at være kreativ, men er ikke opvokset i håndværkerfamilier, det ligger meget langt fra. Mine store søskende er pædagoger, men deres far har så været cykelsmed, så jeg har godt kunnet lide at sige og arbejde med ham, men ellers er der ikke nogen, der har peget mig i denne retning - Jeg kan godt lide at skabe. I forhold til mine forældre, så ved jeg ikke om de har en uddannelse, de har ikke arbejdet så meget i den tid jeg har eksisteret, da de er alkoholikere”.

Skoleerfaring fra 0.-9. Klasse.

”Den vil jeg beskrive som svær og problematisk. Jeg har altid haft svært ved det. Jeg ser ikke mig selv sådan, nu gik jeg på maskinmesterskolen, og jeg klarede noget af det, men jeg har aldrig været specielt boglig, jeg har altid haft svært ved det. Det har været problematisk, også i og med jeg har boet i mange plejefamilier. Jeg tror jeg boede i 5 plejefamilier inden jeg blev 11, og ellers været på institutioner, så det har selvfølgelig også gjort at tingene var svære, ikke bare flytning men man skifter familie hver gang. Men jeg har aldrig været specielt boglig, jeg gider det ikke, og gider heller ikke at sidde ned for længe ad gangen. Det der typiske billede af dem, der gerne vil gå på en erhvervsskole”.

- Kreativitet er mange ting – hun har drejet sin uddannelse mod det kreative, udover hendes skabertrang.
- Vidste ikke hvad hun skulle, tog nogle HF-fag mod pædagog. Blev bagefter sygemelding og så anbragt på kontanthjælp på et kollegieværelse og blev lidt glemt. Men så ville hun gerne på maskinmesterskolen, og skulle have en erhvervsuddannelse inden, og valgte så det.

”Jeg havde lidt en drøm om da jeg var lille, at jeg gerne ville arbejde på et skib, men ellers har jeg aldrig tænkt i de baner. Der har jeg mere tænkt ift. at blive pædagog eller sådan noget, fordi det var noget, jeg kendte”.

Reaktioner

- Lidt svært at være pige ift. læreplads
- Omklædnings- og badefaciliteter

”Men man kan godt få nogle grimme kommentarer nogle gange. Det er en lidt hård tone. Der er en kønsfordeling, men den behøver ikke være negativ. Der var nogle kolleger der sagde til mig i går, at de synes det var rart at jeg var der, fordi pigerne har ligeså meget behov for at kommunikere med en pige. De kan ligeså godt lide det som vi kan, for at der er lidt forskellige vinkler på arbejdspladsen”.

Andres syn på dig

”Nu har jeg lige været til et møde, så det ved jeg faktisk. De synes, jeg er arbejdsom og jeg prøver, og de synes jeg er nysgerrig ift. de forskellige opgaver jeg prøver, og meget åben, det er ikke sådan at man låser sig fast, men prøver at finde mange vinkler på det og er motiveret for lære noget nyt. De kunne mærke at jeg ikke kommer for chefens skyld, men for min egen skyld. Og sådan har det altid været, jeg er interesseret i de ting jeg laver, og vil gerne lære så meget som muligt”.

- Går altid helhjertet ind i tingene”.

Dagligdagen på en EUD – studiemiljø

”Niveauet er godt. Vi er gode til at hjælpe hinanden. Og fortælle hvordan de forskellige vinkler kan fungere. Vi er ret gode til at hjælpe hinanden med de erfaringer vi har og det vi kan. Og det synes jeg er rigtig rart. At dele erfaringer. Og det løfter også meget ift. når man sidder i timerne eller når man er ude på værkstedet, at man lige kan komme og sige det her kan jeg ikke helt finde ud af, så løser man det sammen på en anden eller anderledes måde. Vi bruger enormt meget hinanden herude. Men hvis jeg skal komme med noget negativt omkring fagligheden. Man er begyndt at lave noget på almindeligt niveau, hvor man tager en erhvervsuddannelse som man altid har taget den, eller man kan tage den på højt niveau. Det er noget helt nyt, tidligere har man kunne vælge talentspor, men det skal være skrevet ind i kontrakten. Men det her kalder de, noget så flabet, begynderniveau og højt niveau. Det vil sige, når man er på første hovedforløb vælger om man vil have på almindeligt niveau eller højt niveau. Dem der er på højt niveau skal så instruere de andre i det, og det synes jeg på en måde er fair nok, hvis folk har overskud til det, det har jeg ikke, men hvis de har overskud til at hjælpe og blive dygtigere, så synes jeg de skal gøre det, men jeg synes det har taget en lidt uheldig drejning. Fordi man kalder det begynderniveau. Det står decideret på min kontrakt, at jeg har hovedforløbet på begynderniveau. Og jeg er ikke dårligere end andre EUD’er i Danmark, men sådan kommer det til at lyde. Så jeg forstår ikke, hvorfor man ikke bare kalder det alment niveau eller sådan noget. Det kommer til at stå på alle mine papirer, at det er på begynderniveau. Det synes jeg, har taget en uheldig drejning. Jeg synes, det er en god ide det der med at man skal instruere andre, og vi har nogle der er vanvittige dygtige, de skal da lære så meget som muligt. Vi er jo forskellige og lærer forskelligt, så hvis man kan udvikle sig bedst muligt. Så i ren hidsighed valgte jeg at sige, at jeg gider simpelthen ikke det der fis, jeg tager det på almindeligt niveau. Vi er jo alle sammen begyndere”.

Tiltag på erhvervsskolerne - rekruttering

”Jeg synes at det er et problem, at folk i mange år har sagt, at man skulle have en studentereksamen. Og jeg har også oplevet, at folk har sagt du læste da til maskinmekaniker, hvorfor er du gået ned i niveau og taget en lavere uddannelse-agtigt, det er ikke sådan accepteret. Og når man kigger på lønningerne er det egentlig ret godt. Vi mangler ligesom en ordentlig branding omkring hvad uddannelsen går ud på, og hvad man kan lave.

De har skudt sig selv i foden ved at i mange år have fokus på at alle skulle på gymnasiet, og ”vi skulle være et videnssamfund” som de så fint sagde. Og det er også fint, men der skal også nogle til at holde tingene i gang, og lave de robotter som de er ved at udvikle. Min kæreste er lige blevet uddannet ingeniør, og han har været arbejdsløs i rigtig lang tid”.

- Nedskæringerne går ud over eleverne, og gør at værktøjer og maskiner ikke er up-to date.
- Nye regler om virksomhedspraktik (ulønnet praktik): kortet ned til kun at måtte forekomme 2 gange i løbet af uddannelsen.

”Det gør at man måske skal mere i skolepraktik, og der er ikke nogle der vil i skolepraktik, det er bare lort og lagkage. Man mangler det der ude i industrien, selvom de prøver så godt de kan. Og det er også systemet. Hvis jeg nu får en VFU, men får en læreplads lige bagefter, og de så går konkurs, så har jeg brugt en af mine VFU’er og derfor kun én tilbage. Og jeg har jo stadig mange år tilbage af min uddannelse. Og de vil jo gerne se en an, inden de ansætter en, det forstår jeg jo godt”.

Interview 3

Kvinde.

Dette interview er benyttet i et andet projekt også, og er derfor et interview som jeg har fået hjælp til at transskribere ordret af en af mine kolleger.

EUD-ELEV: Jeg har en HTX, som jeg også har læst på inde på Frederiksberg Tekniske Gymnasium. Der blev jeg vejledt til at tage den først.

INTERVIEWER: Hvordan kunne det være?

EUD-ELEV: Jeg vidste allerede i folkeskolen, at jeg ville være personvognsmekaniker. Men min vejleder den gang sagde, at der var ikke rigtig grund for, at jeg skulle tage en erhvervsuddannelse, for der ville jeg være 16 år og jeg ville være pigefaget. Og der var ikke rigtig nogen, der havde lyst til at tage mig. Så spurgte jeg ind til, hvad jeg så kunne gøre. For det var den vej jeg gerne ville gå. De ville jo gerne have på det tidspunkt, at der var rigtig meget med, at man skulle ind på det gymnasiale. Jeg havde en søster, der gik på HTX og jeg vidste, hvad hun sad med, og det skulle jeg ikke. Jeg gad ikke det almindelige gymnasie med alle de skriftlige opgaver. Hun sagde, at jeg kunne tage en teknisk eksamen for den lagde sig mere op ad grundforløbet på mekanisk uddannelse. Så startede jeg dér på teknisk gymnasie. Første dag var jeg allerede ned og snakke med erhvervsskolecentret for at høre, hvordan jeg kunne blive rykket væk, for jeg ville egentlig ikke rigtig være på gymnasiet. Jeg følte, man var lidt halvtvunget til det, for mine lærere og familie sagde, at det var nok en god idé, hvis jeg nu ikke gad at være mekaniker om 10 år. Jeg fuldførte det alligevel – det var 3 lange år. Jeg gik igennem alle tre år, og jeg er også glad for, at jeg gjorde det. Man søgte så med det samme bagefter, ikke noget med at holde sabbatår, for nu havde jeg brugt 3 år på noget, jeg ikke ville, så jeg skulle bare i gang med denne her uddannelse i stedet for.

