



HVORDAN GIVER DET MENING AT VÆRE **UNG PÅ EUD?**

Hvordan unge under 25 år på erhvervsuddannelserne skaber mening i spændingsfeltet mellem skoledelen på grundforløbene og deres ungdomsliv

Arnt Louw
Emma Søndergaard Thomsen
Anne Mahler

Hvordan giver det mening at være ung på EUD?

Hvordan unge under 25 år på erhvervsuddannelserne skaber mening i spændingsfeltet mellem skoledelen på grundforløbene og deres ungdomsliv

Arnt Louw

Emma Søndergaard Thomsen

Anne Mahler

Rapport

Center for Ungdomsforskning

Institut for Kultur og Læring

Aalborg Universitet, København

Rapporten er udarbejdet i regi af Center for Viden om Erhvervsuddannelser (CEVEU). CEVEU er et tværinstitutionelt forskningssamarbejde bestående af Københavns Professionshøjskole, Aalborg Universitet, Aarhus Universitet og Tænk tanken DEA. CEVEU er finansieret af Arbejdsgivernes Uddannelsesbidrag (AUB).

ISBN: 978-87-89383-74-3

Ophav: © Forfatterne, Center for Ungdomsforskning & Center for Viden om Erhvervsuddannelser 2025

Billederne på forsiden er polaroidbilleder taget af elever under interviewsituationen.

FORORD

I bestræbelserne på at kaste lys over frafald og gennemførsel på erhvervsuddannelserne undersøger vi i denne rapport, hvordan unge erhvervsuddannelseselever under 25 år skaber mening i spændingsfeltet mellem skoledelen på grundforløbene og deres ungdomsliv.

Undersøgelsen er gennemført af Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet, i regi af Center for Viden om Erhvervsuddannelser og er finansieret af midler fra Arbejdsmarkedets Uddannelsesbidrag.

Rapporten stiller skarpt på de unges møde med uddannelsen og fagene, fællesskaber, transport og betydningen af deres ungdomsliv bredt set og giver praktiske handlingsbud på, hvordan skoler og lærere kan arbejde med at styrke elevernes oplevelse af mening og sammenhænge mellem uddannelsesliv og ungdomsliv.

Rapporten hviler på et omfangsrigt kvalitativt og kvantitativt datamateriale og bidrager med viden, som kan være relevant i forhold til udformning, organisering og indhold på erhvervsuddannelser.

Uden de unges velvilje til at dele deres tanker og oplevelser med os om, hvordan de får deres ungdomsliv og uddannelsesliv til at hænge sammen, havde denne rapport ikke været mulig. En stor tak skal derfor lyde til de 61 unge grundforløbselever, vi har interviewet, de 17 unge grundforløbselever vi har chattet med, samt de 1.732 GF2-elever, der har besvaret vores spørgeskema. En tak skal også lyde til lærere, koordinatore og ledelse på de deltagende erhvervsskoler for at åbne dørene for os.

Endelig skal der lyde en tak til kollegaer på Center for Ungdomsforskning: Anne Görlich for værdifulde bidrag til metodeudvikling, analyser samt medlæsninger, Nanna Bank Sørensen for hjælp med indsamling af surveydata, samt Noemi Katznelson for inspiration og sparring på rapporten undervejs. Derudover skal der lyde en tak til Anne Katrine Kamstrup fra Københavns Professionshøjskole for skarp og konstruktiv review af rapporten.

Rapporten er udarbejdet af Arnt Louw, Emma Søndergaard Thomsen og Anne Mahler.

Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet og Center for Viden om Erhvervsuddannelser
2025

INDHOLDSFORTEGNELSE

Forord

Resumé	1
Hovedpointer og handlingsbud	4
Kapitel 1: Indledning	9
Betragtninger af et ungdomsliv under forandring	10
Fremtidens faglærte	11
Om at undersøge meningsfulde sammenhænge	12
Hvem henvender rapporten sig til?	13
Læsevejledning	14
Kapitel 2: Design, metoder og data	16
2.1 Den kvalitative empiri	16
Udvælgelse af erhvervsuddannelser	17
Udvælgelse af skoler	19
Gruppeinterviews	20
Mobiletnografisk studie	23
Bearbejdning af data	28
2.2 Den kvantitative empiri	29
Design af survey	29
Rekruttering	30
Datagrundlag	31
Kapitel 3: Teoretisk ramme	35
Fænomenologien som ståsted	35
Kropsfænomenologi	36
Hvad betyder et fænomenologisk perspektiv for analysen?	38
Resonans	39
Resonansakser	40
Hvad betyder resonans for analysen?	42
Analysestrategi	42
Kapitel 4: Når undervisningen giver mening	45
Hvad siger forskningen om undervisning på erhvervsuddannelserne?	45
Survey-resultater om teori og praksis i undervisning	46
Fag i bevægelse	48
Krop, materialitet og redskaber	52
Instant feedback	55
Opsamling på når undervisningen giver mening	58

Kapitel 5: Fællesskaber og sociale relationer på skolen	60
Hvad siger forskningen om fællesskaber på erhvervsuddannelserne?	60
Survey-resultater om fællesskaber og sociale relationer	61
Faglige fællesskaber giver mening	63
Når fællesskaber er svære	66
Når strukturen udfordrer fællesskaberne	67
Skolens rammer for sociale aktiviteter	69
Opstartsaktiviteter	70
Sociale aktiviteter og fester	73
Opsamling på fællesskaber og sociale relationer på skolen	77
 Kapitel 6: Transport	 79
Hvad siger forskningen om transport på erhvervsuddannelserne?	 79
Survey-resultater om transport	79
Ungdomsliv på farten	81
Når afstand skaber afstand—transport som udfordring	83
Opsamling på transport	86
 Kapitel 7: Grundforløbselevernes ungdomsliv	 88
Overordnet om elevernes ungdomsliv	88
Den sammenflettende orientering	92
Den sociale orientering	96
Den adskillende orientering	102
Den balancerende orientering	106
Opsamling på grundforløbselevernes ungdomsliv	111
 Kapitel 8: Konklusion	 113
 Bilag 1: Mobiletnografisk guide	 120
 Litteraturliste	 121

RESUMÉ

I dette forskningsprojekt har vi undersøgt, hvordan unge erhvervsuddannelseselever under 25 år skaber mening og sammenhænge i spændingsfeltet mellem skoledelen på grundforløbene og deres ungdomsliv. Antagelsen er, at jo mere mening og sammenhæng de unge oplever mellem erhvervsuddannelsen og deres øvrige ungdomsliv, jo større lyst har de til at blive og gennemføre deres uddannelse. Efter resuméet kommer vi med nogle bud på handlinger, som skolerne og underviserne kan lade sig inspirere af for at mindske frafaldet og øge gennemførslen på erhvervsuddannelsernes grundforløb.

Når undervisningen giver mening

En central pointe i analyserne af undervisningen på grundforløbet er, hvordan elevernes arbejde med fagene kan integrere teori og praksis, når de bruger kroppen og arbejder med redskaber og materialer aktivt i undervisningen. Denne forståelse er inspireret af et kropsfænomenologisk perspektiv, hvor tanken er, at man kropsligt engagerer sig med materialer og redskaber. Når eleverne bevæger sig og arbejder med kroppen og fagets materialer og redskaber, oplever de umiddelbar feedback fra deres handlinger – fx ved at mærke træets modstand under savning eller betydnin-gen af justeringer af en maskine. Denne instant feedback er vigtig for elevernes læring og glæde ved undervisningen og skaber en helhedsorienteret oplevelse, der knytter teori og praksis sammen. Når eleverne ikke har mulighed for denne kropslige interaktion, kan de føle sig frustrerede, som særligt nogle af GF1-eleverne i undersøgelsen giver udtryk for.

Pointen er, at organisering af undervisningen, hvor eleverne får mulighed for at arbejde med kroppen og bruge fagets materialer og redskaber, kan hjælpe dem med at forstå fagene på meningsfulde og helhedsorienterede måder. Det er ikke nødvendigvis et spørgsmål om at vælge mellem at undervise i fagene for sig eller tværfaglig undervisning eller teori og praksis, men derimod om at overveje, hvordan og hvornår fagene kan forbindes, så eleverne kan se relevansen af dem i relation til erhvervet og få mulighed for kropsligt at engagere sig.

Fællesskaber og sociale relationer på skolen

Undersøgelsen peger på, at de unge har en stærk tilknytning til de fællesskaber, der opstår omkring det faglige – altså faglige fællesskaber. Når eleverne arbejder sammen om opgaver, oplever de, at forskelle som alder eller baggrund udviskes. Disse faglige fællesskaber er centrale for elevernes motivation, da det skaber en følelse af tilhør og sammenhold.

Men fællesskaberne på grundforløbene kan også være svære, ikke mindst på grund af strukturen på grundforløbene. Særligt på GF1, hvor eleverne kun er sammen i 20 uger, kan det være svært at etablere dybe relationer, da elever kan skifte uddannelse efter GF1. Desuden udtrykker flere elever, at de føler, at skolen og lærerne ikke understøtter deres behov for sociale relationer, da de opfattes som voksne, der skal kunne klare sig selv. Det er derfor vigtigt, at lærerne og skolen støtter eleverne i at skabe relationer på GF1 og særligt i starten af forløbet, som for mange er første store uddannelsesskift.

På GF2 er situationen lidt anderledes, da eleverne her er tættere på afslutningen af deres grundforløb, og derfor er der mindre fokus på at skabe nye relationer, fordi de har blikket rettet på deres kommende oplæringsforløb. Det betyder, at eleverne er mere optaget af deres faglige fællesskaber og de sociale relationer, der er knyttet til disse.

Slutteligt viser undersøgelsen at der er forskelle på yngre og ældre unge, når det kommer til sociale aktiviteter og fester. De ældre unge er mindre afhængige af det sociale liv fra skolen, sammenlignet med de yngre, især på GF1. Fællesskaber og relationer er vigtige for alle, men på forskellige måder. Dette understreger behovet for at inddrage eleverne i planlægningen af sociale aktiviteter, så de passer til målgruppen og motiverer de unge til at deltage i aktiviteterne.

Transport

Undersøgelsen viser, at transport fylder en del for de unge. For nogle af de unge i undersøgelsen er transporttiden til skole lang og kan være en udfordring, da det tager tid fra andre aktiviteter og forhindrer dem i at mødes med venner uden for skoletid.

Men transporttiden er ikke kun en udfordring. Mange af de unge udnytter nemlig transporttiden til at opbygge sociale relationer eller få tid til at slappe af. Skolerne kan imødekomme elevernes udfordringer ved at tage hensyn til transporttider i skema-lægningen og så vidt muligt forsøge at undgå, at eleverne har korte undervisningsdage, der kræver lange transportture.

Videre peger analyserne på, at der kan være behov for at skabe rammer på skolerne, hvor de unge kan være sammen uden for skoletid. Dette kan styrke deres fællesskaber, især for dem, der bor langt fra skolen og hinanden.

Grundforløbselevernes ungdomsliv

I undersøgelsen har vi også haft fokus på de unges liv uden for skolen, og hvordan de balancerer mellem deres ungdoms- og uddannelsesliv. De unge i undersøgelsen er generelt meget aktive og laver mange ting i deres fritid. Mange af de unge søger dog også tid til ro og fordybelse. Familie og venner spiller en central rolle i deres liv, og det er vigtigt for dem at opretholde disse relationer på trods af mange aktiviteter.

I undersøgelsen har vi identificeret fire forskellige orienteringer, som på forskellig vis er kommet til udtryk i interviewene og chattene med de unge:

1. **Den sammenflettende orientering** – hvor det faglige og fritidsliv flyder sammen.
2. **Den sociale orientering** – hvor relationer og fællesskaber er i centrum.
3. **Den adskillende orientering** – hvor skole og fritid er klart adskilt.
4. **Den balancerende orientering** – hvor de unge forsøger at finde en balance mellem mange aktiviteter.

Det er vigtigt at slå fast, at disse orienteringer er analytiske. De er altså ikke udtryk for enkelte elever eller fire forskellige elevtyper. Det er tænkt som en måde at identificere, hvor og hvordan der skabes meningsfulde forbindelser mellem de unges liv uden for skolen og deres uddannelsesliv. Og det er vigtigt at holde sig for øje, at dette sker i de kontekster, de unge befinder sig i. De fire orienteringer er tænkt som et pædagogisk refleksionsredskab og peger på forskellige former for støtte fra skolerne og lærerne, der kan være relevant for at hjælpe eleverne med at skabe mening og sammenhæng mellem deres fritidsliv og deres uddannelse.

Hovedpointer og handlingsbud

På baggrund af undersøgelsen har vi nedenfor formuleret 14 hovedpointer. Til hver hovedpointe knytter sig et bud på handling, der er tænkt som inspiration til skolerne og lærernes arbejde med at mindske frafaldet og øge gennemførslen på erhvervsuddannelserne.

1

Bevægelse og variation skaber engagement

Undervisningen kan varieres, så de unge elever får mulighed for at bevæge kroppen, arbejde med tingene og prøve dem af selv. Undervisere kan integrere praktiske øvelser, gruppearbejde og hands-on-aktiviteter, hvor eleverne får mulighed for at bevæge sig og anvende teori og praksis i integrerende handlinger. Dette kan både inkludere praktiske opgaver, der involverer fysiske materialer og værktøjer, samt aktiviteter, der bryder den traditionelle tavleundervisning op.

Eleverne vil møde faget tidligt på grundforløbet

Det er vigtigt at give eleverne på grundforløbene en tidlig og konkret oplevelse af det faglige indhold gennem mødet med praktiske opgaver og aktiviteter samt fagets materialer, processer og redskaber, så de tidligt kan se, hvordan de kan anvende deres viden og det, de lærer i undervisningen, i relation til det pågældende erhverv.

2

3

Teori og praksis er ikke adskilt

Undervisningen bør designes således, at teori og praksis går hånd i hånd. Dette kan gøres ved, at eleverne arbejder helhedsorienteret med opgaver, hvor de anvender teorien i praktiske opgaver. Denne integrerende tilgang giver eleverne en mere sammenhængende læring, der afspejler den virkelige verden, som fagene retter sig imod. Elevernes kroppe, materialer og redskaber forbinder sig nemlig i arbejdet med fagene. Derfor kan undervisere understøtte denne forbindelse til materialer og redskaber ved at organisere konkrete opgaver, som relaterer sig til de unges fremtidige erhverv. Det kan fx være i værksteder, simuleringer og praktiske øvelser, der tager udgangspunkt i faglige problemer, der skal løses, og hvor eleverne arbejder direkte med de værktøjer og materialer, de skal bruge i deres arbejde.

Materialer og redskaber giver instant feedback

Arbejdet med materialer og redskaber træder tydeligt frem i undervisningen på grundforløbet, og eleverne oplever, at de får umiddelbar feedback fra disse materialer og redskaber. Undervisningen kan med fordel styrke elevernes mulighed for dette, fordi det styrker deres oplevelse af mening med uddannelsen og læring.

4

Samlet set kan disse fire bud på handlinger knytte sig specifikt til undervisningen på grundforløbet, hjælpe med at skabe et læringsmiljø, der er både meningsfuldt, engagerende og relevant for eleverne, og som samtidig understøtter deres faglige udvikling. Læs mere om disse i kapitel 4.

Faglige fællesskaber er stærke

Eleverne er fælles om en valgt retning og fælles faglige interesser, som giver genklang hos hinanden. Denne styrke kan skolerne og underviserne særligt udnytte i starten af uddannelsen, som fundament for at opbygge nogle stærke fællesskaber blandt eleverne. Det kan fx være ved at støtte op omkring de faglige fællesskaber ved at lave sociale aktiviteter, hvor uddannelsens faglighed er i fokus – fx en quiz eller små konkurrencer til en fredagsbar, hvor eleverne dystet i faglige spørgsmål, praktiske småøvelser eller kreativ problemløsning relateret til deres fag, mens de hygger sig sammen i en uformel ramme.

5

Faglige fællesskaber overskrider forskelle

Hvis elevgruppen på grundforløbene er meget sammensat, kan det være en fordel at lade sig inspirere af, hvordan faglige fællesskaber kan bygge bro på tværs af elevernes forskelligheder. Arrangementer med afsæt i faglige aktiviteter, som eleverne har til fælles, kan dermed være med til at styrke fællesskabet på tværs af deres forskelle.