INTERVIEWER: Så du fik simpelthen at vide, at du både var for ung og fordi du var pige, så var det et minus?

EUD-ELEV: Så mente de ikke, der var nogle værksteder, der ville tage mig. Så mente de bare, at man efter grundforløbet bare ville stå der og være sorteret fra.

INTERVIEWER: Har du en fornemmelse af hvad du tror, der vejede tungest ved det din vejleder sagde i sin tid. Var det, at du var kvinde eller var det særligt din alder?

EUD-ELEV: Jeg tror mest, at det har været, at jeg er kvinde. Alle de andre drenge, som jeg gik med på grundforløbet og som også er på uddannelsen, de er jo kun 16-17 år. Jeg tror primært, det var, fordi jeg er kvinde. Når man er 16 år, må man jo ikke køre bil. Det var nok også med til at tynde det nedad, at det var nok var en dum vej at gå. Man lyttede alligevel til hende, men mest lyttede jeg nok bare mere til familien og min gode lærers råd.

INTERVIEWER: Hvor langt er du på din uddannelse nu?

EUD-ELEV: Nu er jeg på 4. skoleforløb, så jeg er lidt over halvvejs som 3. års lærling.

INTERVIEWER: Hvor lang tid tager det i alt.

EUD-ELEV: Det tager 4 år. Det er 3½ år ude praktisk og ½ år i grundforløb.

INTERVIEWER: Hvorfor tror du, at du endte med at tage denne her uddannelse. Hvad tiltrak dig?

EUD-ELEV: Jeg har egentlig altid været til de lidt mere drengede interesser fra jeg var lille. Jeg var den første pige i klassen, der spillede fodbold. Min far har været inde i branchen, ikke som mekaniker, men arbejdet som pladesmed i mange år, og har altid arbejdet med biler. Hele min fars side langt tilbage har altid arbejdet med biler. Fra jeg var helt lille har jeg altid være med ude og kigge på, hvad han lavede af de småting, han kunne som mekaniker. Nu er jeg blevet meget mere teknisk. Når jeg fik lov til det, var jeg selv med og røre lidt ved de forskellige ting og hjælpe hvor jeg kunne. Han viste og introducerede mig til speedway. Det er dét, der virkelig har fået mig til at ville arbejde med det her, selv om det ikke helt er det samme, fordi det er lidt mere motocrossagtigt, det er kun to hjul, hvor vi arbejder nu med fire hjul ikke. Den interesse har gjort, at jeg ekstra meget har tænkt, at det ville jeg gerne. Jeg ville godt selv have kørt speedway, men kom aldrig til det. Så ville jeg godt arbejde inden for det. Biler og motorcykler, selv om motorcykler lægger sig mere op ad det, så var det biler som, jeg tænkte, var mere mig og være den vej man skulle gå, hvis ikke man kunne komme ind og arbejde indenfor speedway, der er de autodidakte. De lærer det jo selv fra de starter og så har de ligesom al deres familie og venner omkring, der hjælper meget, så det er lidt svært at komme ind. Vi kender også nogen, så jeg håber, da på et eller andet tidspunkt at det lykkes.

INTERVIEWER: Du blev inspireret særligt af din far. Snakkede du med andre end din vejleder på skolen om dit uddannelsesvalg udover din far og så vejlederen.

EUD-ELEV: Der er ikke rigtig så mange andre. Man har snakket med familien om hvad der er af muligheder. De vidste jo også hvilken retning, jeg ville gå. Man sad der og tænkte, at man skal vælge ind på alt det der brobygningsting og sager i folkeskolen og det var i sig selv ret svært og finde ud, hvad man skulle ud og vælge og lave idéer.

INTERVIEWER: Hvad endte du så med der?

EUD-ELEV: Der endte jeg faktisk med konditor. Det var en helt anden boldgade. Det er de to ting, jeg har vekslet mellem, som er to vidt forskellige verdener, men der var det altså det mekaniske, der vandt, for jeg tænkte, at jeg elsker også at lave kager. Jeg troede, det ville være hobbyen og det med at man kan sidde og bruge tid, det ville gå af, hvor det andet var mere lidt udfordrende. Det tror jeg ikke, man mister lige så hurtigt.

INTERVIEWER: Har du nogen venner fra grundskolen, folkeskolen eller familien som er inden for dette her fag.

INTERVIEWER: Eller fra HTX

EUD-ELEV: Nej, ikke rigtig nogen derfra. Kun min far er pladesmed, min onkel er flymekaniker/elektriker og har undervist på TEC. Der er nogen, men det er primært familien. Alle mine venner, både fra gymnasiet og folkeskolen, har valgt helt andre retninger.

INTERVIEWER: Hvad tror du, din forældre og venner tænker om, at du startede på denne her uddannelse.

EUD-ELEV: Jeg troede jo, min far ville støtte meget op om det. For han har altid kaldt mig fars dreng. Alene af den grund tænker man, at han jo selvfølgelig ville blive glad. Det er han også nu, men i starten var han meget skeptisk, for han mente ikke, at jeg kunne klare det. Han mente, at både med, jeg har nogen problemer med mine hænder, som er medfødt med sammengroede fingre, der har gjort, at jeg er stiv i nogen led og har lidt problemer med ryggen allerede. Når han vidste det, så sagde han til mig, at han synes, jeg skulle vælge noget andet, sagde han til mig. Min mor bakkede mig op med det samme og hun kunne ikke helt forstå, at min far var sådan til at starte med. Men mine veninder og alle andre, de synes, det var lidt sjovt jo, at hvorfor lige det. Men de kunne godt forstå det, når de kender en. Så er det jo klart, at de tænker, at det er den vej, man ville. Men der var mange, der var sådan lidt, ej, det er da mærkeligt, at du vil det. Der er mange, man også møder, der lige spørger en ekstra gang, ej det er du ikke. Hvad er du egentlig ved at lave? Hvor man er sådan lidt, jamen, det er faktisk, det, jeg vil lave, og er ved at uddanne mig til.

INTERVIEWER: Er det noget, du møder tit?

EUD-ELEV: Ja, det møder man tit, hvor de lige stopper op en ekstra gang og siger, ej, hvad laver du rigtigt? For udadtil virker man måske ikke som en, jeg ved ikke lige helt hvad. Jeg kan huske en af de første gange, hvor jeg fortalte det til min veninde, jeg mødte i gymnasiet, hvor hendes søster, da hun også fandt ud af det. De spurgte med det samme om, hvordan jeg så ud og om jeg var til piger, for de tænkte åbenbart, for hvis man vil være mekaniker så skal man være til piger og se ud på en bestemt måde, for ellers så kan man ikke være inden for det.

INTERVIEWER: Så de havde en helt særlig type.

EUD-ELEV: Det er det samme, hvor de siger og mange tænker i de baner, at når man sådan kommer frem, som man ser ud nu, når, er det dét. De bliver meget overrasket. Ja, man er jo en kvinde. Ligesom mandlig man kan være i sit, lige så piget kan man være, når man er hjemme. Den har man mødt et par gange. Og det er egentlig lidt sjovt, at man ligesom skal gå ind og forsvare, at folk ikke tror på, at man egentlig sagtens kan være inden i det.

INTERVIEWER: Er det noget, du har vænnet dig til, nu når du har gået på uddannelsen i 2 år, føler du stadig, at det er de samme fordomme, du bliver mødt med?

EUD-ELEV: Nogen er sådan stadig lidt med de samme fordomme, men det er blevet lidt bedre, når man også kan sige, hvor langt man er. Eller hvis der står nogen drenge, der siger noget om deres bil, og man kan sige, I er helt galt på den, det der passer ikke. Så er de sådan lidt, nå! Nogen gange dem på mit arbejde siger, at man sagtens kan sætte den anden lærling til vægs, bare fordi man er pige. Jeg kan da godt huske, da man startede i lære, der var de også lidt skeptiske nogen af drengene. Især den ene lærling, hvor det har ændret sig nu, hvor vi har det godt sammen. Men i starten, måden, han snakkede til mig på. Det var sådan lidt, du er bare en pige, du skal ud igen, fordi du skal ikke være i den her branche. Så fandt han ud af, at man godt alligevel kunne sit fag. Det er blevet lidt bedre, men der er jo stadig mange, man møder, som godt kan være skeptiske. Det er blevet bedre. Jeg tror også bare, at det kommer an på aldersgruppe og hvem det lige er. Jeg tror, der er mange, især unge, dem, der er på uddannelse. Den gruppe, hvor de bare tænker, ej, vi skal bare toptune deres bil. De er rigtig meget med, at piger kan ingenting. Der er de meget firkantede omkring, at der er det drenge og det er kun drenge. Jeg har en veninde, der også kører ræs, hvor det skal piger heller ikke gøre, vel. Hvis de er lidt ældre tror jeg godt, de kan forstå det på en lidt anden måde.

INTERVIEWER: Hvad tror du har ændret sig?

EUD-ELEV: Det kan være, de er blevet mere modne. Men også, de ser måske, at bare fordi, at man er en pige, betyder det jo ikke, at man ikke kan bestemte fag. Det er jo det samme, når man ser mandlige sygeplejersker. Det er jo ikke fordi, det kun er kvinder, der kan én ting. Jeg tror også nogle af de ældre ser, at som kvinde har man jo en anden indgangsvinkel, end mændene har til tingene. Så på den måde tror jeg godt de kan se, at det kan være er en fordel, at man ligesom får skubbet lidt flere kvinder og ligesom prøver at tage dem ind, fordi det giver noget andet også på arbejdspladsen, at der kommer noget andet, end at det kun er mænd, der render rundt derude ikke.

INTERVIEWER: Kan du mærke, at det ændrer sig, hvordan kan du mærke det?

EUD-ELEV: Det er mere, i starten er det sådan måden de omgås en. Ligesom der bliver kigget måske skævet sådan lidt til en og de bare tænker, du kan ikke så meget. Ligesom bare sådan møder nok mere bare en med nogle blikke, der siger sådan arh, det kan du bare lade os om og så prøver de bare at hjælpe en. De hjælper en, det har de også gjort på mit arbejde. Men efterhånden når man bare kommer ind under huden på dem og falder til, så tror jeg efterhånden, at de åbner lidt mere op, og ligesom godt kan se, når, det er ikke noget farligt i, at der er en kvinde, der render rundt og laver tingene. De kan også godt skrue på bilerne. De kan også godt lave hvad de kan. Hvad det lige er de nøjagtigt tænker eller gør, man kan se små ting. Det kommer bare sådan lige så stille og roligt. Det er mere, at efter de tror jeg, har lagt mærke til mere med mig, hvornår det var jeg ligesom var faldet til. Fordi jeg også selv kom og var sådan lidt, det er svært at komme ind et sted, hvor der render syv mænd rundt og man skal være i en mandeverden. Man skal finde den der hårfine grænse. Der er den der bestemte jargon. Så lige finde ud af, hvordan man kan sige ting, så det bliver betragtet på en helt forkert måde. Lige skal finde ud af de ting. Prøvetiden på de første 3 måneder det var lidt sjovt at tænke, hvordan skal jeg nogensinde klare mig igennem det. Men efterhånden lærer man dem og kende, jeg var bare sådan lidt mere stille, så der er det jo også klart, at så har man også dem man skal arbejde med og lige åbne op overfor dem. Jeg tror, det var til vores julefrokost efter jeg havde været der i 8 måneder, at nu kunne de godt mærke, at jeg lige som var faldet til fordi de havde rendt rundt og spurgt, om jeg overhovedet ikke kunne lide at være derude. I starten kunne jeg heller ikke, indtil man lige som fandt ud af det.

INTERVIEWER: Hvor meget kendte du til studiemiljøet, inden du startede på skolen? Hvordan det var at gå på skolen og særligt det her med, at der er mange drenge på erhvervsuddannelserne?

EUD-ELEV: Jeg havde jo hørt rigtig meget om, at selvfølgelig var der mange drenge. Men også at der var rigtig mange, som ikke engagerede sig nok. Især snakkede de om, at anden etnisk baggrund som var der bare fordi de skulle vælge et eller andet og så var det det nemmeste. Mange tog det ligesom, at så laver vi et eller andet og forældrene blev glade, fordi de er i gang med noget, men ikke rigtig engagerede sig. Det kunne man også mærke, da vi startede. Dem var der mange af, især ved grundforløbet. Størstedelen af dem som rent faktisk bare tuller rundt derude og man tænker, I gider jo ikke rigtig være her, men I optager pladsen for nogle, der godt vil være her. Men når man så så bort fra det, så havde man ikke rigtig hørt, så var det bare, at det hovedsageligt er mænd eller drenge, der tager uddannelsen. Vi fik at vide, at de gennem de sidste par år havde haft en pige på hvert forløb, der var startet. Så håbede man, at der var lidt flere piger, når man så selv starter op. Jeg startede op med en anden pige.

INTERVIEWER: Er I så stadig på det samme hold?

EUD-ELEV: Nej, hun stoppede efter grundforløbet. Hun blev gravid og skulle på barsel. Hun var ældre end mig, men der startede vi i grundforløbet og fuldførte det sammen. Der kunne man mærke, at fordi var to piger, så var det klart at vi faldt i snak. Drengene turde dårligt nok sige hej inde i klassen til os. Vi var de sidste til at blive valgt i grupper. Så vi fandt gruppe sammen. Lærerne sagde, at det var fint nok, men hvis der var tøsefnidder, ville vi blive separeret. Jamen, det var sådan lidt når vi skulle være tre personer, hvem af

drengene valgte så at skulle være sammen med tøserne. Der kunne man godt se, at der blev man sorteret fra, fordi de sikkert har tænkt, de kan nok ikke noget.

Nu synes jeg generelt, at der altid er meget palaver, når der skal vælges grupper. Hvis læreren havde lavet grupper og havde sagt, at sådan er det og så ikke man skulle være de grupper fra man startede til man sluttede, man rokerede rundt, men at de ligesom prøvede at sige, at nu skal I arbejde sammen og så må vi se, hvordan det går. Kan I slet ikke, rykker vi rundt om en måned. Sådan her må vi gøre for at inkludere de piger. Jeg var jo heldig, at jeg havde en anden pige i min klasse. I vores parallelklasse var der kun én pige. Det var en helt anden måde, hun blev taget imod på af drengene. En, som endte med at blive en af mine rigtig gode venner, han var lidt ældre. Han var med til at ryste hele klassen sammen. Der var min veninde ligesom den ældste i klassen, så kom jeg efter og så var der alle de små drenge. Når de drenge er 16 år, nogen kun 15 år.

INTERVIEWER: Hvor gammel var du?

EUD-ELEV: Jeg var 19 og blev 20 lige efter.

INTERVIEWER: De fleste var 16-17 år?

EUD-ELEV: Ja. Så er det jo klart, at både at man er pige og ældre end dem. Lige pludselig er man jo farlig. Det var den opfattelse, man havde. Da vores parallelklasse, især ham der blev min rigtig gode ven, begyndte at snakke til os, nå men fedt, der er en der tør at sige noget. Det er nok også fordi, de ikke er så modne. Læreren har det lige som bare, så skal de tvinges. I folkeskolen er man jo ikke opdelt. Der skal de jo arbejde sammen med piger, så det er lidt sjovt, at det er sådan på de her uddannelser. Men det er nok fordi de ser sådan på det, at det er noget, drengene kun skal.

INTERVIEWER: Det kunne man forestille sig. Vi har været lidt inde på det, men betyder det her med kønssammensætningen, at der er få piger, betyder det noget for dit valg af uddannelse. Skræmte det dig eller var det noget der ikke havde nogen betydning ift dit valg af uddannelse.

EUD-ELEV: Det havde ikke nogen betydning. Jeg vidste jo godt, hvad jeg gik ind til. Chancen for at man ville være helt alene var rigtig stor, det ville være igennem det hele, man ligesom ville stå lidt på egne ben. Det har ikke rigtig skræmt mig, for jeg har fungeret fint med drenge. Tilbage i folkeskolen gik jeg ud med drengene og spillede fodbold. Jeg har altid faldet til med drengene. Når jeg har arbejdet ovre ved min bror har det også været mænd dér. Der er en smørrebrødsjomfru, der er kvinde, men derfra er man blevet polstret til godt at kunne klare, at der bliver sagt noget til en, uden man løber grædende hjem. Det skræmte mig ikke væk. Der må man bare vise overfor drengene, at man godt kan være på lige fod med dem, selv om man er kvinde.

INTERVIEWER: Sejt! Du har været lidt inde på det allerede, nu spørger jeg alligevel. Hvordan synes du, det er gå på en uddannelse, hvor der er få kvinder?