6

Særlig fokus på opstarten

Opstarten på en ny ungdomsuddannelse er en kritisk periode for fællesskaber og relationsdannelse. Skoler og undervisere bør derfor sætte særlig fokus på denne periode ved at implementere strukturerede aktiviteter og initiativer, der fremmer relationer og fællesskab. Dette kan være introforløb, fælles sociale aktiviteter og små gruppediskussioner, der hjælper eleverne med at opbygge relationer hurtigt. Det er også vigtigt at tilbyde støtte til de elever, der kan føle sig isolerede eller usikre i starten, så de hurtigt kan blive en del af et fællesskab. Dette er særligt vigtigt for de helt unge på GF1.

7

Forskel på de yngre og ældre unge

Der er forskel på, hvad de helt unge på GF1 efterlyser, og hvad de lidt ældre unge på GF2 efterlyser, når det kommer til fællesskab og relationer. De helt unge på GF1 efterlyser i højere grad også fællesskabende aktiviteter, der ikke har et fagligt omdrejningspunkt, som fx fester og andre rent sociale arrangementer. De lidt ældre unge på GF2 er i højere grad orienteret mod det faglige og efterlyser ikke i samme grad rent sociale aktiviteter. Derfor bliver det væsentligt at inddrage de unge i planlægningen af fællesskabende aktiviteter. Det kan være ved at afholde workshops eller ved hjælp af grupper, hvor eleverne selv kan komme med forslag til, hvad de ønsker af sociale aktiviteter. Dette giver eleverne et ejerskab i deres fællesskab og kan øge deltagelsen og engagementet i sociale initiativer.

8

Samlet set giver disse fire bud på handlinger knyttet til fællesskaber og sociale relationer på skolen mulighed for at tage højde for elevernes behov, forventninger og forskellige livserfaringer, og det kan være med til at fremme et miljø, hvor eleverne oplever styrke og inkluderende fællesskaber, hvilket kan mindske frafald og øge gennemførelsen. Læs mere om disse i kapitel 5.

Lang transporttid udfordrer deltagelse i uddannelsen

For at modvirke, at lang transporttid bliver en barriere for deltagelse i undervisningen og sociale aktiviteter, kan skolerne se på, hvordan transporttider og skemaer kan tilpasses. På særlige dage, hvor skemaet er udfordret, kan skolerne fx tilbyde onlineundervisning, så de elever, der har særlig langt, kan følge undervisningen hjemmefra og undgå lang transporttid.

9

Rum til de unge på skolen kan afhjælpe udfordringer med transport

Skolerne kan tilbyde rum og ressourcer, hvor eleverne kan mødes og hænge ud. Det kan især være relevant for dem, der har lang transporttid og derfor ikke har mulighed for at ses uden for skoletid. Dette kan være afslappede fællesområder, åbne undervisningslokaler eller andet, hvor eleverne kan bruge tid sammen, lave lektier eller deltage i aktiviteter, der styrker deres relationer og engagement i skolen. Skolerne kan med fordel inddrage eleverne i arbejdet med at skabe disse rum, så de matcher de unges ønsker og skaber ejerskab hos de unge.

10

Samlet set vil disse to bud på handlinger knyttet til transport gøre hverdagen lettere for elever, der har lange transporttider, og samtidig understøtte deres sociale og faglige udvikling. Ved at skabe et fleksibelt og støttende læringsmiljø, der tager hensyn til elevernes transportudfordringer, kan skolerne hjælpe med at reducere frafald og fremme både deltagelse og engagement i uddannelsen. Læs mere om disse i kapitel 6.

I analyserne af de unges ungdomsliv har vi som sagt identificeret fire forskellige orienteringer. Følgende handlingsbud relaterer sig til, hvordan skolen og underviserne kan bidrage til at skabe sammenhænge mellem uddannelse og ungdomsliv. Her er det vigtigt at have for øje, at de unge elever godt kan orientere sig mod flere forskellige orienteringer på én gang, og orienteringerne ikke er udtryk for be-

Den sammenflettende orientering

Når man som skole og lærer møder den sammenflettende orientering, kan understøttelse af sammenhæng mellem fritidsinteresse/fritidsliv og uddannelse styrke motivationen og den faglige udvikling. Det kan fx være ved at have åbne værksteder som eleverne kan benytte i deres fritid.

11

Den sociale orientering

Når man som skole og lærer møder den sociale orientering, er det vigtigt at understøtte fællesskaberne på erhvervsuddannelserne – og vel at mærke fællesskaber, som kan knyttes til det faglige, men også fællesskaber, der funderes i andre sociale aktiviteter, der ikke nødvendigvis har kobling til det faglige. Vær derfor opmærksom på, hvilke sociale aktiviteter skolen kan tilbyde, og hvordan de rammer målgruppen.

12

Den adskillende orientering

Når man som skole eller lærer møder den adskillende orientering, bliver det væsentligt at støtte op om mulighederne for at have klare grænser mellem skole og fritid. Mening og sammenhæng i ungdomslivet handler nemlig i den adskillende orientering ikke nødvendigvis om stærke sociale eller faglige sammenhænge mellem uddannelsesliv og ungdomsliv, men snarere det modsatte. Hav som skole øje for, at eleverne har meget andet der fylder i deres liv end blot uddannelse.

13

Den balancerende orientering

Når man som skole eller lærer møder den balancerende orientering, handler det altså om at støtte op om netop at finde disse balancer og måske også hjælpe med at prioritere, så der kan tones op og ned for de forskellige aktiviteter. Vær fx opmærksom på lektiemængden og om der på nogle tidspunkter er mulighed at give plads til mere fritid, så de unge bedre kan styre balancen.

14

Samlet set tilbyder disse fire forskellige orienteringer et pædagogisk refleksionsredskab og peger på forskellige former for støtte fra skolernes og lærerne side, der kan være relevant for at hjælpe eleverne med at skabe mening og sammenhæng mellem deres fritidsliv og uddannelse. Læs mere om disse i kapitel 7.

KAPITEL 1: INDLEDNING

Nichlas: Det kan både blive for meget skole, for meget fodbold, for meget sammen med folk hele tiden. Det kan også blive for meget bare at ligge derhjemme hele tiden. Så der er ikke som sådan et sted, jeg bedst kan lide. Men balance mellem dem alle. (GF2-elev, detailhandel)

Dette udsagn kommer fra en af de unge, vi har fulgt i dette forskningsprojekt, hvor vi undersøger frafald og gennemførslen på erhvervsuddannelsernes grundforløb hos unge under 25 år. Vi anlægger et bredt perspektiv på frafald og gennemførslen og undersøger ungdomslivet, som det udfolder sig i spændingsfeltet mellem uddannelse og det øvrige ungdomsliv, hvilket citatet ovenfor netop illustrerer. Det er således ikke kun de unges oplevelse af erhvervsuddannelserne, der er i fokus, men i lige så høj grad deres ungdomsliv, og hvordan det spiller ind i uddannelsen og omvendt. Forskningsspørgsmålet, der har været styrende for projektet, lyder således:

Hvordan skaber forskellige eud-elever under 25 år mening i spændingsfeltet mellem skoledelen på grundforløbet og deres ungdomsliv?

Gennem dette forskningsspørgsmål søger vi at skabe nye og nuancerede bud på, hvordan frafald kan forebygges, og gennemførsel styrkes for unge eud-elever. Som vidensfundament for forskningsprojektet har vi foretaget et reviewstudie af, hvad vi i en dansk kontekst ved om frafald, fastholdelse og gennemførsel, når det gælder unge elever på erhvervsuddannelserne fra 2011 til 2023 (Mahler et al., 2023). Reviewstudiet fungerer både som inspiration undervejs i projektet og som anledning til at skærpe det analytiske blik på forhold og områder, hvor der mangler viden. Reviewstudiet er udgivet som selvstændig publikation i regi af Center for Viden om Erhvervsuddannelser.

En vigtig pointe, der træder frem i reviewstudiet, er, at vi bliver nødt til at have et helhedsorienteret perspektiv på de unge på erhvervsuddannelserne for at forstå deres frafalds- og gennemførselsprocesser. Eleverne er ikke kun elever, men unge, som også har et liv uden for uddannelsen, med relationer, fritidsinteresser, familie, foreningsliv osv., som spiller sammen med deres uddannelsesliv, og som har betydning for deres frafalds- og gennemførselsprocesser. Derfor fokuserer vi i dette projekt fx ikke kun på at undersøge og forstå elevernes venskaber og relationer i skolen, men også hvordan disse trækker tråde til og etablerer sig i deres ungdomsliv.

Betragtninger af et ungdomsliv under forandring

Zoomer vi specifikt ind på de unge under 25 år og deres vilkår for ungdomsliv generelt set, ser vi på den ene side, hvordan de nye ungdomsgenerationer er vokset op i en tid med store og gennemgribende kriser: en verden præget af økonomiske, sundhedsmæssige, demokratiske og klimamæssige kriser, og for første gang i verdenshistorien ser vi en generation, der ikke nødvendigvis regner med at have bedre levevilkår end deres forældre. Dette præger nødvendigvis de unge, som bevæger sig gennem uddannelsessystemet, udvikler sig til unge voksne og skal etablere sig på et arbejdsmarked med større usikkerhed og utryghed.

Dertil kommer, at vi ser tydelige tendenser til, at unges trivsel generelt og på alle ungdomsuddannelser er under stigende pres (Katznelson, Pless & Görlich, 2022), og at dette, blandt andre faktorer, hænger sammen med det uddannelsespolitiske fokus, der har været på tempo, fremdrift, effektivisering og dygtighed, hvor vi har set et markant øget forventnings- og præstationspres i uddannelsessystemet (Petersen, 2016; Louw & Katznelson, 2018; Sørensen et al., 2024). Samtidig lever de unge i en tid med et utal af muligheder, der på forskellig vis spiller sammen med de unges liv og de horisonter, de kan forestille sig for deres liv. Videre har de unge i dag høje uddannelsesambitioner, øget autonomi, adgang til avancerede teknologier og en stærk trang til at erobre nye områder (Katznelson et al., 2020).

Parallelt hermed ser vi også, at ungdommens fællesskaber på ny er sat i centrum for ungdomslivet med stærke narrativer blandt de unge, der trækker på forestillingen om fælles ansvar og fællesskab, samtidig med at de unge oplever det som hårdt arbejde at skabe og vedligeholde fællesskaberne (Bruselius-Jensen & Sørensen, 2017; Bruselius-Jensen et al., 2023). Fællesskaber udgør således et helt centralt

omdrejningspunkt for unge, der åbner både nye relationer og horisonter, men også nye udfordringer for de unge. Alt dette udgør de overordnede rammer og betingelser for de unges liv i dag og får på forskellige måder betydning og gives mening konkret i de unges liv og af de unge selv.

Fremtidens faglærte

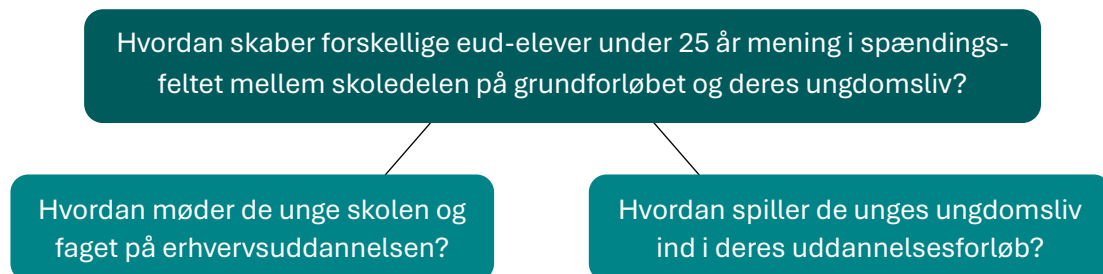
Kigger vi på erhvervsuddannelsesområdet specifikt, har højt frafald og faldende søgning præget feltet de seneste 20 år (DEA, 2022). Politisk har der derfor også været en stor bevågenhed gennem en række år på at få flere unge til at vælge en erhvervsuddannelse samt at reducere det høje frafald. Det har på forskellig vis været adresseret i en række reformer de senere år som *Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser* fra 2014, hvor fx grundforløb 1 blev indført i håbet om at øge oplevelsen af ungdomsmiljø på erhvervsuddannelserne. Hertil kommer *Fra folkeskole til faglært* fra 2018, trepartsaftalen *Flere lærepladser og entydigt ansvar* fra 2020, *En markant styrkelse af erhvervsuddannelserne* (2025), som sætter en ambitiøs dagsorden for erhvervsuddannelserne og tilfører cirka 320 millioner kroner i 2025 stigende til 660 millioner kroner årligt fra 2030 samt *Forberedt på fremtiden VII* med aftalen om etableringen af en ny erhvervsrettet gymnasial ungdomsuddannelse (epx). Dette er blot nogle af de mange politiske tiltag på eud-området de senere år, og det vidner om en vedvarende og tiltagende politisk interesse i at løse udfordringerne i sektoren og understreger, hvor vigtigt erhvervsuddannelsesområdet er blevet på den politiske dagsorden. Det er da heller ikke helt uden grund, for arbejdsmarkedet mangler i den grad faglærte (Damm et al., 2021), og disse faglærte skal ikke bare følge i fodsporene på deres læremester eller gøre, som vi plejer. Der stilles store krav til, at fremtidens faglærte skal være innovative og omstillingsparate, hvor der er øget opmærksomhed på bæredygtighed og grøn omstilling. Den nuværende regering har fx i 2024 udpeget tre nye klimaerhvervsskoler (BUVM, 2024a), som skal sikre, at vi er på forkant med den grønne omstilling, og at der bliver uddannet innovative og dygtige faglærte. Om dette er et tiltag, som kan være med til at øge elevernes søgning til eller gennemførelse af en erhvervsuddannelse, er svært at sige, men de mange tidligere tiltag og reformer har endnu ikke skabt større forandringer i forhold til frafaldet fra – eller søgningen til – erhvervsuddannelserne.

For at forstå denne udvikling af lav søgning og højt frafald, og hvad der skal til for at vende den, anlægger vi som sagt et perspektiv på frafald og gennemførsel ud fra et helhedsorienteret perspektiv. Ud fra antagelsen om, at når man oplever sin uddannelse som meningsfuld, så er man mere motiveret for at gennemføre den, end hvis man ikke har den oplevelse (Aarkrog & Kamstrup, 2023), undersøger vi som sagt, hvordan forskellige unge skaber mening i spændingsfeltet mellem skoledelen på grundforløbet og deres øvrige ungdomsliv.

Om at undersøge meningsfulde sammenhænge

Når vi skal forstå, hvordan det giver mening at være ung på en erhvervsuddannelse anno 2024, lader vi os inspirere af den franske fænomenolog Maurice Merleau-Ponty (Merleau-Ponty, 1994; Rasmussen, 1996) samt den tyske sociolog Hartmut Rosas begreb om resonans (Rosa, 2021), hvor vi afsøger resonante sammenfletninger mellem kroppe og verden. Disse teoretiske inspirationer uddybes senere i rapporten. Men det, der er væsentligt at nævne her, er, at det betyder, at vi ikke så meget er optaget af *meningsfuldhed* over for *meningsløshed*, men i højere grad har en optagethed af de forskellige former for meninger og betydninger, de unge gør sig og etablerer i deres uddannelses- og ungdomsliv. Det betyder videre, at vi er særlig nysgerrige på, hvordan de unge elevers¹ liv på erhvervsuddannelsernes grundforløb er forbundet med materialer, processer, redskaber, relationer, steder, og hvilke meninger disse opleves at have for de unge – samt hvordan de skaber genklang i deres ungdomsliv. Vores indledende forskningsspørgsmål er derfor delt i to underspørgsmål:

¹ I rapporten benævner vi de unge erhvervsuddannelseselever forskelligt afhængigt af konteksten. Når analyserne primært relaterer sig til uddannelsesdelen, benytter vi oftest betegnelsen *elev*, som henviser til, når de unge er på grundforløbene eller i skolen. Når vi benytter betegnelsen *unge*, er det, fordi analyserne relaterer sig til ungdomslivet. I nogle tilfælde anvender vi dog betegnelsen *unge elever* for at understrege samspillet mellem uddannelse og ungdomsliv.



Vi har udvalgt en bred gruppe af unge, som på tværs repræsenterer alle erhvervsuddannelsernes fire hovedområder. Vi har været rundt i hele landet, på store og små skoler, og talt med unge fra grundforløb 1 og grundforløb 2. Vi har i vores søgen efter svar på frafalds- og gennemførelsesprocesser været metodisk udviklende og afprøvende. Vi har derfor udført et mobiletnografisk studie, hvor de unges tanker og idéer har været med inde i designprocessen og engageret de unge som aktive medskabere af empirien, hvilket har givet os nuancerede billeder på de unge og deres ungdoms- og uddannelsesliv, og hvad der skaber mening og sammenhæng for de unge. Vi er både blevet taget med ind i klasseværelset hos detaileleverne, i værkstedet hos snedkerne og i køkkenet hos gastronomerne, samtidig med at de unge har vist os billeder fra deres liv i ishockeyhallen, fra ungdomsværelserne eller deres fritidsjob. De unge har gennem deres mobiler, billeder og chats åbnet døren ind til dele af deres ungdomsliv, som det ellers kan være svært at få adgang til som forsker.