EUD-ELEV: Det er helt fint. Det er jo klart, lige når man kommer på hovedforløbet, lige når man starter på grundforløbet var man sådan lige, årh, kommer der til at være andre piger, eller hvordan kommer det overhovedet til at være. Så bare at komme sammen med en anden pige, det var så bare rart, at man havde hinanden igennem 6 mdr. Når man så kommer på hovedforløb og det kun var de her små 5 uger, vi skulle være af sted der kan jeg da godt huske første gang jeg kom på hovedforløb. Ikke nok med jeg havde fået lov at køre bil og jeg så blev fanget i en, der var sket et uheld. Jeg kørte hjemmefra i rigtig god tid, men kom alligevel 3 kvarter for sent, og jeg tænkte bare, det er løgn. Man kommer, og jeg var sådan lidt. Der havde jeg nemlig været rigtig nervøs og tænkt, hvilken slags drenge er det. Kommer man til at møde nogen, som man allerede kender. Fordi det er sådan lidt, vi har jo ikke rigtig haft nogle sådan faste andet en her når man kommer op på trin 2, så mener jeg, de prøver at gøre klasserne faste. Jeg havde været ude i praktik i 8-9 mdr., inden jeg kom ind på min 1. skoleperiode. Det er lang tid, jeg var næsten ude i 1 år og det er lang tid

for 1. hovedforløb. Derfor var sådan lidt og tænkte, at jeg absolut kender ingen og så kommer man for sent og møder en af mine gamle lærere. Jeg spurgte ham, og han sagde, jeg skulle have en der hedder Karsten. Jeg synes, der er rigtig dårlig oplyst fra skolens side af, hvor man skal møde ind. Han viste mig ned til, hvor Karsten underviser, og han spurgte mig om mit formål med at være her. Jeg skal uddanne mig til personvognsmekaniker. Jeg fandt mig en stol og satte mig ned og tænkte årh. Der sad nogle drenge og var rigtig smarte og sagde, hun skal jo være negletekniker. Øh, nej, så er jeg nok gået rimelig meget forkert i hvert fald. Det viste sig så, at han havde vist mig ind i 2. skoleperiode. Jeg tænkte, det er løgn, jeg kommer for sent og kommer ind i den forkerte klasse. Og så måtte jeg ind i den rigtige klasse. Jeg følte mig bare så lille, da jeg gik ind i den rigtige klasse. Der var jeg så heldig, for de snakkede ikke rigtig til mig. To var der fra mit grundforløb og så var der en pige i den klasse. Det var sådan en start man ikke havde ønsket sig. Hvem kommer man til at være sammen med. Falder man i hak med nogen. I grundforløbet var der en pige, og hvis ikke der var nogen her, nu havde jeg været vant til, at der var en pige i grundforløbet, ville man så være den sidste der bare kunne sidde og være sådan lidt, nå! Er der en eller anden, der gider være i gruppe med mig? Men der var en anden pige også, blev man sat i gruppe sammen. Vi snakkede om at arbejde sammen og så skulle vi starte med at arbejde makkerpar. Der arbejdede jeg sammen med en af de andre drenge, som jeg også er på skole med nu. Vi faldt meget godt i snak, heldigvis. Men det hjalp også lidt, at der på det 1., at der var en pige. Det er meget rart, at man ligesom ikke står helt alene. Vi fik snakket med nogle af lærerne og de prøver så vidt muligt, hvis der er flere piger, at sætte dem sammen, for at man nok ikke skal være helt alene. Jeg har det fint nok nu. På de sidste to forløb har jeg været eneste pige. Så det er jo ikke fordi, men ikke kan klare sig. Man sidder der som ene pige.

INTERVIEWER: Hvor stort er holdet på det forløb, du lige har været på?

EUD-ELEV: Det har spændt lidt vidt med hvor mange, der har været. De siger, at vi er et meget stort hold her på 4., der er vi 18 elever. På 3. var vi kun, vi startede ud med at være 17 elever, men så var vi kun 13 til sidst. Så nogle stoppede, hvis andre ting gjorde, at de ikke lige kunne fortsætte. Men der er der omkring de 17-18 stykker, der er i hver klasse. Nogen falder fra, for jeg synes aldrig vi har afsluttet med så mange som vi har startet med. Den dag, hvor vi er fuldtallige er der ekstra kryds i kalenderen.

INTERVIEWER: Jeg spørger lige ind til lærepladser. Er det generelt nemt eller svært at få læreplads som personvognsmekaniker.

EUD-ELEV: Både som pige og dreng.

INTERVIEWER: Ja.

EUD-ELEV: Skolen siger, at da vi skal ud og søge, at der er mange, der søger. Det har egentlig været nemt nok at få, men fordi der selvfølgelig er så mange, er der tit mange, der må vente lidt. Dem jeg kender, i grundforløbet, da vi skulle ud, der ved udgangen, der var vi kun, ud af 20 elever, var der kun 5 af os der var sikret en, hvor resten skulle ud og finde. Nogen gange er det meget normalt at faktisk mere end halvdelen har fundet en inden. Så det er sådan lidt forskelligt og så synes jeg så bare, at som pige vil det være endnu sværere, men man kan sige, at foreløbig for mig havde nok også været, at de ser på dem som er lidt ældre og om de har kørekort, jeg havde jo kørekort, så siger de, at det også kan hive en lidt op. Fordi de vil jo hellere have, at de kan få en ud i lære, som de ikke skal betale kørekort til. Den del af uddannelsen at de som mester skal betale. Dem der måske ikke har kørekort det kan være, at de ligesom bliver sorteret fra. Generelt set tror jeg ikke, det er så svært. Jeg kender også nogen der har skiftet rundt på lærepladser, hvor at man også tænker, at det må være svært at finde en ny læreplads, men de har forholdsvis hurtigt fundet en ny. De siger jo, at der ikke er nok. Der er stadig mange, som ikke er i lære, fordi der også er mange værksteder, der ikke tager lærlinge, og ellers tager de ikke så mange, som de har mulighed for. Det prøver de også at få værkstederne til lige som og komme i gang med at tage imod hvad de kan, for de får jo også et tilskud ved at tage en elev. På den måde, er det sådan lidt fifty/fifty med hvor nemt det er.

INTERVIEWER: Du nævnte det her med, at få lidt hånlige grin, når du sagde du godt kunne tænke dig at søge praktikplads, hvordan er du ellers blevet modtaget. Har der været nogen konkrete oplevelser?

EUD-ELEV: Der har været nogen gange, hvor man er blevet grint af og der er blevet sagt på en nedladende måde "held og lykke". Der tænkte jeg, at der er ikke så mange drenge der ville blive mødt af det. Men der er også mange steder, hvor de siger, at det er superfedt og de håber det lykkes for en, men de ville ikke lige have nogen. Vi kender også en selv som har sagt, at han aldrig ville tage kvinder ind, hvor man tænker, nåh!

INTERVIEWER: Hvad var begrundelsen så?

EUD-ELEV: De snakkede både om omklædning, men at det også kunne forstyrre, at der kom en kvinde på arbejdet. Det med omklædningen har man jo snakket meget om, at det er klart, at der er mange, der melder ud med det, men at det er jo bare at lave aftaler om, nu kommer jeg altid omklædt på arbejde og kører hjem og klæder om. Men der laver man jo en aftale, hvis man klæder om, går man ned 5 minutter før eller efter for ikke at skulle klæde om sammen med dem. Man kan sige, at nogen gange, nu efterhånden har jeg arbejdet i 2 år, hvis man skal et eller andet, kan jeg sagtens skifte bukser. Skal jeg skifte helt, låser jeg mig inde på toilettet, så de ikke kommer ind og ser noget. Om man står der og skifter bukser, det er jo det samme, når man ser en nede på stranden om sommeren. Lige nu er det fint, men skal jeg skifte helt, nu skifter vi i kælderens, så kan jeg gå ovenpå og skifte på toilettet. Men jeg tror ikke, at de er oplyst nok om, at det ikke behøver at være separat. Det skal det selvfølgelig helst være. Men de kan godt få dispensation for, at det er okay, man kan lave andre aftaler. Men hvis der er en, der er imod den, er det et problem. Man er også blevet mødt med nogen, der synes, det er fedt, at man gerne vil. Også nogle, der selv er mekanikere, hvor de siger, at det er fedt, at du gerne vil.

INTERVIEWER: Inden du startede på uddannelsen, hvor søgte du så selv informationer. Var det på TEC's hjemmeside eller UG eller facebook?

EUD-ELEV: Det var på UG. Vi skulle kigge derinde og søge alle tingene der. Der var man da også inde og kigge på den. Så på den måde tror jeg faktisk, jo, man kan få at vide, at man komme ind og kigge via TEC. Da man blev vejledt til at skulle tage teknisk gymnasium, fandt jeg jo ud af, at der var TEC, fordi det var jo der jeg gik på gymnasie igennem. På den måde kunne man se, de havde mange andre ting og mange andre uddannelser. Men det var primært UG man havde fået oplysninger på. Og når man var på de der messer, hvor man bare kunne komme rund til alle mulige ting og sager, som man fik at vide man skulle møde op til med sin lærer og hele klassen, så man kunne gå rundt. Der gik man jo også over til dem for at høre hvad de kunne sige.

INTERVIEWER: Hvis du skulle fortælle andre unge og særligt piger om din uddannelse, hvad ville du så lægge vægt på?

EUD-ELEV: Jeg ville nok lægge vægt på det fællesskab, man egentlig har på gulvet. Det samarbejde, som der er. Man hjælper hinanden. Ude ved os, uanset om du er svend eller lærling, så hjælper man hinanden. Selvfølgelig er der stadig forskel på det. Men man er der for hinanden. Men er der noget du ikke lige kan finde ud eller noget man har svært ved, så bakker man op om hinanden.

INTERVIEWER: Hvor mange er I på din arbejdsplads?

EUD-ELEV: Lige nu er vi syv. Der er lige en, der har sagt op. Vi er normalt otte på gulvet, otte mekanikere. Det er fem svende og tre lærlinge. Vi er forholdsvis mange. Vi kategoriserer det under mellemstor. Der er mange ting. Til tider stressende, men udfordrende arbejde, man kommer ud for. Det er sådan lidt mere, ikke fordi det er udfordringer, man ikke kan klare, men der sker hele tiden noget. Men sammenholdet. Vi arbejder også tæt sammen med pladesmedene men også med vores salgsafdeling. Indbyrdes bakker vi hinanden op og er der for hinanden. Det kommer jo også an på, hvor man er i lære henne. De små har måske endnu bedre

sammenhold i forhold til store koncerner, hvor de ikke kan være lige så meget sammen. Skulle man sige til folk, hvad man ville sige ville være, især til pigerne, at de skal kaste sig ud i det. Man bliver mødt med lidt skepsis, men hvis man lige holder ud, bare viser, at man godt kan og man ikke er bange for lige og svare igen eller klare det første stykke tid, så er det altså godt og drengene nyder godt af det også, at man kan give dem noget, som er svært at forklare, men man kan godt mærke, at man bidrager med et eller andet på en eller anden måde, bare ved at være der som pige. I starten skal de imponere en og vise, se hvor seje vi er. Men at du lige som selv er en tak bedre, så du kan vise dem, prøv og se, jeg kan det faktisk godt og lidt bedre end dig. Ikke være bange, men tage udfordringen op ved at træde ind i et mandefag. Om det så er mekaniker, elektriker, bare vise de mænd, at de er ikke bedre, bare fordi de er mænd. Der kan sagtens komme kvinder og være lige så gode eller endnu bedre. Det får man også at vide af dem, at man er på en anden måde som pige. Man ser ting, som drengene ikke ser, fordi man har en anden indgangsvinkel eller fordi man på en eller anden facon har et præcist øje for de små finesser, som kan gøre gavn både for drengene og det hele. Så bare kast sig ud i det. Tage den udfordring op, der er.

INTERVIEWER: Vi har været inde på, men har du nogen ideer til, hvordan erhvervsskoler kan blive bedre til at tiltrække kvinder, fx personvognsmekaniker?

EUD-ELEV: Måske at de sender en repræsentant ud ifm alle de ting, når man skal vælge brobygning og alle de der små ting, der starter i 8.-9. klasse med uddannelsesvalg, at man så måske sender en repræsentant ud fra TEC og ligesom kunne fortælle, der er alle de her uddannelser og alle er velkomne, kvinde som mand. Eller hive en kvinde ud fra et af de fag, så man kan sige og vise dem, vi er her også og I kan sagtens være en del af det. Men at man fra TEC's side af skal gøre sig mere synlige generelt set, at man lige som ved, at de er her, hvilke muligheder, de har. Komme ud og ikke kun med alle de sociale medier, reklamere dér. Men man ser jo også tit i de blade, man får tilsendt med det, de viser, at der er kvinder indenfor alle fagene og det skal de fortsætte med. Jeg tror nogen gange, at mange sidder og tør ikke tage chancen med at søge ind. Det blev jeg også mødt med af mine veninder. Jamen, det er jo ikke noget piger skal. Lad være med at høre på, hvad de siger og bare gør det som man vil. Så kan man finde ud af, at det ikke er noget for en, eller det er det rigtige valg. Jeg lyttede til hvad alle andre sagde omkring mig med gymnasiet, men jeg stod stadig fast også igennem gymnasiet, da de spurgte hvad man ville bagefter. Bare i den første uge, hvor jeg som den eneste kunne sige, hvad jeg skulle bagefter. Hvor de alle sammen kiggede og tænkte, hvad fanden laver du så her. Du skal jo ikke bruge det her til noget. Jo, jeg kan sagtens bruge den gymnasiale til noget. Jeg kan sagtens videreuddanne og efteruddanne mig indenfor mekaniker. Vise oppefra, at der er mulighed for, at du ikke behøver at være mekaniker, du kan sagtens, når du har det, er der en ny vej, der åbner sig, en stor bred vifte.

INTERVIEWER: Du fortalte i starten, at din UU-vejleder havde sagt, at det ikke var en fordel, at du er kvinde. Var det noget, der gjorde, at du tog det til efterretning igen, eller hvordan forholdt du dig til, jeg tænkte, det måtte også være irriterende, men også kan tippe lidt til ens usikkerhed.

EUD-ELEV: Det gjorde det også. Man kom ind og sagde, hvad man gerne ville og så fik man det slag i hovedet, den mavepuster. Det skal du ikke, det kan du ikke. Der tænkte man sådan lidt. Først blev man irriteret, og tænkte, hvad ved du om det, nu skal jeg vise, at jeg sagtens kan det. Selv om man var irriteret og tænkte, hun kan da bare gå sine egne veje og sige hvad hun nu end ville, så genovervejede man det og var sådan lidt, er det virkelig det man skal. Er det så besværligt at være kvinde inden for de fag. Når man så samtidig sidder som ung og er usikker og har den ide om, at det er det, man gerne vil, så følte jeg, at vejlederen ødelagde lidt det håb og lys, man lige havde tændt for sig selv. Hvor man tænkte, det her er min fremtid. Så i stedet for ligesom at bremse på den måde og slå en i hovedet og sige du er pige, du er ung, du skal den der vej. Sige det på en anden måde. Det kan godt være, man godt kan sige til dem, at det er besværligt, der er ikke særlig mange kvinder i faget. Så vidt jeg ved, at der er 40 kvinder i hele Danmark, der er mekanikere. I stedet for at give et gok i nødden når der endelig sidder nogen og siger, det er det jeg vil, så

lad dem gøre det i stedet for at sige, tag den her vej, for det der skal du ikke. Jeg synes ikke, der var så meget vejledning i det, men det giver stof til eftertanke, og man havde først den ide, ja, ja du skal bare tie stille og så kører jeg det her løb helt selv. Hun skulle lige som godkende det jeg søgte ind på. Men jeg skrev på som 2. prioritet valgte jeg mekanikeruddannelsen. Hun kiggede skeptisk på den. Hvis jeg kommer ind der, så er det, det jeg gør. Men jeg havde valgt, som hun havde vejledt mig til, 1. prioritet var gymnasiet. Men jeg satte stadig den anden på, for det kunne jo være og så måtte man jo se, hvordan det gik. Bedre vejledning i form af give håb fremfor at bremse håbet. Det er måske mere det. Man sad med lidt blandede følelser, da man fik det at vide. Kom hjem og skulle snakke med forældrene om det og hvad siger de. Så fik man at vide hjemmefra, ens venner og lærere. Følte man var lidt alene om det, indtil man fik trumfet igennem, at det var sådan det var. Det er i sidste ende en selv, der vælger.

INTERVIEWER: Vi er nået til vejs ende

Interview 4

Mand.

Baggrund

- 2. hoveforløb
 - Ingen uddannelse ellers
 - Arbejdet på specialskole
 - Stillet op til folketingsvalget og kommunalvalget
 - Arbejdet som tømre og møbelsnedker
- Langt CV

”Jeg synes jeg er meget åbensindet, retfærdighedssøgende menneske. Ja, det ved jeg ikke, det er svært at sætte ord på. Jeg cykler meget, laver musik, og interesser mig meget for politik og for vores samfund”

Opvækst

”Jeg er vokset op på Østerbro. Mine forældre blev skilt da jeg var 2, og så har jeg boet på Østerbro til jeg var 18, og flyttede hjemmefra, næ jeg var 19, så fik jeg en lejlighed i Nansensgade, så boede jeg der i nogle år, og så flyttede jeg til Spanien, for at blive professionel cykelrytter, så blev jeg tilbudt doping, og så droppede jeg det. Og så har jeg boet lidt rundt omkring, og er nu kommet tilbage til Østerbro”.

”Min mor er forhenværende pædagog, hun er førtidspensionist fordi hun blev overfaldet af en beboer, hun arbejdede på et bosted, og så fik hun en arbejdsskade af det. Og min far han er uddannet finmekaniker, og nu arbejder han som operationsassistent på ortopædkirurgisk afdeling. Det er et ret vildt skift, men det er jo præcisionsarbejde”.

Skoleerfaring

”Jeg havde en rigtig god skolegang i folkeskolen, frem til 10. Klasse, jeg fik gode karakterer, og elskede at gå i skole. Jeg har altid opsøgt læring og forsøgt at gøre mig selv klogere. og da jeg så startede i gymnasiet, så begyndte jeg at ryge hash, og det gav mig en masse masse udfordringer. Jeg var i fuldt pensum alle tre år, og kom basiscly i skole, når det passede mig. Og jeg klarede den jo alligevel. Med røven i vandskorpen ikke, men jeg kunne godt se, at det ikke er noget der holder i længden. Så jeg gik et år på sådan en kostskole nede

ved Sorø hvor jeg kendte en, bare for at komme væk fra miljøet, og bare nøjes med at ryge en gang imellem i weekenderne.