Hvem henvender rapporten sig til?

Denne rapport henvender sig både til praktikere, forskningsfeltet og beslutningstagere.

Som **praktiker**, der arbejder med uddannelsen og eleverne i hverdagen, kan rapportens pointer bruges til at forstå, hvordan man kan styrke arbejdet med at skabe større sammenhænge og mening i de unges uddannelses- og ungdomsliv, som kan være vigtigt i arbejdet med frafald og gennemførelse. Rapporten kommer derfor også med konkrete bud på handlinger, der kan styrke elevernes oplevelse af mening og sammenhænge mellem uddannelsesliv og ungdomsliv.

Rapporten henvender sig også til **forskningsfeltet**, hvor de empiriske indsigter i unges oplevelser på erhvervsuddannelserne kan bidrage til forståelsen af unges op-

levelse af mening, frafald og gennemførsel. Særligt kan den mobiletnografiske metode, som vi har anvendt i undersøgelsen, inspirere til fremtidige studier af områder eller arenaer, det kan være vanskeligt at få adgang til med mere velkendte metoder som interviews og observationer.

For **beslutningstagere** inden for uddannelsessektoren er rapporten relevant i lyset af de aktuelle drøftelser om løft af erhvervsuddannelserne og tilrettelæggelsen af en erhvervs- og professions rettet gymnasieuddannelse. Rapportens fund kan bidrage med vigtige perspektiver på, hvad der er væsentligt at holde sig for øje i udformningen af rammerne for disse ungdomsuddannelser, så de unge kan se meningen med deres uddannelse og får lyst til at gennemføre den.

Læsevejledning

Rapportens forskellige pointer, perspektiver og handlingsbud henvender sig som sagt til en bred målgruppe. Rapporten er inddelt i otte kapitler.

Kapitel 1 er indledningen, der beskriver formålet med forskningsprojektet og den samfundsmæssige ramme, det skriver sig ind i.

I **kapitel 2**, introducerer vi til vores metodologiske overvejelser og empiriske design. Her beskriver vi, hvordan vi har udvalgt elever, skoler og uddannelser til undersøgelsen. Der vil også være en præsentation af den måde, vi er gået til vores interviews og det mobiletnografiske studie på, samt surveyen.

I **kapitel 3** belyser vi vores teoretiske udgangspunkt. Her redegør vi for inspirationen til vores begreb om mening samt vores videnskabsteoretiske fundament. Kapitlet munder ud i en beskrivelse af vores analysestrategi, som man med fordel kan orientere sig i, hvis man ønsker at forstå, hvordan vi går til de efterfølgende analyser, samt hvordan vi definerer vores forståelser af mening.

Analysedelen består af kapitel 4-7. Efter hvert analysekapitel trækkes hovedpointerne frem i korte punkter.

Kapitel 4 handler om, hvordan eleverne oplever mening i undervisningen og andre faglige sammenhænge i skolen.

I **kapitel 5** tager vi fat på elevernes sociale liv og fællesskaber på skolen samt skolens rammer for sociale aktiviteter.

I **kapitel 6** undersøger vi de unges transporttid til og fra skole og ser også på, hvordan de meningsfyldt bruger denne tid, samt hvilke effekter transporttid medfører for grundforløbs elevernes ungdomsliv.

I **kapitel 7** sætter vi fokus på det øvrige ungdomsliv og kigger på de unges tid uden for skolen og transport. Dette kapitel er struktureret omkring fire ungdomslivsorienteringer, som de unge på forskellige måder træder ind og ud af.

De fire analysekapitler er opbygget kronologisk efter en dag i de unge grundforløbs elever liv. Det vil sige, at vi starter i skolen, følger derefter de unge ud i transporten mellem skole og hjem og fokuserer slutteligt på de unges øvrige ungdomsliv i fritiden, hvor vi samtidig ser på koblinger mellem ungdomsliv og uddannelsesliv.

Kapitel 8 udgør rapportens konklusion, hvor vi samler trådene op og præsenterer de store linjer for rapportens analyser af, hvordan unge erhvervsuddannelseselever skaber mening i spændingsfeltet mellem skoledelen på deres uddannelse og deres ungdomsliv.

KAPITEL 2: DESIGN, METODER OG DATA

Dette forskningsprojekt baserer sig på gruppeinterviews, mobiletnografi samt en elevsurvey. Der er i alt foretaget seks gruppeinterviews med 34 GF1-elever og syv gruppeinterviews med 27 GF2-elever, alle under 25 år. I det mobiletnografiske studie indgik 17 af de tidligere interviewede unge elever fra fokusgruppeinterviewene. Det kvantitative datamateriale består af en survey, som 1.732 elever under 25 år har besvaret, mens de gik på grundforløb 2. Alle elever er anonymiserede i rapporten.

Overblik over empiri i forskningsprojektet

Fokusgruppeinterviews	34 GF1-elever og 27 GF2-elever
Mobiletnografisk studie	17 GF2-elever
Survey	1.732 GF2-elever

I dette kapitel beskriver vi metoder og datakilder samt de overvejelser, der knytter sig til dem. Følgende kapitel er opdelt i to sektioner: den kvalitative empiri og den kvantitative empiri, hvor vi starter med at udfolde den kvalitative empiri.

Den kvalitative empiri

I følgende del udfolder vi metoderne, der knytter sig til indsamlingen af den kvalitative empiri. Først udfolder vi, hvordan vi har udvalgt de erhvervsuddannelser og skoler, som indgår i projektet. Dernæst belyser vi *gruppeinterviews*, hvor vi kommer ind på rekruttering af elever samt de metodiske greb, vi benyttede os af undervejs i interviewene. Hernæst udfolder vi det *mobiletnografiske studie*. Der gives særligt plads til at udfolde det mobiletnografiske studie, fordi denne metode er forholdsvis ukendt og mindre anvendt i forskning end fx gruppeinterview og survey. Men inden vi kommer til det, beskrives kortfattet de kriterier, vi har lagt til grund for valg af erhvervsuddannelser og -skoler i undersøgelsen.

Udvælgelse af erhvervsuddannelser

Erhvervsuddannelsesfeltet er enormt bredt og varieret og består af over 100 forskellige uddannelser. I denne undersøgelse indgår der 15 forskellige erhvervsuddannelser. I udvælgelsen af erhvervsuddannelserne har vi været optaget af at sikre en bred dækning af de forskellige uddannelser for at inkludere en bred ungegruppe i undersøgelsen. Vi har også været optaget af sikre repræsentation af alle fire hovedområder. Her er stor forskel på, hvor mange erhvervsuddannelser de fire hovedområder dækker over. For eksempel har Kontor, handel og forretningsservice fem uddannelser, mens Teknologi, Byggeri og Transport har 71 uddannelser. Vi har derfor proportioneret de udvalgte uddannelser med antal uddannelser i hovedområdet. Derfor er der fx flest uddannelser inden for hovedområdet Teknologi, Byggeri og Transport med i undersøgelsen. Ud over disse brede hensyn i valget af erhvervsuddannelser har følgende kriterier gjort sig gældende:

- (1) Uddannelserne skulle have forskellige former for kønsfordelinger. Således skulle nogle i overvejende grad være monokønnede, mens andre have en mere ligelig fordeling af køn.
- (2) Uddannelserne skulle have forskellige stigninger eller fald i ansøgstallene.
- (3) Uddannelserne skulle være forskellige fra hinanden i forhold til, hvad der betegnes som uddannelsens håndværk eller materialitet.

På trods af disse kriterier er det vigtigt at understrege, at denne del af undersøgelsen er kvalitativ. Det vil sige, at det ikke er målet at repræsentere alle dele af erhvervsuddannelsesfeltet ligeligt og fuldt (hvilket ingen metode i grunden kan). Vi har i stedet været optaget af at få repræsenteret forskellige hjørner af erhvervsuddannelsesfeltet og derigennem få mulighed for et nuanceret og mangfoldigt blik på, hvad det vil sige at være ung og gå på en erhvervsuddannelse. Vi har her fx været særligt interesserede i at undersøge, hvordan materialitet optræder på tværs af forskellige fag som snedker, pædagogisk assistent og dyrepasser, men også hvordan et ungdomsliv ser ud, når man går på data- og kommunikationsuddannelsen, detailhandelsuddannelsen eller gastronomuddannelsen. Hermed er forskningsprojektet ikke designet til at få viden om ét bestemt felt inden for erhvervsuddannelserne eller at repræsentere hele erhvervsuddannelsesfeltet. Men ved at inkludere forskellige erhvervsuddannelser fra forskellige hjørner af feltet og brancher træder alligevel interessante per-

spektiver frem om, hvad der gør sig gældende på tværs af feltet, når man er ung og går på grundforløbet på en erhvervsuddannelse.

På baggrund af ovenstående kriterier og overvejelser blev følgende syv erhvervsuddannelser valgt:

- Dyrepasser
- Tjener
- Detailhandel
- Pædagogisk assistent
- Maskinsnedker
- Data- og kommunikationsuddannelsen
- Vejgodstransportuddannelsen

Fordi vi undersøger grundforløbene, indgår der både GF1- og GF2-elever i undersøgelsen. GF1-eleverne har ikke valgt specifik uddannelse endnu. De GF1-elever, der indgår, går derfor på et grundforløb, hvor vores valgte uddannelse kunne vælges som retning på GF2. I praksis betyder det, at vi har lavet interviews med GF1-elever, som fx ønskede at blive dyrepassere, men også med elever, der havde valgt andre retninger inden for grundforløbsretningen ”Landbrug, dyr, planter og natur”, fx landbrugsuddannelsen. Ligeledes var der i nogle GF2-klasser elever, som var samlet i hold inden for forskellige erhvervsuddannelser, og disse elever indgår også. Som det fremgår af nedenstående tabel 2.1, har det i praksis betydet, at der indgår 15 forskellige erhvervsuddannelser i undersøgelsen.

Hovedområde	Erhvervsuddannelse ²
Fødevarer, jordbrug og oplevelser	Anlægsgartner (GF1) Dyrepasser (GF1 & GF2) Landbrugsuddannelsen (GF1) Gastronom (GF1 & GF2) Tjener (GF2)
Kontor, handel og forretningsservice	Detailhandel (GF1 & GF2)
Omsorg, sundhed og pædagogik	Pædagogisk assistent (GF1 & GF2) Social- og sundhedsassistent (GF1 & GF2)
Teknologi, byggeri og transport	Data- og kommunikationsuddannelsen (GF2) Lager- og terminaluddannelsen (GF2) Maler (GF1) Maskinsnedker (GF1 & GF2) Murer (GF1) Træfagenes byggeuddannelse (GF1) Vejgodstransportuddannelsen (GF2)

Tabel 2.1: Skema over, hvilke hovedområder, uddannelser og grundforløb der indgår i undersøgelsen

Udvælgelse af skoler

I udvælgelsen af skoler til at indgå i undersøgelsen har vi været optaget af at sikre en variation i forhold til størrelse, så skoler af forskellig størrelse indgår. Vi har også været optaget af at sikre en geografisk spredning og repræsentation af land og by. For yderligere at sikre mest mulig varians i den kvalitative undersøgelse er følgende kriterier for valg af skoler anvendt:

- 1) De skulle tilbyde en eller flere af de valgte erhvervsuddannelser.
- 2) Der skulle være en geografisk spredning på tværs af landet.
- 3) Skolerne skulle tilbyde uddannelsen på både GF1 og GF2.

² Parenteserne (GF1, GF2) angiver, hvilket grundforløb vi har mødt eleverne på for den specifikke erhvervsuddannelse.

- 4) Skolernes størrelse skulle variere, hvor nogle skoler havde forskellige campusser spredt fra hinanden, mens andre kun var en enkelt enhed.

På baggrund af disse kriterier er syv forskellige erhvervsskoler udvalgt. To af skolerne ligger i Jylland, to ligger på Fyn, tre ligger på Sjælland, mens to af disse er i hovedstadsområdet. Alle skolerne er anonymiserede i rapporten.

Gruppeinterviews

Vi har som nævnt foretaget seks interviews med 34 GF1-elever og syv interviews med 27 GF2-elever, alle under 25 år. Der var ca. seks elever i hvert gruppeinterview. Vi har tilstræbt at interviewe både GF1- og GF2-elever på alle syv skoler, men af forskellige institutionelle og praktiske årsager, fx at skolen ikke havde GF2-elever på det tidspunkt, hvor vi foretog interviewene, er der på nogle af skolerne kun interviewet GF1-elever, mens der på andre skoler kun er interviewet GF2-elever for at opveje for skævheden. Vi har lavet to gruppeinterviews på alle erhvervsskolerne, med undtagelse af en enkelt skole, hvor der kun blev foretaget ét interview. Interviewene havde en gennemsnitlig varighed på halvdelen time og blev foretaget i november-december 2023.

I forskningsprojektet har vi været særligt optaget af at høre elevernes diskussioner og perspektiver på deres uddannelse i sammenhæng med deres ungdomsliv, fordi deres fælles drøftelser kunne medføre nye og flere forskellige perspektiver og indsigter samtidig. Derudover har vi været optaget af at få indblik i de sociale dynamikker mellem eleverne, som også er en central del af forskningsprojektets undersøgelsesspørgsmål. Gruppeinterview som metode udgør en velegnet samtaleramme for at tilvejebringe disse typer af viden (Halkier, 2015).

Lærerne på de deltagende skoler har hjulpet os med at rekruttere elever til gruppeinterviewene³. Dette udgør selvfølgelig en bias, fordi vi derfor ikke kan være sikre på, at de elever, som er blevet udvalgt eller har tilbudt sig selv, når lærerne har spurgt, er repræsentative for holdet. For eksempel er der med denne tilgang risiko for, at

³ På to af erhvervsskolerne havde lærerne udvalgt enkelte EUX-elever, selvom dette var frabedt. Derfor indgår der i empirien 6 elever, som blev interviewet, mens de gik på EUX på GF1.

elever, der ikke føler sig bekvemme i sådanne interviewsituationer, ikke bliver repræsenteret i undersøgelsen. På baggrund af interviewene og elevernes udtalelser, udfordringer og selvangivne diagnoser vurderer vi, at der er tale om en divers elevgruppe, der viser mange forskellige facetter af det at være ung på erhvervsuddannelsens grundforløb, som indgår i undersøgelsen. Af tabel 2.2 fremgår antal elever fordelt på grundforløb, køn og gennemsnitsalder.

Overblik over interviews	
GF1-elever	34
GF2-elever	27
Piger/kvinder	30
Drenge/mænd	31
Gennemsnitsalder	18 år
<i>Antal interviews i alt</i>	<i>13</i>
<i>Antal elever i alt</i>	<i>61</i>

Tabel 2.2: Oversigt over deltagende elever i gruppeinterviews

Særlige metodiske greb i gruppeinterviewene

Interviewene blev foretaget ud fra en semistruktureret interviewguide, fordi vi både ville sikre, at vi kom omkring de temaer, vi gerne ville have afdækket, samt have mulighed for at kunne forfølge interessante temaer og perspektiver, som de unge spontant måtte bringe på banen undervejs i interviewet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Interviewene faldt i to dele og en afrunding. Første del omhandlede de unges faglige og sociale oplevelser på skolen mere generelt, mens anden del gik mere i dybden med specifikke steder/situationer på skolen. Afslutningsvis spurgte vi ind til elevernes øvrige ungdomsliv.

I hver af de to dele af interviewet benyttede vi et metodisk greb, der inddrog billeder.

I **del 1** havde vi spredt ca. 20 forskellige billeder ud på bordet. Billederne forestillede forskellige ting, fx stiger, en bikube, en klippeafsats osv. Vi havde på forhånd udvalgt billederne, så de var forskellige fra hinanden og med mulighed for at læse mange forskellige tolkninger ind i hvert billede. Eleverne blev bedt om hver især at vælge to

billeder, som repræsenterede, hvordan de havde det med at gå på deres erhvervsuddannelse. De måtte ikke tale sammen imens. Herefter skulle eleverne i fællesskab blive enige om fire billeder, som kunne beskrive, hvordan det var at gå på den specifikke erhvervsuddannelse. Dette metodiske greb er inspireret af en metode, Görlich brugte i sin ph.d.-afhandling, hvor billeder i interviewsituationerne blev brugt som grundlag for samtale (Görlich, 2016; se også Wildmeesch & Leuven, 2000). Metoden havde to formål i dette forskningsprojekt: For det første hjalp det med at starte samtalerne mellem eleverne, og der blev etableret et fælles fokus via opgaven med at vælge fire billeder. For det andet hjalp billedudvælgelsen os med bedre at kunne forstå elevernes tanker og forståelser om uddannelsen. Elevernes samtaler om udvælgelse af de fire billeder dannede dermed et godt grundlag for det efterfølgende gruppeinterview, hvor eleverne selv havde en stor del af definitionsmagten, fordi den tog udgangspunkt i det, eleverne selv havde bragt på banen i deres samtaler med hinanden (Pedersen, 2004).