Det har lært mig rigtig meget, men har også kostet mig i den anden ende. Når man tager en studentereksamen, så kan man ikke lave om på det, i den anden ende. Dit snit følger dig resten af livet. Og jeg har selvfølgelig brugt min studentereksamen til at søge nogle jobs, men havde jeg taget en HF i dag, så havde mit snit været langt højere og haft nogle helt andre uddannelsesmuligheder. Dermed ikke sagt, at jeg ville have gjort brug af det, men jeg ved ikke, jeg tror ikke at den akademiske verden er mig, jeg kan godt lide, at skabe noget med mine hænder. Og være sådan lidt praktisk. Ikke fordi jeg ikke kan lide at læse fagmateriale, jeg er skam også boglig, men jeg kan godt lide at bygge noget fra A til Z, som man bruge til noget konkret”.

”Det er jo hele vores uddannelsessystemet og samfundet generelt, jeg synes det tænker meget endimensionelt, og det tager ikke rigtig hensyn til individet. Det er lidt ligesom med jobcentrene, dem har jeg godt nok ikke selv været tilknyttet, men man hører jo historier. Og jeg synes ikke rigtigt, at man giver sig tid til det menneske, der sidder på den anden side. Det kan jo både være studerende eller jobsøgende, eller hvad faen det nu er. En ansættelsessamtale. Jeg tror da personligt at jeg havde fået mere ud af, til en vis grænse, at forme mit eget forløb”.

- Manglende interesse indenfor nogle fag
- God dansklærer, der gjorde det spændende og inddragede alle i undervisningen

”Vi har altid fået at vide, at fordi vi var så lille en generation, har vi altid fået at vide, at der altid ville være arbejde til os, og at vi nærmest kunne vælge og vrage. Og det var den naturlige vej at gå i gymnasiet. Min klasselærer i 10 sagde til mig ved dimensionen, at hun sagde jeg skulle droppe gymnasiet og få mig en håndværksuddannelse. Og det synes jeg, at jeg blev enormt indigneret over, det synes jeg var virkelig tarveligt at sige, altså jeg havde et snit på 10,5 i tiende klasse, det kan godt være at jeg ikke var den mest aktive i skolen, men det er også igen det der med, om man gør undervisningen interessant, unge mennesker lærer på forskellige måder”.

”Det synes jeg ikke, at der er plads til. Men der var ikke forventningspres fra mine forældre, de har altid støttet mig i alt”.

”Det var mit eget valg, at tage i gymnasiet, og den dag i dag er jeg glad for at have gjort det, fordi jeg fik også bevist overfor mig selv, at jeg kunne klare det, og fik modbevist min lærer, der sagde noget andet. Selvom jeg havde meget fravær, så kræver det alligevel noget at gå op i fuldt pensum. Det er fandme ikke sjovt”.

Reaktioner

”Primært oplever jeg positive reaktioner, men der har været nogle af mine venner, som har spurgt mig, hvorfor har du ikke taget en universitetsuddannelse, hvorfor er du ikke blevet akademiker, når dit hoved er skarpt nok til det. Hvor jeg er sådan lidt, det har bare ikke haft min interesse. Selvfølgelig er der en masse ting der spændende, men altså det som jeg oplever med den akademiske verden, er at det godt kan blive, sådan lidt, man har tit en faglig tilgang til tingene. Hvor det at jeg har været ude at prøve nogle ting, det giver mig et lidt mere nuanceret billede af samfundet, og det har også gjort, at jeg har lært mig selv bedre at kende og ved hvad det ligesom er, jeg vil bruge de næste mange år af mit liv på. Det har givet mig et klarere syn på, hvad jeg vil. Jeg kan også se, at mange dem jeg er gået i gymnasiet med, de laver noget helt andet end den uddannelse de har taget”.

Miljø

”Der er en masse fordomme forbundet med faget, og egentlig med rette. Det er et lidt underligt miljø, håndværksmiljøet. Der er virkelig meget af sådan noget, i vores klasse bare, man skulle tro det var en folkeskoleklasse nogle gange”.

”Jeg tror bare ikke, at de er så modne. Og så tror jeg, at der er lidt fordomme om, at hvis du ikke er så god faglig, så kan du altid blive håndværker. Men det kræver jo også noget, hvis man skal være en dygtig håndværker, så skal man fandme være dygtig. Og skarp. Og kunne tage det seriøst”.

- De elever der bliver parkeret klarer enten ikke uddannelsen, eller kommer kun igennem med nød og næppe

”Og jeg tror at meget af det består i usikkerhed. Og den usikkerhed består i, at man måske ikke får den lærerstøtte som man har behov for. Vi er jo tit overladt mange timer til os selv, og så går der hat og briller i det. 5 hormonramte drenge, de har svært ved at koncentrere sig. og det smitter jo af på resten af klassen”.

Andres opfattelse

- Glade for at have mig
- Indstillet til uddannelsesudvalg, i samarbejde med Dansk metal, arbejdsrepræsentanter og repræsentanter fra TEC, hvor informanten er elevrepræsentant
- Tillidserklæring – de kan godt se, at han tager det seriøst
- Får lidt længere linje – frihed under ansvar

Hverdagen på TEC

”Altså det faglige synes jeg ikke fejler noget. Der hvor jeg synes der er mangler, det er, at an godt kan mærke at de er rigtig rigtig pressede på økonomien. Hver onsdag har vi sådan noget selv-studie, hvor vi ikke har nogen underviser, og der sidder vi og laver obligatoriske opgaver, som vi bliver bedømt på, som faktisk ikke er opgaver vi skal lave alene, vi skal have undervisning i det, hvor jeg tænker, hvorfor ligger man ikke noget teori ind i det der selv-studie i stedet for. Det kan man jo læse op på i tre timer, hvor så kan man stille spørgsmål bagefter”.

- mangler nogle at kunne spørge
- for meget ventetid pga. for få hænder
- lærerne er presset tidsmæssigt
- de får skåret endnu mere nu, og det går ud over eleverne

”men fagligheden synes jeg ikke fejler noget. Og igen kunne man måske godt savne, at man vurderer individuelt ift. hvor er man henne, og kan man tilrettelægge et forløb til den enkelte elev. Men det er jo enormt tidskrævende”.

- Det sociale fungerer
- Men ses ikke med nogen privat

”Jeg er her primært for at blive undervist og få gjort min uddannelse færdig”.

”Der skal jo være et godt studiemiljø, men det skal jo ikke være det, der får en til at vælge det. Ligesom det heller ikke skal være fordi der er nogle fede fredagsbarer på jura, at man gerne vil være jurafakultet. Det er jo alle de forkerte årsager”.

”Men igen, det er jo også svært at vide hvad man vil som 15-16-årig, det er nærmest umenneskeligt at man skal kunne vide, hvad man vil, man er jo nærmest et barn”.

Fremtid

”Jeg har fået to års merit, og det er faktisk lidt interessant, det er ikke pga. min håndværksmæssige baggrund, men pga. min gymnasiebaggrund.

Jeg synes faktisk at det er sådan lidt dis respektfuldt overfor faget, at det er pga. ens gymnasiebaggrund, at man får så meget merit. Og erhvervserfaring, der ikke har noget med faget at gøre. Jeg har arbejdet i 12 år som flaskedreng, men det har jo ingen relevans eller betydning for, om jeg bliver en god håndværker”.

- Færdig til marts næste år
- Flytte på landet og blive selvstændig
- Kommer an på tid og branche
- God arbejdsplads og god pension
- Gode arbejdsforhold
- Åben for hvad der sker, tager en dag ad gangen.
- Stille op til folketinget igen, det kunne også være en vej, 700 stemmer fra at blive stemt ned

Branding af erhvervsskoler

”Hvis jeg kigger på erhvervsskolen før reformen, så kan det godt være, at det faglige niveau er en lille bitte smule højere, men vi snakker minimalt, men jeg synes ikke at man kan gøre en uddannelse interessant ved at brande den på en fed måde. Man skal jo fortælle om, hvorfor det er vigtigt med de her uddannelser. Der er jo ikke noget i det her lokale, som er blevet produceret, hvor der ikke har været forskellige håndværkere inde over”.

”Men hvis de gerne vil have flere til at søge ind på erhvervsskoler, så synes jeg ikke at man skal, altså man har ekskluderet en masse mennesker ved at sætte det her gennemsnit (karakter, red.), og jeg ved godt, det selvfølgelig er rimelig lavt, men altså fordi man har fået 00 i musik eller billedkunst skal ikke være afgørende for, hvis man vil noget andet. Jeg tror grundlæggende at mennesker kan lære alt, hvis de lærer med den rette måde at formidle informationen på. Og det er jo lidt det her med, at tage udgangspunkt i individet.

- Kompetencer og evner er mange ting

”Jeg er da også helt sikker på, at du ville kunne få nogle øvelser, der kunne teste din kreativitet, og få dig til at tænke i nogle helt andre baner, end du ellers gør. Som ville udfordre den og få dig til at se tingene i nogle andre perspektiver. Og det tror jeg virkelig alle ville have gavn af, også politikerne”.