I **del 2** benyttede vi en metode, vi har kaldt fotosafari⁴. Eleverne blev udstyret med et polaroidkamera og fik ti minutter til at gå ud på deres skoles område og tage to billeder:

- Et billede, der viser det, de bedst kan lide ved undervisningen.
- Et billede, der viser det, de bedst kan lide ved skolen, men som ikke har noget med undervisningen at gøre.

Polaroidbillederne blev printet med det samme og dannede efterfølgende udgangspunkt for samtaler med eleverne, da de kom tilbage. Her blev de bedt om at beskrive, hvorfor de havde valgt at fotografere netop disse steder, hvilke oplevelser og erfaringer de forbandt dem med, hvem de var sammen med, og hvorfor de godt kunne lide det sted. Denne metode gav også eleverne kontrol over, hvad der skulle tales om i interviewene. Dette metodiske greb muliggjorde, at vi fik indblik i, hvor eleverne godt kunne lide at være på skolen i forskellige sammenhænge. Eksempler på disse

⁴ Fotosafari er en metodisk tilgang vi selv har udviklet, men lignende metode er fx anvendt af Dorthe Staunæs i hendes ph.d.-projekt, som undersøgte skoleelevers tilblivelsesprocesser i forhold til etnicitet og køn. Her blev skoleeleverne udstyret med engangskameraer til at fotografere deres hverdag (Staunæs, 2003).

polaroidbilleder kan ses på rapportens forside, som er sammensat af billederne og viser nogle af de steder, eleverne valgte at fotografere under interviewsituationerne.

Mobiletnografisk studie

Gruppeinterviewene på de forskellige erhvervsskoler tilvejebragte et rigt datamateriale om elevernes oplevelse og erfaringer med uddannelsen, undervisningen, faget, klassen og det sociale miljø på skolen. Hvad der derimod ikke var blevet talt meget om i interviewene, var elevernes øvrige ungdomsliv – fx deres fritidsinteresser, deres familie, fritidsjobs og venskaber uden for skolen. Temaet om elevernes øvrige ungdomsliv blev forsøgt introduceret af os til slut i interviewsituationerne, men det medførte kun meget overfladiske samtaler, typisk blot med benævnelse af, hvilke fritidsinteresser eller fritidsjobs eleverne havde. Med det formål at få indblik i elevernes øvrige ungdomsliv og betydningen af det i relation til deres uddannelse har vi derfor bragt en anden metode i spil i undersøgelsen, nemlig *mobiletnografi*.

Hvad er mobiletnografi? Mobiletnografi er en kvalitativ, digital metode, hvor deltagerne producerer data i form af billeder, de tager med deres mobiltelefoner, om deres hverdag, vaner og overvejelser i relation til et udvalgt fænomen (Albrechtsen & Pedersen, 2023). Denne metode er stadig relativt sjælden inden for det akademiske forskningsområde, men er blevet anvendt oftere inden for konsulentpraksis (Blomhøj et al., 2011; Hansen et al., 2023). Selvom metoden ikke er udbredt inden for forskningsfeltet, er brugen af billeder i kvalitative metoder brugt før. Særligt i interviewsituationen er billeder blevet brugt som et fælles tredje, der kan fungere som samtalestartere og skabe nye forståelser og måder at tale om fænomener på (Faxe, 2017; Görlich, 2016; Pedersen, 2004), fx foto-elicitering (Harper, 2002). Metoder, som minder om et mobiletnografisk studie, er ligeledes blevet benyttet før, fx Snaplogs, som Bramming et al. brugte til at undersøge arbejdsmiljø og lærertrivsel (Bramming et al., 2009).

Hvorfor benytter vi mobiletnografi? Grundtanken ved at benytte billeder – og her billeder, deltagerne selv har taget – er, at det visuelle i billederne giver nye adgange til at forstå fænomener og giver et empirisk datamateriale, som ville være sværere at opnå kun igennem et klassisk forskningsinterview eller observationer (Harper, 2002). Ved at kombinere de unges egne billeder med uddybende chat-samtaler har vi således fået adgang til nye måder at deltage i samtalen om de fænomener, som

de unge har valgt at vise frem. Her er det vigtigt at understrege, at mobiletnografi er performativt, hvor de unge selv udvælger, hvad de vil vise frem fra deres ungdomsliv. Gennem de billeder, de unge sendte til os, og samtalerne om dem (herefter chats) har vi fået mulighed for at møde eleverne der, hvor de var i deres ungdomsliv uden for skolen, og få et indblik i, hvordan et ungdomsliv for en ung erhvervsuddannelseselev egentlig ser ud, hvem de var sammen med, og hvad de lavede i deres fritid uden for skolen, som er en central del af formålet med dette forskningsprojekt. Styrkerne og udfordringerne ved at benytte denne metode diskuteres i slutningen af dette afsnit om mobiletnografi.

Hvem er deltagerne i det mobiletnografiske studie? Der deltog 11 unge kvinder og 6 unge mænd i alderen 16-19 år i det mobiletnografiske studie. De blev alle rekrutteret af os blandt de elever, vi interviewede, mens de gik på GF1. På tidspunktet for det mobiletnografiske studie gik de på GF2. Da deltagerne blev rekrutteret fra de tidligere gruppeinterviews, hvor lærerne havde udvalgt de deltagende elever, er udvælgelsen præget af, at vi ikke selv har haft mulighed for at sætte kriterierne for udvælgelsen. Vi har ikke adgang til de unges baggrundsoplysninger, ud over hvad de selv har valgt at fortælle os. Vi kender således ikke deres familiebaggrund, karakterer, tidligere uddannelsessteder, bosted osv. Målet med undersøgelsen er, som tidligere nævnt, ikke at repræsentere hele eud-feltet fuldt og helt, men at komme med dybdegående, mættede perspektiver på, hvordan unge skaber mening mellem skoleliv og ungdomsliv, når de går på forskellige erhvervsuddannelser. Kategorier som køn, etnicitet, klasse osv. træder dermed i baggrunden i dette studie, mens en mere generel indsigt i samspillet mellem uddannelse og ungdomsliv for forskellige eudelever træder i forgrunden.

Design og gennemførsel af det mobiletnografiske studie: Det mobiletnografiske studie blev gennemført hen over en uge, fra mandag til søndag. Hver morgen kl. 7 modtog de unge et spørgsmål på sms, som de skulle besvare, inden dagen var omme. Hver dag havde sit eget "tema". Mandagens tema var fx: "Hvordan ser en typisk dag ud for de unge?" Og torsdagens tema lød: "Hvor udspiller de unges ungdomsliv sig?" Til hvert tema knyttede der sig en opgave til de unge. Til mandagens tema lød opgaven: "Send 3 billeder, som beskriver eller viser, hvad du laver i løbet af i dag." Torsdag lød opgaven: "Send billeder, der viser de steder, du er i løbet af i dag, fx på skolen, derhjemme, andre steder osv." Til hver opgave havde vi formuleret

uddybende spørgsmål, der kunne være relevante at stille. Til mandagens opgave lød disse: Var det en god dag? Var det en dårlig dag? Hvad gjorde den god/dårlig? Var det en typisk dag, eller er der noget, der skiller sig ud? Hvad synes du generelt om hverdage (kedeligt, rart med struktur osv.). Studiet varede som nævnt en uge, og sms-chattene mellem forsker og de unge foregik primært mellem kl. 19 og 23 om aftenen, da det var her, de unge havde mest tid. I gennem én uge har vi altså chattet og udvekslet billeder og sms'er med 17 unge erhvervsuddannelseselever for at komme tæt på deres ungdomsliv. Alle ugens temaer, opgaver, formater og uddybende spørgsmål var samlet i en guide (se bilag 1), der gav overblik over ugen og fungerede som styringsredskab undervejs.

Overvejelser over vores anvendelse af mobiletnografi: Da spørgsmålene, vi sendte til de unge, var relativt åbne, vidste vi ikke, hvad de ville sende. Dermed var det i høj grad de unge selv, der satte dagsordenen for samtalerne. Under studiet har vi været meget opmærksomme på en balance mellem forsker og "ven" i vores kommunikation til de unge. Det handlede fx om overvejelser over, hvor meget vi kunne tillade os at spørge ind til billederne, hvilke emojis vi kunne bruge, og hvordan vi skulle bruge vores sprog. I løbet af ugen var der en tydelig udvikling i kommunikationen med de unge. Forskeren og den unge lærte hinanden bedre at kende, og chat-beskederne udviklede sig i løbet af ugen. Hvis den unge eksempelvis glædede sig til noget næste dag, kunne forskeren dagen efter spørge, hvordan det var gået. Ligeledes blev emoji'er og humor mere og mere anvendt hen over ugen. Netop kommunikationsformen og den måde, vi skrev på, havde betydning for de unges kommunikation tilbage. En af deltagerne beskrev fx, at det havde været lidt nervepirrende at skulle sende billeder til en, hun ikke kendte, men fordi hun så havde fået interesse-rede spørgsmål og emoji'er med hjerter og likes tilbage, havde hun følt sig tryk i at sende billeder og beskeder til os.

Konkret blev det mobiletnografiske studie udført af to forskere i slutningen af 20'erne. Overvejelsen var her, at det kunne være en fordel for kommunikationen at være tættere på de unge aldersmæssigt. Som den unge kvinde i eksemplet ovenfor fortalte de unge ved projektets afslutning generelt, at det havde haft betydning for deres tryk i projektet, at det var unge forskere, de skulle chatte med.

Etiske overvejelser; for- og efterberedelse af det mobiletnografiske studie:

Samtykkeerklæringer er indhentet, og gældende GDPR-regler er overholdt i forbindelse med studiet. Men da mobiletnografi er en forholdsvis ny metode inden for dette forskningsfelt, har det været vigtigt for os at forberede og efterberede de unge deltagere grundigt.

Før studiet gik i gang, afholdt vi en samtale med hver af de unge, hvor vi forventningsafstemte, hvad der skulle ske, og hvad de skulle gøre, ligesom disse indledende samtaler gav de unge mulighed for at dele tanker og betænkeligheder ved at deltage i studiet. Derudover var det vigtigt indledningsvis at afdække, om det kunne være grænseoverskridende for de unge at deltage i et sådant studie, der går tæt på privatsfæren, hvor vi var særligt opmærksomme på det at dele og sende billeder. For de unge var det afgørende, hvad billederne skulle bruges til, og vi besluttede på den baggrund, at billederne ikke skulle vises, men i stedet fungere som greb til at åbne sms-samtalerne med de unge om deres ungdoms- og uddannelsesliv. Sms-samtalerne og ikke billederne udgør således den primære datakilde fra det mobiletnografiske studie. I de tilfælde, hvor forsker og deltager ikke havde mødt hinanden før i gruppeinterviewene, blev det afgørende i opstartssamtalen at italesætte dette, inden studiet gik i gang, netop fordi det mobiletnografiske studie går tæt på de unges privatsfære. Derfor fortalte forskerne også noget personligt om sig selv for at vise, at der også var en "ægte" person bag chatten. Denne snak vurderes som afgørende for den efterfølgende kontakt til, og tillid med, de unge. Det blev aftalt, at de unge skulle afsætte hele ugen til at deltage i studiet og bruge ca. 20 minutter om dagen på at udføre opgaver og besvare spørgsmål.

Efterberedelsen var lige så vigtig for os som forberedelsen. Derfor afholdt vi afsluttende samtaler med alle de unge, som havde deltaget i studiet. Her evaluerede vi fælles forløbet, hørte de unges tanker om, hvordan de havde oplevet det at deltage i studiet, hvad der havde været godt, og hvad der kunne forbedres. I forhold til opgaverne nævnte flere af de unge, at de ikke syntes, at opgaverne havde været svære, og det var meget positivt ment. Opgaverne relaterede sig til deres hverdag, og det blev derfor oplevet som meget naturligt for dem at løse opgaven, fordi det netop var en opgave, de kunne løse uden at gøre en ekstra indsats ved at skulle opsøge noget særligt. Det gik desuden igen, at de unge ikke oplevede, at de havde brugt lang tid på at deltage, hvor de fleste estimerede, at de kun havde brugt 10-15 minutter

dagligt, selvom vi ofte havde lange samtaler med de unge. Samtidig gik det igen, at de havde positive oplevelser ved at være med i undersøgelsen. Flere af de unge brugte ord som ”hyggeligt” og ”vildt fedt” om deres oplevelse, og flere gav også udtryk for, at det havde været en rar mulighed for at reflektere lidt over deres hverdag. Ved afslutningen af projektet svarede 16 af de 17 deltagende unge, at de gerne ville deltage i et lignende studie i igen.

Styrker og udfordringer ved det mobiletnografiske studie

Med det mobiletnografiske studie følger både styrker og svagheder. En særlig styrke er metodens fleksibilitet ved, at det hele er lige ved hånden, nemlig i telefonen. Vi har kunnet skrive med unge i hele landet, som går på forskellige slags erhvervsuddannelser, og ”møde” dem der, hvor de var, selvom vi var hjemme i vores private hjem og på vores arbejdsplads. Hermed har vi fået indblik i nogle situationer og kontekster, som det ofte er svært at få adgang til med andre forskningsmetoder.

Derudover har de unge i høj grad haft definitionsmagten i det mobiletnografiske studie. De har været aktive medskabere af de billeder, der dannede udgangspunkt for chat-samtalerne, og har selv afgjort, hvad de har lagt vægt på som det vigtigste. Ved hjælp af denne metode har vi således fået dybdegående og anderledes portrætter af målgruppen. Mobiletnografi har derfor været et yderst brugbart redskab til at få indblik i de unge erhvervsuddannelseselevers øvrige ungdomsliv uden for skolen.

At de unge har haft definitionsmagten i forhold til, hvilken empiri der er blevet skabt, kan dog også være en svaghed ved studiet. Har de fx udvalgt udsnit af deres ungdomsliv, hvor alt ligner et glansbillede i forhold til, hvordan det i virkeligheden forholder sig (hvad virkeligheden så end er)? Viser de mere et ønsket ungdomsliv frem for deres virkelige ungdomsliv i de billeder, de har sendt til os? Det har krævet en særlig opmærksomhed og forholden til, hvad de unge har valgt at præsentere for os, og også, hvad de måske har valgt ikke at præsentere for os. Her er det vigtigt at understrege, at billederne ikke står alene. Billederne har fungeret som et samtalegrundlag for at spørge ind til de unges liv, men det var ikke billederne i sig selv, der var vigtige. Billederne har således åbnet for et analytisk aspekt i samspillet med chats i form af de forventninger, betydninger, meninger, oplevelser af pres osv., som de unge katalyserer gennem deres billeder, hvorfor billederne ikke kun er ufiltrerede

blikke ind i ungdomslivet, men skal forstås i sammenhæng med de fortællinger, de unge knytter til billederne (Pless & Katznelson, 2018).

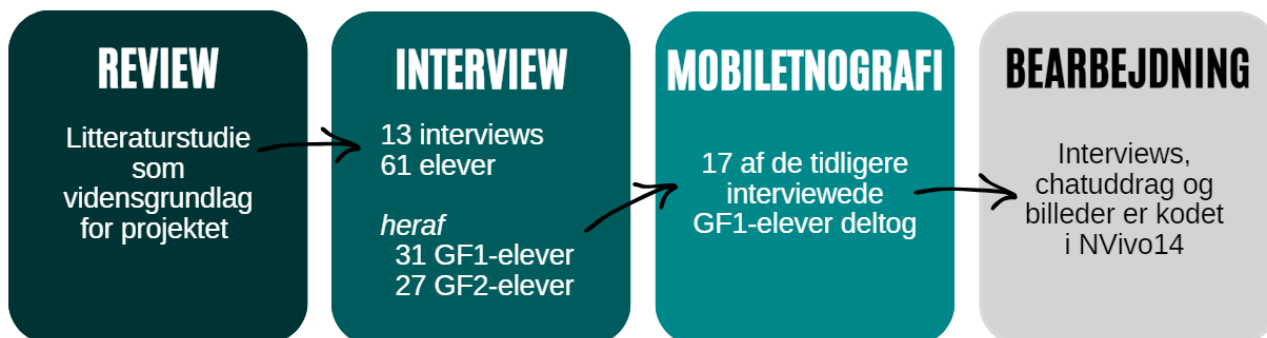
Det er også vigtigt at understrege, at vi ikke ser det mobiletnografiske studie som en metode, der kan stå alene. De forudgående interviews har været afgørende for vores forståelse af de unges uddannelsesliv og har desuden været væsentlige for at etablere et møde mellem forsker og deltager. Dette har haft særlig betydning, da studiet berører personlige aspekter af de unges liv.

Det skal derudover nævnes, at det også stiller store krav til forskerrollen at udføre et mobiletnografisk studie med så mange unge på én gang. Vores erfaring er, at det er tidskrævende at udføre, og man skal forvente, at arbejdstiden især ligger om aftenen mellem kl. 19 og 23, da det er her, de unge er mest aktive på telefonen. Flexibiliteten ved metoden skal derfor også være mulig fra et forskerperspektiv, for at det skal kunne lykkes at få nogle mættede chat-samtaler.

Bearbejdning af data

Interviewene og chat-samtalerne med tilhørende billeder er blevet udskrevet og efterfølgende kodet i NVivo 14. Her har vi anvendt en åben og eksplorativ tematisk tilgang, hvor vi har ladet de temaer, der fylder og træder frem i materialet, udgøre den analytiske struktur (Kvale & Brinkmann, 2015). Det samlede tematiske ordnede materiale er blevet gennemgået og læst for at identificere mønstre, sammenfald og bredde i tematikkerne.

Den samlede proces for forskningsprojektets udførelse af den kvalitative empiriindsamling og bearbejdning har således set sådan ud:



Den kvantitative empiri

Ud over de kvalitative interviews og det mobiletnografiske studie omfatter datamaterialet en survey blandt GF2-elever under 25 år. Surveyen fokuserer på, hvordan det er at være ung og gå på en erhvervsuddannelse. Spørgsmålene har således fx relateret sig til deres liv på skolen, fritidsliv, relationer osv.

Surveyen er tiltænkt og udarbejdet som en del af dette forskningsprojekt, men har også sit eget særskilte komparative fokus, der trækker tråde til fortiden. I 2011 undersøgte Center for Ungdomsforskning (CeFU) ligeledes ungdomslivet på erhvervsuddannelser i forskningsprojektet "Ungdom på erhvervsuddannelserne" gennem interviews og en omfattende elev-survey med over 7.000 besvarelser (Brown et al., 2011). Den nutidige survey bygger derfor på denne tidligere undersøgelse, hvilket muliggør en komparativ analyse med survey-dataene fra 2011. Derudover er der udviklet og tilføjet nye spørgsmål i surveyen ud over dem fra 2011. Den komparative analyse vil ikke indgå i denne rapport, men udgives i et selvstændigt notat i regi af Center for Viden om Erhvervsuddannelser. Dette selvstændige komparative notat omhandler en historisk profilering af erhvervsuddannelseselevs motivation og faglige selvsikkerhed, hvor elevprofilerne fra 2011 sammenlignes med resultater fra surveyen i 2024 (Krogh et al., 2025 under udgivelse).

Design af survey

Fordi surveyen bygger på en tidligere CeFU-undersøgelse fra 2011, hvor elevprofiler blev udviklet fra bestemte items, skulle vi bevare nogle af disse spørgsmål for at sikre muligheden for at lave sammenlignelige elevprofiler. Dertil udformede vi flere nye spørgsmål, som ville være relevante at få svar på i forhold til dette forskningsprojekt om unge på erhvervsuddannelserne. Her var det også vigtigt at gøre spørgeskemaet mere nutidigt, fx i form af at tilføje forskellige sociale mediers indflydelse på ungdomslivet.

Vi har været påpasselige med ikke at gøre spørgeskemaet for langt, da risiko for bortfald under besvarelsen dermed forøges (Frederiksen et al., 2017; Møller Hansen et al., 2015, s. 172). Derfor gennemførte vi en pilottest med fem GF2-elever for fx at tjekke spørgeskemaets længde og tidsforbrug på besvarelsen. Efter de fem elever havde besvaret spørgeskemaet, blev de interviewet om deres oplevelse samt for-

ståelse af forskellige spørgsmål, hvorefter spørgeskemaet blev tilpasset. En væsentlig ændring, der kom heraf, var muligheden for at få læst spørgsmålene og svarmulighederne højt, da flere af eleverne var ordblinde og efterspurgte dette. Herefter indtalte vi spørgeskemaet og tilpassede dermed surveyen til målgruppen for at bidrage til en nemmere besvarelse for eleverne.

Rekruttering

Rekrutteringen af GF2-elever til surveyen er foregået således, at vi har taget den indledende kontakt til de valgte skoler, hvorefter de har videreformidlet invitationer til eleverne om at deltage i surveyen. For at sikre en bred geografisk spredning samt en stor grad af repræsentativitet af uddannelser er skolerne i surveyen udvalgt på baggrund af region samt hovedområde, herunder uddannelsesudbud (Krogh et al., 2025 under udgivelse). I alt blev 34 erhvervsskoler tilbudt at deltage i undersøgelsen, hvoraf 18 har deltaget. Alle fem regioner samt alle fire hovedområder er repræsenteret i undersøgelsen. I nedenstående tabel 2.3 ses erhvervsskolerne fordelt på regioner:

Region	Antal deltagende skoler
Nordjylland	3
Midtjylland	6
Syddanmark	5
Sjælland	2
Hovedstaden	2
I alt	18

Tabel 2.3: Deltagende erhvervsskoler fordelt på regioner

I dag fylder erhvervsuddannelserne meget i dagsordenen, og flere erhvervsskoler deltager i mange undersøgelser. Der synes at være en mæthed i antal undersøgelser, skolerne, lærerne og eleverne vil deltage i, og det er derfor blevet tiltagende vanskeliggere de senere år at engagere skolerne til at deltage i sådanne kvantitative undersøgelser. For at skabe incitament til at deltage i vores survey blev alle erhvervsskolerne tilbudt en kvantitativ særkørsel for lige netop deres elevers besvarelser, og de har efterfølgende fået tilsendt et kort vidensnotat indeholdende dette.

Særkørslerne kunne give de deltagende skoler værdifulde indsigter i lige præcis deres unge elever, som det ikke er muligt at få med de eksisterende årlige trivselsmålinger, og det kan derfor være et vigtigt element i skolernes praksisudvikling. Således er det ikke blot i vores forskningsprojekt, at dataene kan have en effekt, men de kan ligeledes give skolerne et fingerpeg om deres specifikke elevgruppe og praksisudvikling heraf. Vi har erfaret, at disse specifikke særkørsler har været afgørende for erhvervsskolernes velvilje til at deltage i surveyen.

Datagrundlag

I alt har 1.732 GF2-elever under 25 år besvaret den fulde survey. Derudover har yderligere 339 elever besvaret surveyen, men er blevet fraregnet stikprøven, da de kun delvist havde besvaret surveyen, eller fordi de var over 24 år. Svarvinduet for elevbesvarelserne løb fra medio marts til ultimo april 2024.

Når stikprøven fra denne undersøgelse sammenlignes med det samlede antal GF2-elever under 25 år på tidspunktet for spørgeskemaets udsendelse, har vi modtaget svar fra ca. hver tiende GF2-elev (beregnet for marts 2024 for at sikre sammenlignelighed).

På grund af stikprøvens udtrækningsmetode kan det være vanskeligt at vurdere dens repræsentativitet. For at komme dette nærmere kan vi sammenholde stikprøven med oversigter fra Børne- og Undervisningsministeriet⁵. Som vist i tabel 2.4 stemmer stikprøvens fordeling overordnet godt overens med den nationale fordeling på hovedområder. Dog er GF2-elever fra hovedområdet Omsorg, sundhed og pædagogik en smule underrepræsenterede, mens GF2-elever fra Teknologi, byggeri og transport er en smule overrepræsenterede i stikprøven.

⁵ Alle opgørelser på landsplan stammer fra Børne- og Undervisningsministeriets portal *Uddannelsesstatistik*.

Tabel 2.4: Stikprøveoversigt fordelt på hovedområde (alder < 25 år)

Hovedområde	Stikprøve (n=1.732)	Landsplan (n=16.845)
Fødevarer, jordbrug og oplevelser	12,9 %	12,5 %
Kontor, handel og forretningsservice	18,2 %	20,0 %
Omsorg, sundhed og pædagogik	11,5 %	13,5 %
Teknologi, byggeri og transport	57,5 %	53,9 %

Note: Landsplan opgjort for marts 2024 for alle GF2-elever under 25 år.

Når vi ser på kønsfordelingen, fremgår det også af tal fra Børne- og Undervisningsministeriet, at på tidspunktet for undersøgelsen var kønsfordelingen blandt GF2-elever henholdsvis 31,2 % kvindelige elever og 68,8 % mandlige elever. I vores stikprøve lyder kønsfordelingen 29,4 % kvindelige elever og 69,4 % mandlige. Derudover har 1,2 % svaret "anden kønsidentitet". Kønsfordelingen i stikprøven ligner derfor i høj grad kønsfordelingen på landsplan. Dette gør sig også gældende, når vi ser på stikprøvens aldersgennemsnit i forhold til landsgennemsnittet for elever under 25 år, som faktisk er ens og ligger på 18,2 år (med en difference på 0,04) (Krogh et al., 2025 under udgivelse).

Stikprøven har dog nogle skævheder, særligt når vi ser på den geografiske placering. Her er der i stikprøven en overrepræsentation fra Region Sjælland, mens Region Hovedstaden er underrepræsenteret. De sidste tre regioner er mere ensartet i fordelingen mellem stikprøve og totalpopulation, som det ses i tabel 2.5. Andelen for tre af regionerne er angivet som et interval, hvilket skyldes, at to uddannelsesinstitutioner i stikprøven er spredt ud over forskellige lokationer i forskellige regioner, hvorfor vi ikke med sikkerhed kan vide, hvor den pågældende respondents uddannelse er placeret.

Tabel 2.5: Stikprøveoversigt fordelt på landsplan over geografisk placering

Region	Stikprøve (n=1.732)	Landsplan (n=16.845)
Nordjylland	8,5-11,1 %	12,0 %
Midtjylland	26,4-27,9 %	25,4 %
Syddanmark	18,4-19,5 %	23,6 %
Sjælland	35,9 %	20,0 %
Hovedstaden	8,1 %	19,0 %

Note: Landsplan opgjort for marts 2024 for alle GF2-elever under 25 år.

Derudover har vi forsøgt at sammenligne to af de trivselsindikatorer, som anvendes i den nationale trivselsmåling for erhvervsuddannelseselever, som foretages hvert år. I surveyen har vi valgt at inddrage de spørgsmål, som bliver benyttet til at beregne trivselsindikationerne kaldet Egen indsats og motivation samt Velbefindende. Her ses det igen, hvordan stikprøven og gennemsnittet på landsplan for 2024 er stort set identiske (tabel 2.6).

Tabel 2.6: Stikprøveoversigt fordelt på gennemsnitsscore på udvalgte trivselsindikatorer (alder<25 år)

Trivselsindikator	Stikprøve	Landsplan
Egen indsats og motivation	4,1	4,0
Velbefindende	4,2	4,2

Note: Landsplan opgjort for 2024 for alle GF2-elever under 25 år.

Vi vælger at fremhæve dette for at påpege, at GF2-eleverne i stikprøven således hverken synes at trives mere eller mindre end landsgennemsnittet, og de er heller ikke mere eller mindre motiverede for undervisningen generelt set (Krogh et al., 2025 under udgivelse).

På baggrund af ovenstående kan det konkluderes, at stikprøven er relativt repræsentativ for landsplan, når vi ser på hovedområder, kønsfordeling, alder, delvist geografi og enkelte trivselsindikatorer. Det er dog vigtigt at understrege, at det er en survey-

undersøgelse, og der er stadig en lang række ubekendte faktorer som fx socioøkonomisk status og etnicitet blandt eleverne, som vi ikke kan tage højde for. Derfor bør resultaterne fortolkes med forsigtighed, især når det gælder generalisering i forhold til den samlede ungegruppe (Krogh et al., 2025, under udgivelse).

I denne rapport inddrager vi survey-resultaterne nuancerende i starten af hvert analysekapitel og delvist løbende i analysekapitlerne. Dette er først og fremmest en rapport baseret på et omfattende kvalitativt datamateriale. Således optræder survey-resultaterne mest i form af frekvenser, og der differentieres fx heller ikke mellem hovedområder.

KAPITEL 3: TEORETISK RAMME

I undersøgelsen er vi teoretisk inspireret af den franske filosof Maurice Merleau-Pontys kropsfænomenologiske tænkning (Merleau-Ponty, 1994) samt af den tyske sociolog Hartmut Rosas begreb om resonans (Rosa, 2021). I det følgende skitserer vi, hvad der ligger i disse tilgange, og hvilke former for analytiske nysgerrigheder og potentialer det giver os i bestræbelserne for at forstå, hvordan forskellige erhvervsuddannelseselever under 25 år skaber mening i spændingsfeltet mellem skoledelen på grundforløbet og deres ungdomsliv.

Fænomenologien som ståsted

I forståelsen af begrebet om mening, der står centralt i dette forskningsprojekt, trækker vi på den videnskabsteoretiske fænomenologiske retning, der blev grundlagt af den tyske professor Edmund Husserl omkring 1900-tallet med hans hovedværk *Logiske undersøgelse* (1900-1901). Fænomenologi er en erfaringsfilosofi, der fokuserer på det, der træder frem (lyser op⁶) for bevidsthedens intentionalitet – altså bevidsthedens rettethed mod noget. Grundtanken er, at man ikke kan forklare meningen med fx et træ ud fra objektive fysiske lovmæssigheder, fx når lysbølger fra træet rammer nethinden. I et fænomenologisk perspektiv handler det om helheder og sammenfletninger. I dette perspektiv handler det således om, at kroppen omslutter træet med synet i perceptionen af det, og at det er i denne omslutning, meningen med træet træder frem for en, som den danske Merleau-Ponty fortolker Torben Rasmussen forklarer det:

Træet, som det står der, træder umiddelbart frem som et meningsfuldt fænomen i perceptionen, og dets fremtrædelse kan

⁶ "Fænomenologi betyder oprindeligt læren om det, der kommer til syne og viser sig. I grundstammen 'fainomenon' er ordet lys (phos) indeholdt (Danner, 1989, s. 117)" (Rasmussen, 1996, s. 50).

først i anden omgang forklares ud fra bestemte lovmæssigheder (Rasmussen, 1996, s. 35).

Fænomenologiens ontologiske grundlag bygger på den grundpræmis, at bevidstheden altid allerede har intentionalitet og er rettet mod verden og genstande i verden, så verden og genstande i verden fremtræder på bestemte meningsfulde måder. Det vil helt grundlæggende sige, at bevidsthed altid er bevidsthed *om* noget. Det er det, der i fænomenologien kaldes intentionalitetsbegrebet (Rønn, 2006, s. 182). Det betyder, at vores oplevelser af egen aktivitet og handlemuligheder – det, vi vil og gør i og med verden – er væsentlige for vores virkelighedsopfattelse, og hvilke meningsfuldheder der træder frem for os. Det betyder videre, at det i den fænomenologiske videnskabsteoretiske tilgang handler om at have blik for, hvilke former for mening der træder frem for bevidstheden i vores *væren-i-verden*. Derfor handler fænomenologien om at forsøge at beskrive fænomener og deres fremtrædelsesformer for bevidstheden via deltagernes egne oplevelser, som den tager form i rettetheder mod genstande, materialitet, verden og relationer. I den fænomenologiske tænkning handler det altså om at undersøge helheder og forbundetheder, som de træder frem for bevidstheden i mødet med verden. Fænomenologien er dermed også et opgør med de dualismer, der traditionelt ligger indlejret i vores vestlige begreber og tænkning med arven fra Descartes' dualismetænkning (Rønn, 2006) som subjekt/objekt, teori/praksis og krop/verden. I den fænomenologiske tænkning er vi altid allerede før-refleksivt forbundet i helheder med verden i en *væren-i-verden*. Opsplitningen i fx subjekt/objekt og teori/praksis er en tænkt opsplitning, der først kommer, når efterrefleksionen træder til, og vi forsøger at begribe disse før-refleksive sammenhænge og forbundetheder med vores tilgængelige sprog og begreber.

I den fænomenologiske forståelse udgør kroppen det helt centrale bindeled mellem bevidstheden og verdens materialitet og den mening, der opstår her, og i det følgende skitseres dette centrale kropsperspektiv i den fænomenologiske tænkning.