- Mange uddannelser (f.eks.) professionsuddannelser er ikke betalt ud fra ansvar og vigtighed

Interview 5

Mand

Baggrund

Halvejs på uddannelsen. I gang med at søge forkortelse på uddannelsen grundet topkarakterer. Færdigudlært i midten af 19 eller slut 19

- Går op i biler
- Kan godt lide at arbejde
- Har svært ved at holde fri

Opvækst

”Jeg er vokset op i det jeg betragter som en normal familie.....” ”Begge mine forældre er stadig sammen, stadig gift” De har støttet op om alt vi har taget os indenfor.

- Vokset op i Slangerup

”Jeg vil vove at påstå, at jeg har haft en ganske normal opvækst. Jeg er ordblind og så tror jeg også jeg har noget ADHD. Det der med at sidde stille, det er jeg ikke god til. Min far han er maskinarbejder eller industriteknikker som det hedder. Han er uddannet industriteknikker. Men det var før alle CNC -maskinerne de kom, så han er er udlært på en gammeldags drejebænk og de kan ikke rigtig bruge ham nogle steder længere, så nu er han truckfører ude ved Schulstad”.

- Moderen var først postbud, senere rengøringsdame på Novo. Så steg hun i hierarkiet inden hun blev fyret, men har fundet noget nyt at lave nu

Skolegang

”Rigtig rigtig dårlig faktisk. Jeg var ikke ligefrem guds bedste barn i skolen, det var jeg godt nok ikke. Jeg kunne overhovedet ikke tage mig sammen til at læse og skrive og sådan noget. Det eneste jeg fik gode karakterer i, det var gymnastik. Det var et helvede for mig i Folkeskolen pga... Ja jeg var jo ordblind, det blev jeg konstateret i 3. klasse, og mine forældre de kæmpede for at få mig ind på ordblindeinstituttet inde i Ballerup, da det lå det. Og de har fået forskellige skoletilbud, men de har takket nej til dem pga., så ryger jeg ind på en eller anden lille specialafdeling, hvor vi sidder 3 elever, og så er der én lærer til os, og så er det et meget lukket miljø. Det kan jeg heller ikke. Der skal helst gerne være en del mennesker omkring mig og alt det der med bare at blive isoleret for verden og sådan noget lignende, det dur jeg ikke til. Jeg skal være ude og være aktiv, og det kom jeg først til opleve, da jeg kom ind på Ballerup Ordblindeinstitut. Og det er pga. at Frederikssund Kommune, de har faktisk så dårlige, hvad hedder det, skoletilbud, så du tror det er løgn. De er faktisk primært meget elendige. Jeg tror faktisk den eneste gode skole i Frederikssund Kommune det er en privatskole, men det er jo også primært altså for børn som også kan sidde stille og deltage aktivt i undervisningen siddende på en stol. Og det er jo ikke ligefrem noget jeg har været speciel god til, så det blev meget ballade og alt muligt andet i stedet for, kontortid og sådan noget lignende i stedet for indlæringstid, kan man så sige”.

”Nu har jeg gået på fem forskellige skoler. Den første skole jeg gik på, der skiftede jeg allerede klasse i 1. klasse pga. at lærerne de kunne ikke have mig. Så jeg røg over på en anden skole i Slangerup. Den anden skole Slangerup, den hed jo så Lindegårdsskolen, og der fik jeg 3 faktisk rimelig gode lærere, der var rimelig gode til at håndterer mig, hvis man kan sige det på den måde. Det endte jo så ud i, at jeg tror jeg fra 4. til 6. klasse, der fik jeg vist en hjælpelærer, som der var med til at holde mig lidt i ørene og så noget lignende, som

der også hjalp meget på hvad kan man sige min opvækst og sådan noget der og i det hele at tage sig lidt sammen omkring skolen og sådan noget”.

”Ja støtte, sagt på en anden måde drag over nakken, fik at vide at man lige skulle tage sig lidt sammen”

Efter folkeskolen

”Jeg anede ikke hvad jeg skulle efter folkeskolen. Jeg fik at vide, at der var gode penge i at blive glarmester, så direkte efter folkeskolen og den ferie der nu en gang kommer efter 10. klasse, så hoppede jeg direkte ind på Glarmester skolen i Holbæk og fik taget grundforløbet og var også i lærer i 2 år. Men faget sagde mig ikke en skid, det var røv kedeligt, sagt på en pæn måde. Så ja, jeg stoppede efter de 2 år, og så havde jeg jo opbygget en stor interesse inden for biler og lave sådan noget. Så jeg tænkte mekaniker, det var det jeg skulle være. Men når interesse ligger i fritiden i biler, så skal du holde det til fritiden. Det at være mekaniker, det på ingen måde det man tænker, at det er, så jeg blev meget træt af at lave biler og alt muligt mærkeligt, og det endte også ud i, at jeg gik og sjuskede med min egen bil lige pludselig..... .. ”Det er sjovt at gå at lave på sin egen bil, det er ikke sjovt at gå og lave på andres biler”

- Lavede lidt forskellige ting, blandt andet arbejde på et værtshus
- Mistede kørekort pga. spritkørsel.
- Derefter produktionsskole, men blev udfordret på tålmodigheden
- Har også været på grundforløb på SOSU og pædagog, men fik ikke læreplads

”Så gik jeg et halvt års tid og arbejdede på et tv-rekvisit-lager. Og så fik jeg en læreplads, og så har jeg været der lige siden”

Hvad vil underviserne sige om dig som elev

”Det har jeg virkelig ingen anelse om. Den er meget udbredt. For når det gælder mit arbejde, så er jeg meget seriøs og skal levere et godt resultat, og jeg går rigtig meget op i min finish og hvordan resultatet på mit produkt kommer til at blive, og det gør vi også ude i det firma, jeg kommer fra. Tingene skal stå lige i skabet og vi skal ikke levere noget juks, så jeg går meget op i finish og har i det hele taget meget erhvervsstolthed. Det er sådan, eg er meget seriøs omkring mit arbejde. Men det er lidt svært at finde motivationen til at gå og lave noget på skolen. Primært pga. at jeg synes ikke der er nok lærere til de elever vi nu en gang får ind på holdene. Altså vores lærer skal gå og hjælpe os alle sammen med de forskellige maskiner, og det ender ud i meget kø tid og ventetid”

Dagligdagen på skolen

”Jeg tror ikke en gang der findes et begreb for det. Det er meget blandet, meget meget blandet. Der er mange af de seriøse elever, som sørger for at levere et godt resultat og alt muligt mærkeligt lignende, og så ender det altid ud i, at der også lige kommer til at være noget pjat og noget leg indover, og alt muligt mærkeligt, og det skal der også være. Men hvis det er der ikke er styr på det, så ender det hurtigt ud i at en hel dag går med sådan noget der”

- Derfor holder han sig tilde seriøse grupper for at få lavet og udrettet noget.
- Ingen piger på holdet
- På H1 var der én enkelt pige
- Synes ikke at det er en udfordring med skæv kønsfordeling og følte det ikke anderledes, da der var en pige på H1

Fremtiden

- Vil gerne studere videre og tage til udlandet og tjene nogle gode penge, for så at komme hjem og købe hus

Promovering og vejledning

”Jeg ved ikke rigtig om man skal gå den måde til værks på, hvis man kan sige det sådan. Du har jo en uddannelsesvejleder på alle skolerne og alt sådan noget halløjsa. Det er primært meget erhvervsvejlederne, der har en stor indflydelse på de unge, der nu en gang videre ud i uddannelse efter skolen, og hvad kan man sige, mange de får den forkerte vejledning. Det ender jo ud i, at de ender i fag, der ikke siger dem en skid. Der er så mange der tager et gymnasie og alt muligt, og de kommer aldrig til at bruge den bagefter, jo ik. Hmm, og det synes jeg er synd jo, så går de og bruger 2 år på at tage et gymnasium, altså tage et studie, og som får lov at komme til at køre i en vogn med en hat på, så render de tilbage de tilbage og er butiksassistent et eller andet sted, og det synes jeg er for åndsvagt mildest talt pga. altså, de mennesker de kunne have startet de rigtig sted til at starte med, hvis det var man bare havde brugt noget mere tid på ligesom at finde ud af, hvordan de altså arbejder bedst eller sådan noget lignende, så kunne man se derfra og ud og planlægge noget for dem. Jeg startede og fuldstændig, jeg anede ikke, hvad jeg ville være, og helt blanket af jo også altså, og så havde jeg bare hørt, at der var mange penge i glarmesteren. Og det tænkte jeg, det er fedt, og det var der jo også altså. Men igen, det der med at man skal stå op hver dag, og man skal virkelig kæmpe for at komme ud af sengen, det er det værste jeg ved. Så vil jeg hellere gå til lidt lavere penge og så faktisk have et erhvervsfag, som jeg kan stå op til om morgenen”

Interview 6

Kvinde

Baggrund

”Jeg har været ude at læse nogle ting, og synes at dette lød sjovt og startede her, og kom tidligt ind, fordi de gerne ville have folk ind”.

Vokset op i Birkerød på naturgrund og bor nu i Herlev.