Kropsfænomenologi

Den franske filosof Maurice Merleau-Ponty var inspireret af Husserls fænomenologiske tænkning og det opgør med dualismer mellem krop og verden, teori og praksis, subjekt og objekt, der som nævnt ligger i forlængelse af denne tænkning. Merleau-Pontys særlige bidrag er hans kropsfænomenologiske tilgang, der så at sige ind-

stifter kroppen som brændpunktet for vores forbindelse med verden. Altså ikke som Husserl en væren-i-verden som det ontologiske udgangspunkt, men en kroppen-i-verden. Kroppen er i Merleau-Pontys fænomenologiske tænkning det centrale sted, hvor vi mødes med verdens materialitet, og hvor intentionerne og perceptionen samler sig i helheder hos os. Hele Merleau-Pontys tænkning kredser derfor grundlæggende om forholdet mellem mennesker og verden med kroppen som forbindelse:

Kroppen eller 'egenkroppen' (le corps propre), som han (Marcel Mauss, red.) kalder den (...) er et meningsfuldt fænomen, der overskrider sig selv som fysiologisk størrelse og forbinder mennesket med verden (Rasmussen, 1996, s. 32).

Det fænomenologiske forståelses- og forklaringsfelt, som Merleau-Ponty tilbyder, tager altså udgangspunkt i, at sammenhængen mellem krop og verden er intern, intentionel og før-refleksiv – altså før den intellektuelle tanke (Rasmussen, 1996, s. 93).

At kroppen er før-refleksivt til stede i verden, betyder som nævnt, at tænkning og refleksion er noget sekundært, der kommer efter kroppens allerede forbundethed med verdens materialitet. Man genkender måske denne før-refleksive forbundethed fra sig selv, når man har glemt sin dankortkode og er nødt til at have kortterminalen foran sig og lade fingrene danse hen over tastaturet – så kroppen kan huske koden igen – koden sidder i fingrene, som man siger. Ligesom når vi skriver med ti-fingersystem på tastaturet og ikke tænker over, hvor bogstaverne befinder sig. Fingrene ved det. Eller når vi fysisk er nødt til at bevæge os tilbage til et bestemt sted for at huske noget, vi har glemt – krop, sted og hukommelse er internt forbundet. På en måde ligger denne forståelse også gemt i vores sprog, når vi siger, at noget sidder på ryggraden eller i fingrene, som ovenfor beskrevet. Kroppen forbinder sig med verdens materialitet og smelter sammen på meningsfulde måder, så grænserne udvisker sig, som Rasmussen beskriver det:

Hammerens fænomenale fremtræden, dens mening viser sig i forhold til en bestemt legemsdel: hånden, der allerede hører sammen med verden og omvendt. Det er en enhed, der leves, før det overhovedet er muligt at spørge om genstandens objektive

betydning (...). Dette viser sig særligt i brugen af værktøj, hvor der sker en intim sammensmeltning mellem krop og genstand. Værktøjet bliver til et slags amfibie i den forstand, at det både tilhører genstandens hårde og kroppens bløde verden (Rasmussen 1996, s. 140 og 147).

Budskabet hos Merleau-Ponty er altså, at verden ikke er et lineært univers, der flyver forbi vores sanser og gives mening af en intellektuel eller rationel bevidsthed som i Descartes' berømte sætning: "Jeg tænker, altså er jeg" (Rønn, 2006). Mening hos Merleau-Ponty handler om en intentionel forbundethed mellem krop og verden, der er før-refleksiv – altså før bevidstheden træder til. Det handler om kroppens forbindelser med materialitet i intentionelle rettetheder i situationer, der kræver noget af en – tid og sted – og mennesker, der vil noget med os og fordrer, at vi gør noget bestemt – at vi handler.

Hvad betyder et fænomenologisk perspektiv for analysen?

Med et fænomenologisk perspektiv som teoretisk og analytisk perspektiv i vores studie af ungdomsliv på erhvervsuddannelserne betyder det for det første, at vi bestræber os på at se det fra de unges perspektiv, og hvordan de oplever mødet med uddannelsen og det at få et uddannelsesliv og et ungdomsliv til at hænge sammen. Det betyder, at vi ikke har et individualiserende blik på de unge, men netop at vi forsøger at fastholde de unges perspektiv på de relationer, sammenhænge og forbundetheder, de oplever og beskriver for os i mødet verdens materialitet, redskaber og relationer på deres uddannelse og øvrige ungdomsliv. Det er dette element af gensidig konstituering af krop og verden (Butler, 2022), vi tager med os som inspirerende analytiske opmærksomhedspunkter fra det fænomenologiske perspektiv. Vi er således optaget af: Hvad fortæller og viser de unge os selv? Hvad giver mening for dem selv i deres ungdomsliv og hvordan? Hvad er deres intentioner rettet mod, og hvordan træder virkeligheden frem for og i de unge selv? Hvordan er deres kroppe til stede i rummene og i relationer til materialitet og de redskaber, de anvender? Det betyder videre, at det meningsbegreb, vi tager med os fra den fænomenologiske tænkning, ikke så meget handler om *meningsfuldhed* over for *meningsløshed* – giver det mening eller ej – men i højere grad mening på hvilke måder. Vi er altså nysgerrige på, hvilke former for meninger og betydninger grundforløbseleverne fortæller om, frembringer og viser os i relation til deres ungdoms- og uddannelsesliv på erhvervs-

uddannelserne. Vi er således nysgerrige på, hvordan de unges ungdomsliv på erhvervsuddannelserne er forbundet med og i relation til materialitet, processer, redskaber, aktiviteter og relationer, og hvilke meninger disse opleves at have for de unge.

Resonans

Fænomenologien udgør som sagt den overordnede videnskabsteoretiske ramme i vores projekt, men for at komme nærmere nogle konkrete operationaliseringer supplerer vi den teoretiske ramme med den tyske fænomenologiinspirerede sociolog Hartmut Rosa og hans begreb om resonans (Rosa, 2021). Som nævnt er det en fænomenologisk grundantagelse, at det enkelte menneske altid allerede er forbundet med verden. Derved kan mennesker ikke undersøges uafhængigt af den verden, som vi til enhver tid befinder os i. Denne forbundethed og forbindelse til verden er også en central opfattelse hos Rosa med antagelsen om, "at individet fra begyndelsen står i et forhold til verden: Det udtrykker en verdensrelation", som Rosa formulerer det (Rosa & Endres, 2017, s. 11). I det følgende ser vi nærmere på Rosas begreb om resonans, og hvilke analytiske perspektiver vi tager med herfra.

Rosa karakteriserer vores tid som et accelerationssamfund. Han beskriver, hvordan vi lever i en verden, hvor "dynamisk acceleration" er en nødvendighed for, at vores samfund kan bestå. Det påvirker den måde, mennesker lever og forstår sig selv i verden, og det har store konsekvenser, også for unges liv og hverdag (Rosa, 2015). Når accelerationen griber så voldsomt ind i vores liv, som det ifølge Rosa er tilfældet, medfører det en endeløs samfundsmæssig stræben efter hele tiden at "eskalere", og det betyder videre, at individer – og samfund som helhed – begynder at relatere sig til hinanden og til verden på problematiske, dysfunktionelle og endog patologiske måder (Rosa, 2019, s. 2).

Den måde, individer skaber mening i denne accelerations-væren, er dermed under pres. Problemet med accelerationssamfundet er, ifølge Rosa, at det promoverer en slags "stum" resultatorienteret indsats for at være engageret, som går ud på at dominere og kontrollere os selv, hinanden og verden, som en grundlæggende forholdemåde i verden. Rosa taler her om fremmedgørelse, og at verden bliver stum for os:

... en måde at forholde sig til verden på, hvor subjektet møder den subjektive, objektive og/eller sociale verden som enten ligegyldig eller frastødende. Fremmedgørelse betegner således en situation, hvor subjektet oplever hans eller hendes egne følelser, det materielle og naturlige miljø eller de sociale interaktioner som noget ydre, uden forbindelse, uden respons, med ét ord: stum (Rosa, 2019, s. 179) [egen oversættelse].

Når individer således oplever sig i situationer med fremmedgørelse, efterlades subjekter og verden stumme for hinanden. Rosa beskriver depression og udbrændthed som radikale former for fremmedgørelse. Man skulle her tro, at "deceleration" – det at sætte tempoet ned – er løsningen, men ifølge Rosa (2019) er det at sætte farten ned, lære at meditere, koble fra, søge stilhed osv. ikke løsningen på accelerations-samfundet. Det er coping-strategier, vi anvender for at "overleve" og for at kunne få hverdagen til at hænge sammen. I stedet, siger han: "Hvis acceleration er problemet, så er resonans måske løsningen" (Rosa, 2021, s. 5).

Resonans er en metafor fra musikkens verden og betyder oprindeligt, at noget sættes til at vibrere eller give genlyd (resound) (Rosa, 2019, s. 149). I forhold til mennesker og verden betyder det, at vores kapacitet for følelsesmæssig forståelse og empati udvikles, når der er sociale udvekslinger mellem mennesker eller mellem mennesker og andre objekter. Menneskers kognitive, affektive og fysiske forhold til verden kan altså udvikles gennem resonante processer, der også kan anskues som en slags spejlings- eller genlydsprocesser.

Resonansakser

Rosa taler om resonans på tre akser: den horisontale, diagonale og vertikale resonansakse (Rosa, 2021, s. 225). Kort fortalt handler den horisontale akse om de sociale relationer, den vertikale akse handler om forholdet til verden som helhed, mens den diagonale akse særligt relaterer sig til forholdet til materialitet, hvor skole og uddannelse hører til. I det følgende uddybes den horisontale akse og den diagonale akse, da disse er særlig relevante for denne undersøgelse.

Den horisontale akse handler om sociale relationer – familiære, venskabelige, romantiske og politiske. På denne akse står familien helt centralt som en slags "resonansbase" – der, hvor man altid kan vende tilbage i en accelereret, konkurrence-

præget, individualiseret verden. I de unges liv er det dog også de venskabelige relationer, som er centrale, og som tilskrives mere og mere værdi. Den horisontale akse går på tværs af samspillet mellem de unge, uddannelse og deres ungdomsliv og giver os anledning til at være nysgerrige på de oplevelser af mening og betydning, de unge fortæller os om i forhold til venskaber, fællesskaber og deres hjem og familier.

Den diagonale resonansakse handler om menneskers forhold til den materielle verden. Der er tale om en hverdagslig måde at relatere til ting og materialitet på, fx i sit hjem eller på sin uddannelse. På den diagonale akse er således også skole og uddannelse, som Rosa fremhæver som centralt for vores udvikling som mennesker. Det er her, børn og unge begynder at reflektere, transformere og tage afstand fra verden for at begynde at udvikle deres eget "roadmap" (Rosa, 2019, s. 238). Resonans på den diagonale akse kan kun etableres, når vi oplever, at vi er gode til noget, hvor skolen giver de unge gode muligheder for at prøve af, både i forhold til forskellige kompetencer og fag, men også i forhold til det sociale rum i klasselokalet. Skole og uddannelse spiller derfor en meget vigtig rolle i individers udvikling af resonans. Rosa taler her om fremmedgjortheds-trekanten og resonans-trekanten i undervisningen, hvor relationerne mellem underviser, elever og materialer er afgørende for, hvordan en time udspiller sig (Rosa & Endres, 2017, s. 51-52). Fremmedgørelse – eller stumhed – i undervisningen opstår, når en lærer ikke formår at nå eleverne, finder dem uinteresserede, og læringsmaterialet påtvinges og derfor ikke appellerer til hverken elever eller lærere. Resonans i undervisningen opstår, hvis læreren når eleverne og tillader sig selv også at blive "nået". Rosa taler i den forbindelse om resonanspædagogik, som handler om, hvad der finder sted, når en pædagogisk relation mellem lærer, elev og stof henholdsvis lykkes, eller noget i klasseværelset "knitrer" (Rosa & Endres, 2017). Her opleves læringsmaterialet som en arena for meningsfulde muligheder og udfordringer, hvor eleverne oplives af læringsmaterialet og føler sig både åbne og accepteret. Eleven indgår i en dialogisk proces med det stof, der skal læres, hvilket kræver en vis åbenhed og villighed til at gå ind i den sårbarhed, der er forbundet med at skulle indlade sig på noget, der potentielt kan forandre en. Resonans opstår dermed også, når elever oplever sig engageret og får lov at prøve sig frem i undervisningen med materialer, processer og redskaber og derved bemægtige sig en del af verden. Den diagonale resonansakse handler altså om den dialogiske proces mellem lærer, elev og læringsmaterialet i bred forstand som materialer, processer, redskaber, teknikker, relationer osv.

Hvad betyder resonans for analysen?

I vores nysgerrighed efter at forstå mening og meningsfuldhed på erhvervsuddannelserne for eleverne kræver dette perspektiv, at vi træder et skridt tilbage og forsøger at se efter, hvornår og hvordan der skabes resonans, hvornår og hvordan de forbindes med faget i bred forstand og omvendt, hvornår der sker dekoblinger og afbrud mellem eleverne og faget. Merleau-Pontys kropsfænomenologiske perspektiv kobler sig tydeligt til den diagonale resonansakse og giver os en opmærksomhed på, hvordan læring er forbundet med materialitet, processer og redskaber, hvor kroppen og sanserne er aktive og det, der forbinder eleverne meningsfuldt med verden. Samtidig kan den bidrage med et blik for, hvordan uddannelsens mening træder frem i undervisningen og i elevernes møde med fagets redskaber, teknikker, processer og materialer.

Den horisontale resonansakse tilføjer en anden dimension, hvor vi retter blikket mod betydningen og samspillet mellem elevernes sociale relationer i deres uddannelsesliv, men også i deres øvrige ungdomsliv. Denne akse hjælper os med at forstå, hvordan de unge oplever mening og betydning i forhold til sociale fællesskaber, venskaber og relationer i og uden for skolen. De to resonansakser bidrager dermed til et nuanceret perspektiv på, hvordan mening skabes i uddannelseslivet samt ungdomslivet og koblingen mellem disse.

Analysestrategi

Når vi lader os inspirere af Merleau-Pontys kropsfænomenologi samt Rosas begreb om resonans, betyder det for det første, at vi ikke kigger efter årsagskæder, fx: Når x så y. Vi kigger efter helheder og sammenhænge. Vi kigger heller ikke efter dualiteter, fx: Hvad gør subjekter med x og y? Hvornår er der teori på spil, og hvor lærer de i praksis? Vi kigger efter resonante sammenfletninger mellem kroppe og verden, mellem teori og praksis. Når noget giver mening hos eleverne, er det, fordi kroppen fletter sig sammen med verden, redskaber, andre kroppe, steder og skaber noget – har intention, retning og genklang. Vi leder altså efter det væsentlige og meningsfulde i fænomener og elevernes væren-i-uddannelses- og ungdomsliv. Vi leder efter det, der ikke altid er umiddelbart aflæseligt. Når elevernes opmærksomhed har en rettetthed, når de skaber betydninger, når de forbinder sig med verden, når de forbinder sig med hinanden, når de skaber noget sammen, handler sammen og prøver af.

Med Rosas begreb om resonans og de to resonansakser tilføjer vi et konkret perspektiv til Merleau-Pontys kropsfænomenologi. Vi undersøger således de unges resonante meningskabelser såvel som stumme meningssammenbrud horisontalt i deres ungdomsliv, især i deres relationer, fællesskaber og familieliv, og diagonalt i kropslige, materielle læringsmæssige relationer og engagement.

Analytisk er vi gået abduktivt til værks i en vekselvirkning mellem de teoretiske perspektiver fra fænomenologien og resonansbegrebet og det empiriske datamateriale. Det har resulteret i en inddeling af analysen i fire kapitler (kapitel 4-8 i rapporten), der fokuserer på: (1) Undervisningen og fagene på grundforløbene, (2) Det sociale liv og fællesskaber på skolen, (3) Transport og (4) Grundforløbselevernes ungdomsliv. På baggrund af det udarbejdede reviewstudie i starten af undersøgelsen (Mahler et al., 2023) er vi i undersøgelsen gået efter nye og underbelyste sammenhænge og fund i forhold til unge og erhvervsuddannelserne. For eksempel er relationerne mellem elever og lærere noget, der træder frem i vores undersøgelse, men ikke noget, vi har valgt at tage med som tematik i analysen her, fordi dette tema er velkendt og velbelyst, og fordi vores undersøgelse ikke tilføjer væsentligt nyt til den dimension.

Det empiriske datamateriale bestående af interviewcitater, mobiletnografiske chats og survey-resultater optræder ikke ligevægtigt i de fire analysekapitler. Interviewmaterialet dominerer i kapitlet om undervisningen og fagene. I kapitlet om det sociale liv og fællesskaber på skolen og kapitlet om transport optræder både interviews og mobiletnografiske chats stort set lige meget, og i kapitlet om de unges ungdomsliv dominerer data fra det mobiletnografiske studie. Denne vægtning hænger naturligt sammen med tematikkerne, der behandles i de fire analysekapitler. For eksempel er interviewene foretaget på skolen og handler meget om elevernes oplevelse af deres grundforløb, undervisningen og deres fag og fylder således naturligt mere i analyserne af oplevelsen af mening i undervisningen og fagene i kapitel 4. Omvendt er de mobiletnografiske chats foretaget bredt over hele dagen og ugen og handler i høj grad om elevernes øvrige ungdomsliv uden for skolen. Dette materiale fylder derfor naturligt mere i analyserne af de unges ungdomsliv. Relevante frekvenstabeller fra surveyen indgår perspektiverende i alle fire analysekapitler.

De kommende fire analysekapitler er opbygget kronologisk efter en dag i de unge grundforløbselevs liv. I kapitel 4 zoomer vi ind på skoledagen, hvor vi først belyser undervisningen, og dernæst i kapitel 5 ser vi på de sociale relationer, der knytter sig

til uddannelsen. I kapitel 6 følger vi de unge ud i transporten mellem skole og hjem, og slutteligt i kapitel 7 fokuserer vi på de unges øvrige ungdomsliv i fritiden, hvor vi samtidig ser på koblinger mellem uddannelsesliv og ungdomsliv.

KAPITEL 4: NÅR UNDERVISNINGEN GIVER MENING

Vi starter analysen med det første, de unge skal på en hverdag: nemlig i skole på grundforløbet. Her vil vi se på, hvad der sker i undervisningen, i pauserne, og hvilke fællesskaber de unge indgår i, mens de er i skolen. Først fokuserer vi på undervisningen. For spørgsmålet er, hvad de unge erhvervsuddannelseselever laver i undervisningen, hvordan møder de faget og undervisningen, og hvornår giver undervisningen mening for de unge elever? Men før vi dykker ned i analyserne, fremlægger vi kort, hvad forskningen peger på i forhold til elevernes oplevelse af undervisningen på erhvervsuddannelserne samt relevante resultater fra den gennemførte survey.

Hvad siger forskningen om undervisning på erhvervsuddannelserne?

Helt overordnet peger forskningen på, at elevers engagement, frafald og gennemførelse i høj grad afhænger af lærerne og ikke mindst den undervisning, eleverne møder på uddannelsen. Især praksisnær undervisning fremhæves som relevant for elevernes motivation (Mahler et al., 2023). Flere undersøgelser viser nemlig, at undervisning, som har en tæt relation til det erhverv eller den praksis, som eleverne skal ud at arbejde i, styrker elevernes engagement og motivation for uddannelsen (Andersen et al., 2022; Hersom et al., 2019; Hutter & Lundby, 2014; Jørgensen et al., 2012; Lippke & Wegener, 2014; Nielsen et al., 2013a).

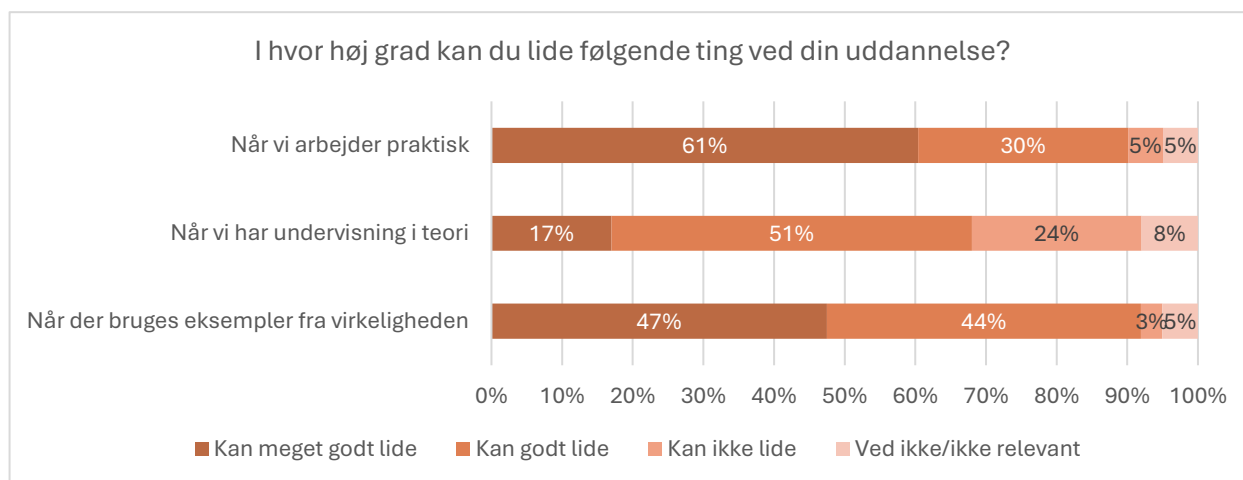
Flere af undersøgelserne peger videre på, at det også styrker elevernes engagement, hvis erhvervsuddannelsen formår at skabe sammenhæng mellem teori og praksis (Andersen et al., 2022; Egelund & Dyssegaard, 2022; Hutter & Lundby, 2014; Jørgensen et al., 2012; Lippke & Wegener, 2014; Nielsen et al., 2013a; Slottved et al., 2022). Særligt har rammerne for undervisningen og undervisningsrummet betydning for elevernes oplevelse af sammenhængen mellem teori og praksis. Her udgør autentiske rammer for undervisningen, virkelighedsnære cases og det, at eleverne kan træne, begå fejl, prøve sig frem og indgå i fælles læreprocesser, også vigtige op-

mærksomhedspunkter i forhold til at skabe disse sammenhænge mellem teori og praksis (Andersen et al., 2022; Hutter & Lundby, 2014; Lippke & Wegener, 2014).

Andre undersøgelser (Jørgensen et al., 2012; Nielsen et al., 2013) finder ligeledes, at elevernes motivation og engagement øges, når de befinder sig i miljøer, der minder om det erhverv, de skal ud at arbejde i, fx værksteder. Det konkluderes også, at eleverne foretrækker de praktiske elementer i fagene, men at de også forstår nødvendigheden af at have undervisning i grundfag og teorifag, til trods for at disse fag ofte opleves som kedelige og demotiverende. I den sammenhæng peges der også på betydningen af materialitet og det at arbejde med materialer og redskaber som væsentlige motiverende og læringsmæssige elementer i undervisningen (Ravn, 2023; Hersom et al., 2019).

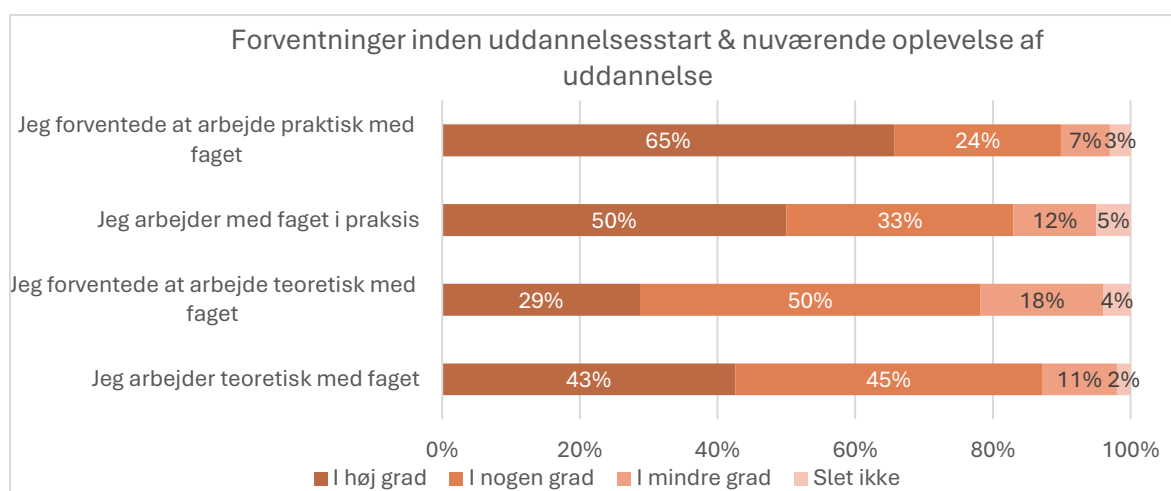
Survey-resultater om teori og praksis i undervisning

Billedet af betydningen af praksisnær undervisning afspejles også i vores survey-resultater. Som det fremgår af nedenstående figur 4.1., angiver 91 % af de unge, at de meget godt eller godt kan lide, når de arbejder praktisk, og samme antal – 91 % – angiver, at de meget godt kan lide eller godt kan lide, når der bruges eksempler fra virkeligheden i undervisningen. Hvad angår undervisning i teori, angiver 68 %, at de meget godt eller godt kan lide dette. Det er noget mindre, end hvad angår praksisrelateret og eksempler fra virkeligheden, men det tegner alligevel et billede af, at teori anses for en væsentlig del af uddannelsen. Det vender vi tilbage til senere i dette kapitel.



Figur 4.1. I hvor høj grad kan du lide følgende ting ved din uddannelse? (n=1.732)

Hvis vi ser på de unges forventninger til uddannelsen, tegner der sig også et interessant billede. Som det fremgår af figur 4.2, angiver 65 % af eleverne, at de i høj grad forventede at arbejde praktisk med faget, mens 50 % angiver, at de i høj grad arbejder med faget i praksis på uddannelsen. Hvad angår teori, gør det omvendte sig gældende. Her angiver 29 % af eleverne, at de i høj grad forventede at arbejde teoretisk med faget, inden de startede, mens 43 % angiver, at de i høj grad gør det på uddannelsen.



Figur 4.2. Graf over procentmæssig fordeling for spørgsmålene "Tænk tilbage på tiden, inden du startede på grundforløb 2. I hvor høj grad passer følgende udsagn på de forventninger, som du havde, inden du startede?" (n=1.732) og "Tænk på, hvordan du har det lige nu på grundforløb 2: I hvor høj grad passer følgende udsagn med, hvordan du har det lige nu på din uddannelse?" (n=1.732)

Der ses altså en uoverensstemmelse mellem elevernes forventninger til uddannelsen og deres faktiske oplevelser af uddannelsen. Når eleverne forventer en praksisnær undervisning, men uddannelsen ikke lever op til dette, kan det udfordre elevernes motivation og oplevelse af uddannelsens relevans. Der er altså et potentielt misforhold mellem elevernes forestillinger om uddannelsen og deres oplevelser af uddannelsen, hvilket kan have betydning for deres gennemførelse.

Med disse indledende betragtninger som baggrundstæppe vender vi os nu mod analyserne af undersøgelsens kvalitative data og ser på, hvornår og hvordan mening og

engagement træder frem for de unge erhvervsuddannelseselever i undervisningen på grundforløbene.

Fag i bevægelse

Vi starter med at se nærmere på et forhold, der træder tydeligt frem i interviewene med de unge, nemlig det, at de gerne vil prøve tingene af og bruge kroppen og bevæge sig i undervisningen. Eleverne fortæller på forskellig vis om dette i relation til at få lov til at prøve ting af, teste, og gøre noget med sin krop. Her fremhæver de, at de gerne vil beskæftige sig med ting relateret til faget, hvor de ikke er statisk låste, som de ofte oplever, at de er i fx tavleundervisningen, men hvor de i stedet netop har frihed til at bevæge sig, prøve ting af, lave fejl og lære af dem. Her er det GF1-eleven Oskar, der forklarer:

Oskar: Altså jeg føler også, at det med aktivt at lave noget med hænderne, det, at der sker konstant noget. Du bliver ikke fanget i bare at sidde og tænke hele tiden, og det føler jeg lidt, at man bare gør, når man sidder på en stol og laver matematik eller sådan noget. Så bliver du bare fanget i hjernen og bliver hurtigt distraheret, men når der hele tiden sker noget, så er det nemmere at holde fokus (interview med GF1-elev, Teknologi, byggeri og transport).

Som Oskar fortæller her, oplever han mening i undervisningen, når der konstant sker noget, og omvendt at han bliver *fanget i hjernen*, når han sidder stille på en stol. Dette skal ikke forstås som, at eleverne i vores undersøgelse generelt oplever, at de ikke kan bruge oplæg eller tavleundervisning til noget. Det handler i højere grad om variation og om, at eleverne kan bruge kroppen, bevæge sig, arbejde med tingene og prøve det af, for så lærer de bedre, som Filippa, der er GF1-elev her også italesætter det: ”Det er også det der med, at der er nogle folk, der lærer bedre, når de er ude og arbejde. Ligesom og, lære lidt på stedet” (GF1-elev, Fødevarer, jordbrug og oplevelser). Filippa taler her om, at man lærer bedre, når man er ude at arbejde, og Oskar ovenfor talte om at blive fanget i hjernen, når han sidder stille på en stol. Det med at ville bevæge sig træder også frem, når vi spørger til elevernes forventninger til uddannelsen, som tre GF1-elever her sætter ord på:

Liva: Jeg tænkte, at vi skulle lave meget mere fysisk i stedet for bare at sidde.

Laura: Ja, jeg tænkte også, vi skulle have mere fag, der sådan gik inden for det, vi godt ville, i stedet for skolefag, hvis man kan sige det sådan.

Astrid: Fordi det er jo egentlig først, da vi får de rigtige fag, som vi skal have efter vores fagretning på GF2. Det kunne man godt bruge lidt mere af, som man allerede fra GF1 af, allerede havde lidt erfaring fra de fag-agtigt, for det er også nogle nye fag, vi får (interview med GF1-elever, Fødevarer, jordbrug og oplevelser).

Denne skuffelse i mødet med undervisningen på grundforløbet er til stede blandt flere af eleverne i vores undersøgelse og relaterer sig særlig tydeligt til undervisningen på GF1, som det italesættes af GF1-eleven herunder:

Anna: Vi er lidt kritiske. Fordi vi nok bare har været lidt skuffet over det her med grundforløb 1 – og måske bare glæder os mest af alt til bare at komme på grundforløb 2 nu, fordi det ser meget federe ud, lyder meget federe, og jeg kan allerede se på min uddannelsesplan, at jeg skal nogle meget federe ting end bare at sidde på min numse og lytte på læreren stå og sige alt muligt, som vi hørte dagen før, dagen før det og dagen før det (interview med GF1-elev, Omsorg, sundhed og pædagogik).

Jeg skal nogle meget federe ting end bare at sidde på min numse og lytte på læreren, siger Anna her. Eleverne i de to sidste citater taler også om fag og forskel på GF1 og GF2, men det, der træder tydeligst frem i citaterne her, handler om det med at ville bevæge sig frem for at sidde stille. Når eleverne i stedet oplever at møde fag, de kender, og undervisningsformer, de kender fra grundskolen, taber de motivationen, og meningen med fagene fortoner sig for dem, og de oplever det som låste rammer, hvor der er mindre mulighed for at bevæge sig og være kreativ, som GF1-eleverne her også uddyber:

Interviewer: Men hvorfor var det, du ikke synes, det er fedt at have dansk?

Rune: Det er, fordi der ikke er denne der sjove stemning. Der er ikke kreativitet, der er flere rammer i undervisningen, når vi har dansk.

Malte: Der er en lærer, der bare står og snakker.

Rune: Der er mindre bevægelse (interview med GF1-elever, Fødevarer, jordbrug og oplevelser).

Denne skuffelse over mødet med undervisningen, som særligt eleverne på GF1 giver udtryk for i interviewene, handler ikke kun om indholdet, men har også et tidsligt aspekt. Flere elever oplever, at selvom de skal igennem en stor mængde stof på kort tid, føles undervisningen alligevel ofte langtrukken og præget af gentagelser af kendt stof. Dette skaber en dobbelt oplevelse af tidsspilde og tidspres:

Liva: Altså, man skal have meget viden på et halvt år. I forhold til et normalt år, det er jo et helt år, så har vi kun et halvt.

Morten: Vi skal igennem rigtig meget undervisning, dansk fx.

Filippa: Det føles lidt langtrukkent, fordi der er meget af det, vi allerede ved.

Lena: Det føles sådan lidt ligegyldigt på en eller anden måde.

Morten: Ja, meningsløst (interview med GF1-elever, Fødevarer, jordbrug og oplevelser).