”Jeg har været inde at læse noget biologi, og søgt ind på nogle studier, hvor jeg er blevet sorteret fra. så jeg trængte til at komme ind et sted, hvor man bare kunne komme ind og få en uddannelse. Og så har jeg været ude at arbejde”.

Startede i august 2017. Jeg ved ikke helt hvor lang tid jeg har igen, da de laver reglerne om hele tiden, så pt er vi i en limbotilstand, hvor vi ikke rigtig ved hvordan og hvorledes. Og lærerne ved heller ikke noget”.

Personlighed

”Jeg er introvert, jeg har en kromosomfejl, den hedder triple xx og den gør at man har alle mulige standard problemer, depression, social angst, indlæringsvanskeligheder osv., det er ikke sikkert, at jeg har det hele, men sådan nogle ting, som alle har, klumper sig sammen hos mig. Og det gør så også, at jeg har lidt udfordringer med læringsmiljøer, og jeg bliver hurtigt overstimuleret. Og kan ikke rigtig holde ud at være i det. Ellers er jeg kreativ, relativt udadvendt, men kan godt lide at være alene. Ikke specielt stor vennekreds, det gider jeg ikke. Men jeg er ret nørdet på mange områder. Jeg er enormt kreativ, jeg kan godt lide at tegne.

Det er lidt det som alle de uddannelser, som jeg har søgt ind på har til fælles, det der kreative aspekt. Kreativitet fylder rigtig meget i min verden generelt”.

Skoleerfaringer: 0.-9. Klasse

”Folkeskolen var ikke særlig rar. Vi havde nogle dårlige lærere, og skiftede rigtig meget. Vi talte op at vi havde skiftet lærere 20 gange i løbet af folkeskolen. Det var ret anstrengende. Så kom jeg på gymnasiet, det var egentlig meget sjovt, det var HTX og under den gamle reform, så det var dengang man stadig kunne vælge hvad man ville. Jeg har også været på 10. På efterskole, og så hoppede jeg på biologi, det har jeg villet være siden jeg gik i anden, altså være biolog, men jeg er ikke god nok til matematikken, så det var sjovt de fag jeg kunne finde ud af, og de andre fag var det noget med at sidde og tude, fordi jeg ikke kunne finde ud af det, så det gad jeg ikke. Så det er det, jeg har lavet. Så jeg har gennemført HTX, og 2 år på biologi, men fik aldrig taget min bachelor på biologi. Det er min skoleerfaring. Det er en blanding af at det har været sjovt og nedslående, og det er bl.a. den der tripple x der er kommet ind over. Så det er godt at komme ind her, hvor der er lidt mindre bøger. Men jeg er så en af dem her på skolen, der synes det er sjovt at have undervisning og have nogle timer hvor man sidder og lærer noget. De synes de fleste her på skolen ikke. Jeg kan ikke holde ud bare at sidde ned, men jeg synes også det er sjovt at lære noget, og ikke bare gå et sted. Selvom man selvfølgelig også lærer noget sådan.

”Jeg snakkede med mine forældre i forhold til 10 klasse om, at det ville være godt. Jeg havde noget matematik jeg var bagefter i og havde nogle ting, jeg har lidt mindre forbi for at tage med offentligt transport, og det kommer man udover. Ja sådan lidt at cutte navlestrengen. Så jeg var nede på langeand, og de boede i Birkerød, for det skulle ligesom være relativt besværligt at komme hjem, så man ikke bare gav op og stak af. Det var sjovt at være dernede”.

”Det har lige siden 2 klasse været min plan og drøm at læse biologi, og det var også derfor at det var HTX jeg valgte, da den er rettet mod naturvidenskabelige fag, det er måske lidt sjovt, når man har svært ved matematik, men de andre fag kørte meget godt. Så det var ligesom derfor. Så det var fuldstændigt målrettet mod det”

Vejledning

- Fin vejledning mod efterskole
- Dårlig trivsel i skolen
- Lærerne delte eleverne op, og derfor begyndte eleverne ikke at kunne lide hinanden
- Ressourcestærk skole

”Og det var også sådan pga. af de mange lærerskift, og vi derfor kom lidt bagud, blev de kreative fag sløjfet, og det var de fag, som jeg godt kunne lide, natur og teknik og musik. Og så bliver det sådan lidt trægt”.

Valg

”Jeg valgte faktisk efter biologi at søge ud som naturkonservator, jeg ved ikke om du kender uddannelsen, men der er 5 linjer, og de tager 10 ind hvert tredje år. Og jeg kom til samtale to gange i træk, så man skal ligesom skrive en opfordret ansøgning, og så kigger man på karakter og så bliver man ligesom valgt ud, og der er 20 mennesker af dem der ansøger, der bliver valgt ud til samtale, og jeg kom ligesom til samtale begge gange, og kom ikke ind, så tænkte jeg nu må det være nok. Og så søgte jeg ind på noget design ude der ved arkitektskolen, og det var lidt det samme, kom igennem hjemmeopgaven, kom ud og sidde en weekend, og

blev så valgt fra, og så tænkte jeg, jeg kunne godt have ventet med at søge ind, men jeg blev ligesom nødt til at have en uddannelse at falde tilbage på. Og jeg vidste at jeg ville komme ind her [på TEC], og søgte ind på ret mange forskellige ting, og kom ind”.

Og det var meget godt. Og det er sjovt. Jeg har i hvert fald ikke været skuffet.

Jeg har ikke oplevet nogle negative ting, de fleste synes bare det er fedt at kunne trække på min erfaring, da jeg har prøvet mange forskellige ting, og ved at det foregår sådan og sådan.

Andres opfattelse af personlighed

”Jeg tror at mine lærere opfatter mig som en, som klør på og gerne vil lære noget. Jeg har det faktisk nogle gange lidt som om, når vi er lidt ældre, at vi kan slippe afsted med lidt flere ting, fordi vi tager lidt mere ansvar generelt.

Jeg bliver behandlet lidt anderledes end de unge, der skal holdes lidt mere i ørerne. ”

Fremtiden og drømme

”Jeg har altid gerne villet være selvstændig, jeg kommer fra en selvstændig baggrund, det fik jeg ikke lige sagt. De har haft virksomhed indenfor IT. Min far startede som elektriker og blev efterfølgende uddannet ingeniør, og min mor er merkonom. Så de har udviklet brintplader og koder.

Så det selvstændige liv tiltaler mig ret meget, selvom der er ret meget arbejde i det. Og det snakker vi meget om herude. Det er det jeg helst vil og stiler efter. Så kan man tilpasse sit arbejde”.

Dagligdagen på TEC

”Dagligdagen på TEC er rigtig god. Lærerne er god til at tilpasse niveauer til de enkelte elever, så alting bliver taget relativt sløvt, men så kan alle følge med. Og de synes jeg er rigtig positivt, og nærmest noget af det bedste. Det har jeg aldrig oplevet på en skole før, at der bliver taget så meget hensyn til alle, og man har en indstilling til at alle består, og at man ikke for lov at komme videre i forløbet, før man er klar til det. Og det synes jeg er rart, at man ikke bliver sat op til fiasko, men sat op til det her kan du godt finde ud af. Så det synes jeg generelt gør, at miljøet bliver rigtig behageligt. Helt generelt har alle det fint med hinanden. Og der er en god tone med lærerne og de er skægge at snakke med, og det bliver mere kammeratligt i stedet for at blive slået over hoved.

Alle lærerne er faglærte, så de ved hvad det handler om. Og det synes jeg gør det sjovere. Vi havde også en ingeniør ude at undervise på gymnasiet, og sådan nogle synes jeg generelt er sjovere at have som undervisere, fordi de ved hvad der sker i praksis. De ved hvad de snakker om, det er ikke bare teoretisk. Og kan vise en hvad de taler om.

Det der nørdeaspekt, det kan jeg godt lide.

Hvordan oplever du medier og politikers bekymring om manglende ansøgere

”Jeg synes, at der kommer flere og flere elever, og noget af det er åndssvagt. Det er åndssvagt at de tager så mange ind, hvor der ikke er lærerpladser. Så det skaber en lidt dårlig stemning herude. Dem der ikke har så mange lærerpladser bliver irriteret over, at der kommer mange nye ind. Og som kvinde kan det være lidt svært at få en læreplads, som har noget med lovgivningen at gøre. At der skal være et omklædningsrum til kvinder, det kan man godt nok skrive sig ud af, men for nogle virksomheder bliver det for omfattende”.

Udfordringer

”Virksomhedspraktik forløb er blevet sløjft pga. frygt for udnyttelse. OG det er lidt en kæp i hjulet. Det er

rart at kunne komme ud nogle steder og sige her er jeg, og de måske får en plads senere hen. Så man får flere elever ind, men ødelægger samtidig muligheden for at komme ud og videre. Det synes jeg er ret frustrerende. Så EUD er helt sikker blevet brandet, men der mangler ligesom bare noget”.

- Frustration over skift i reformer fra lærerne.
- Ikke nogen synderlig kontakt med forældrene, og de har ikke været særlig meget inde over uddannelsesvalg, så der er ikke så meget at hente her i forhold til forældres påvirkning på uddannelsesvalg.