Flere af eleverne giver således udtryk for, at der er meget tidsspilde, og at tiden "bare" skal fyldes ud med noget. Samtidig italesættes en form for pres over dette, da eleverne oplever, at der er meget, der skal nås på grundforløbet. Det er, som nævnt, særligt på GF1, at eleverne har denne oplevelse, hvor det er grundfagene, som de ofte refererer til, når det gælder de fag, som de oplever bliver en gentagelse og langtrukne. Det, der er væsentligt at understrege her, er, at eleverne ikke som sådan dømmes fag som fx dansk eller matematik ude. Det handler måske i højere grad om helheder og sammenhænge og et fokus på at bringe alle fagene relevant i spil for og med eleverne – om fx at se meningen i at lære om kommunikation i dansk, som kan anvendes i arbejdet med kunder eller borgere.

Men måske er det ikke nok kun at se på relevansen af fagene i relation til hinanden. De unge forventer som sagt at møde nogle læringsrum, som ikke ligner dem, de har oplevet i grundskolen, men derimod nogle læringsrum, der giver mulighed for at bevæge sig og nogle muligheder for at arbejde med fag på andre måder. I de unge elevers perspektiv handler det praktiske i undervisningen altså også om variation og det at bevæge sig og bruge kroppen, mere end det handler om fagene i sig selv.

Nedenstående citat med to GF1-elever illustrerer nemlig, hvad bevægelse betyder for deres læring. For når eleverne får lov til at arbejde med tingene og selv prøve af, oplever de en helhedsfornemmelse, hvor teori og praksis smelter sammen:

Sarah: Jeg er talblind.

Interviewer: Men hvordan er det herude?

Sarah: Der synes jeg, det er nemt. Altså, jeg har altid haft det svært fagligt, især matematik. Det har været en udfordring, men det er lidt, som om at jeg bruger det ikke på samme måde. Jeg skal ikke sidde og regne brøker og alt det der, når jeg skal bare lave et hus eller et spær eller ...

Interviewer: Men I skal jo alligevel ... Altså, du sagde jo det der med en tredjedel og det. Altså, det er jo en brøk.

Sarah: Ja. Men jeg tror, det er noget, der sidder fast inde i hovedet. Så når jeg laver det, så er jeg mere sådan ”nå ja, det er denne der” og sådan noget.

Oskar: Det føles også, som om man bringer al sin teori ud i praksis, når man bruger hænderne, og så sidder det næsten mere fast (interview med GF1-elever, Teknologi, byggeri og transport).

Som eleverne her fortæller, har de det svært med matematik, men når de arbejder med matematik i forbindelse med en opgave – *bringe man al sin teori ud i praksis* – så giver matematik mening og sidder fast. Eleverne her dømmer altså ikke på forhånd som sådan teori ude og praksis inde. Det handler måske i højere grad om forholdet mellem bevægelse og stilstand og sammenhænge mellem fag og undervisningsformer.

Pointen her er, at når eleverne arbejder med faget og bruger kroppen, forsvinder den klassiske opdeling mellem teori og praksis, og man "gør" matematik. Når eleverne på den måde arbejder med fagene integreret og prøver tingene af selv, smelter fagene sammen til en helhed og giver mening for de unge elever – der skabes resonans i undervisningslokalet. Når eleverne her peger på, hvordan de lærer bedst, og hvordan fagene og læringen sidder bedre fast, når de arbejder med tingene integreret og med kroppen, giver det anledning til overvejelser over, hvordan det resonerer med organiseringen af undervisningen på grundforløbene i dag. Det handler om, at man i planlægningen og gennemførelsen af undervisningen gør sig tanker og overvejer spørgsmål som: Arbejdes der med fagene integreret og i helheder, eller udgør fagene enkeltdele hver for sig? Tages der udgangspunkt i erhvervsfaglige opgaver, hvor det er opgavens problem, der bringer fagene i spil, og hvor eleverne får lov at prøve sig frem, eller er det fagene, der undervises i enkeltvis, og efterfølgende skal integreres og forbindes i opgaven? Og hvilke kropslige muligheder har eleverne i læringsrummet? En opmærksomhed på disse forhold kan bidrage til et læringsmiljø, hvor fagene opleves som en helhed, der integrerer teori og praksis og giver plads til elevernes kropslighed og bevægelse – en undervisning, der resonerer med eleverne og skaber meningsfulde forbindelser til deres erhverv. Og pointen er videre, som flere af de unge i undersøgelsen på forskellige måder udtrykker, at de forventer at møde og mærke faget på GF1, og de forventer at kunne komme til at lære på en anden måde end det, de er vant til, hvor de kan bevæge kroppen og ikke sidde stille for meget.

Krop, materialitet og redskaber

Et andet tema, der tydeligt kommer til syne i den kvalitative empiri, er, hvordan fagets materialer er helt centrale for elevernes motivation. Det handler således om den forbundethed med materialer og redskaber, som eleverne i undersøgelsen fortæller, at de oplever og motiveres af i undervisningen. Her er det vigtigt at slå fast, at materialitet og redskaber skal forstås bredt og kan således både være traktorer, dyr, sosu-dukke, mad osv., men også computere som fx i detailhandelsuddannelsen og data- og kommunikationsuddannelsen, hvor skærmen og tastaturet udgør materialiteten og redskaberne, som eleverne oplever sig forbundet med.

På tværs af interviewene træder det således frem, at de unge elever motiveres af at opleve en forbundethed med de materialer og redskaber, de arbejder med, fordi denne forbundethed skaber positive følelser i kroppen. I de følgende to citatuddrag fortæller flere unge elever om denne forbundethed og den følelse, det giver i kroppen hos dem. Det første citatuddrag er GF2-elever fra Lager- og terminaluddannelsen. Det andet er GF1-elever fra hovedområdet Fødevarer, jordbrug og oplevelser:

Mads: Det er sådan, man har en papkasse, du lader, som om at du skal pakke en pakke. Du ved, ligesom hvis du får en pakke fra Zalando eller et eller andet. Bare med sådan nogle ting her. Og så tager du det antal, du skal bruge, og så putter du dem ned i sådan en pose, man kan lukke. Og så ned i ... hvad fanden hedder det ... det der bobleplast der, og så lige et adressemærke på.

Interviewer: Og hvorfor kan du godt lide det her, Liva?

Liva: Det er, fordi dernede [på lageret] er jeg bedst til at være. Det er der, jeg synes, jeg er bedst.

Interviewer: Sådan bedst til hvad?

Liva: Der, der *kan* jeg. Der er jeg hurtigst til at finde ud af det hele. Der kan jeg lige bare kigge på tingene, og så ved jeg, hvor alle tingene er henne. Så derfor (interview med GF2-elever, Lager og terminal).

Interviewer: Nu er det altså mange år siden, jeg har siddet i en traktor, men kan I ikke prøve at beskrive, hvilken følelse man har, når man sidder i sådan en traktor der?

Lena: Man er stor.

Astrid: Jeg synes bare, det er fedt.

Interviewer: Du bliver bare glad eller?

Astrid: Ja ja.

Laura: Altså, jeg tror, man føler, man kan noget mere, når man sidder i den. Man har nogle kræfter, man ikke normalt har (interview med GF1-elever, Fødevarer, jordbrug og oplevelser).

Man har nogle kræfter, man ikke normalt har, siger eleven i citatet her om oplevelsen med at køre traktor. Denne udtalelse er eksemplarisk for det, der gør sig gældende for mange af eleverne, nemlig det, at de på en måde kropsligt forbinder sig med de redskaber og materialer, de arbejder med, og i denne forbindelse oplever de, at materialerne og redskaberne bliver en del af dem, de kan mere og føler glæde i kroppen. Sagt på en anden måde: Der skabes resonans. På en måde kan man sige, at dette er eksempler på, hvordan kroppen omfavner materialiteten og de redskaber, eleverne anvender. Kroppen og materialitet mødes i en kropsbevidsthed i elevernes intentionelle rettedhed mod fx at pakke pakker med bobleplast eller køre med traktor og løfte tunge ting med den. Det giver dem en følelse i kroppen, som de værdsætter, som eleven herunder også forklarer med reference til den forskel, han oplever på at køre diesel- og ellastbil:

Lauge: Det er diesel, det larmer. Man kan mærke det.

Interviewer: Hvordan er det, at man kan mærke det, når man sidder i trucken?

Lauge: Jeg synes, det er fedt. Jeg vil helst køre diesel og sådan noget, det er det samme med bil. Jeg vil helst have benzin eller diesel.

Interviewer: Hvordan kan det være?

Lauge: Det giver ikke det samme at køre el. Det kan godt være, den har hurtigere acceleration og sådan noget, men det giver ikke det samme, som en diesel eller en benzin ville (interview med GF2-elev, Vejgods-transport).

Pointen her er, at lastbiler, der kører på diesel, mærkes i kroppen, og det gør lastbilen på el ikke på samme måde. Lastbilen her udgør elevens redskab, og han vil mærke sit redskab med kroppen. Den manglende fornemmelse i kroppen ved at køre ellastbil giver eleven en fornemmelse af dekolpling mellem sig selv og lastbilen – han kan ikke mærke den – lastbilen og eleven bliver stumme for hinanden. Dette siger noget centralt om materialitets og redskabers betydning for eleverne. Denne betydning

træder også frem i nedenstående citat, hvor en ung vejgodstransportelev fortæller om, hvordan det er at gå fra fysiske sidespejle til digitale kameraer på lastbilen:

Hugo: Ved et spejl så kan du ligesom folde dig frem, du kan få noget mere. Men det kan du jo ikke med dem, fordi der er jo ikke et spejl.

Theo: Det er jo et kamera. Det er jo monteret fast, så den kan jo misse et antal grader. Og ved sidespejlet kan du læne dig frem og se længere tilbage (interview med GF2-elever, Vejgodstransport).

Det, som de to unge elever her sætter ord på, er på en måde en oplevelse af "at tage førerhuset på", når man kører lastbil, og dermed forbinde sig kropsligt med det og sidespejlene, lidt på samme måde som Laura ovenfor, der fortæller, at hun får flere kræfter, når hun kører traktor. Når Theo *har førerhuset på*, ved han præcis i kroppen, hvor sidespejlene sidder, og hvor meget han skal læne sig frem, for at synet kan forbinde sig med spejlet, så han kan se de døde vinkler ned langs siden af lastbilen. Teori om vinkler og grader og kroppens fornemmelse for vinkler smelter sammen med førerhuset og sidespejlet i en intern forbundethed og samtidighed med kroppen som brændpunkt. Det, som eleverne på en måde her beskriver, er denne interne kropslige forbindelse med førerhuset og sidespejlene, og som de oplever er dekoblet eller blokeret med installationen af de digitale kameraer, med frustration og usikkerhed hos eleven til følge. Når det er sagt, så udvikler branchen sig, og digitale spejle bliver mere udbredt – ligesom andre brancher udvikler sig og bliver mere digitale, højteknologiske og klimavenlige. Og hen ad vejen vil elevernes kroppe måske finde nye måder at forbinde sig på – også til digitale spejle og andre teknologier. Eksemplet er taget med her for – med omvendt fortegn – at illustrere, hvordan eleverne skaber mening gennem deres forbundethed med materialer og redskaber og den måde, materialer og redskaber taler direkte med elevernes kroppe.

Instant feedback

De unge elever skaber altså mening i undervisningen, når de arbejder med materialer og redskaber og føler sig forbundet til materialiteten i deres pågældende erhverv. Og som vi skal se i dette afsnit, har denne forbundethed også at gøre med læring og feedback. I det følgende citatuddrag fortæller Oskar om, hvordan han oplever at få

feedback, når han står og arbejder med træet, og hvordan denne feedback indgår i Oskars' løbende justeringer i arbejdet med træet:

Oskar: Man skal koncentrere sig om det man laver og man får en instant feedback hvis man laver noget forkert fordi så passer målene ikke, det synes jeg egentlig også mangler lidt i hverdagen generelt. Men hvis man har indstillet maskinerne ordentligt, kan man få nogle rigtig nice resultater, og så er det bare lidt hyggeligt fordi det ikke er mega stressende (chat med GF2-elev, Maskinsnedker).

Som vi var inde på i vores teoretiske ramme, fremhæver det fænomenologiske perspektiv netop det, at kroppen og materialitet er forbundet med hinanden, og at redskaber på en måde smelter sammen med kroppen i brugen af dem: Værktøjet bliver til et slags amfibie i den forstand, at det både tilhører genstandens hårde og kroppens bløde verden, som vi citerede Rasmussen for (Rasmussen, 1996). Når man følger den forståelse, at kroppen og materialiteten og kroppen og redskaber på den måde er forbundne, betyder det, at kroppen mærker materialiteten og redskaber som en del af sig selv og registrerer kvaliteter og forandringer ved disse materialer og redskaber med det samme – instant – lidt som med sidespejlene ovenfor. På den måde kan man sige, at materialer og redskaber taler til eleverne og giver dem instant feedback, som de bruger i den videre læreproces i arbejdet med materialet eller redskabet. Denne instant feedback gør sig netop gældende, fordi eleverne oplever sig forbundet med de materialer og redskaber, de arbejder med – de smelter sammen med dem. Det er før-refleksivt – det vil sige, det er ikke noget, som eleverne som sådan efterrationaliserer. Det sker instant i selve handlingen, når eleverne prøver sig frem.

Denne forbundethed og kropslige fornemmelse for og med materialitet og redskaber fortæller der altså af eleverne om i vores undersøgelse på forskellige måder. Og denne forbundethed med materialitet og redskaber, som de mærker i og med kroppen, har gode betingelser for at træde frem for eleverne på erhvervsuddannelserne, fordi de arbejder så tæt med materialer og redskaber i deres fag. Det er måske særligt tydeligt i fag, hvor materialer og redskaber også er særligt tydeligt til stede og mærkes, lugtes og høres tydeligt. Og særligt når, som vi var inde på i starten af dette afsnit, at eleverne får lov til at bevæge sig og prøve tingene af og arbejde med tingene

selv. ”Vi er kreative, når vi skaber noget”, skriver Tanggard om opfindsomhed (Tanggard, 2014) og understreger på den måde også nogle af de potentialer der kan ligge i, at eleverne får lov at gøre selv og prøve selv med de materialer og redskaber, de arbejder med. Pointen i undersøgelsen her er, at der gør der sig en stærk indre sammenhæng gældende mellem bevægelse, prøven af, krop og materialitet, som eleverne forbinder med læring, glæde og resonans. Det er måske også derfor, at GF1 for mange af de unge elever opleves utilfredsstillende, fordi de ikke oplever muligheden for denne forbundethed til materialiteten og redskaberne i deres fag. I den sammenhæng er det værd at nævne, at denne sammenhæng dog ikke er eksklusiv for erhvervsuddannelserne. Den træder bare tydeligt frem på erhvervsuddannelserne, fordi materialitet og redskaber er så tydeligt til stede på netop disse uddannelser. De unge elever på data- og kommunikationsuddannelsen oplever således også en forbundethed med deres tastatur og skærmen, og når de får lov at sidde med de redskaber og selv prøve sig frem, giver det mening for dem, og de lærer noget, som citatuddraget her med en GF2-elev fra Data- og kommunikationsuddannelsen her afslutningsvis illustrerer:

Interviewer: Og hvad sker der i det der med, når I siger, vi får lov til at selv at sidde med det, og du gør sådan her, have fingrene ned i det. Hvad er det, der sker med jer der?

Thomas: Altså, jeg fanger det sådan her, når jeg får lov til det selv at sidde med det. For så giver det bare mening. Når det er oppe på tavlen, så bliver det rodet, men når jeg selv får lov til at sidde og lære det og prøve det frem, for så kan jeg få lov til at fejle og så se, hvorfor jeg fejler, i stedet for bare at få fortalt. Man kan rigtig se det sådan visuelt, ikke? Og køre det igennem et par gange (interview med GF2-elev, Data og kommunikation).

Der er altså intet til hinder for, at den samme sammenhæng kan gøre sig gældende – og også gør det – på andre uddannelser, hvor man måske arbejder med tekster og analyser og anvender computer som primært redskab.

Opsamling på når undervisningen giver mening

I dette afsnit har vi undersøgt elevernes møde med faget på grundforløbene, hvor krop, bevægelse og materialitet har været omdrejningspunkterne. Vi har peget på, hvordan forbindelser mellem krop, materialitet og redskaber giver eleverne oplevelsen af at forbinde sig fysisk med de materialer og redskaber, de arbejder med, og at disse så at sige taler til dem gennem kroppen og giver dem instant feedback. Samtidig har vi vist, at når der sker en dekobling mellem materialitet og krop, påvirker det elevernes motivation negativt.

De unge erhvervsuddannelseselever vil møde faget, de vil bevæge sig, de vil mærke materialiteten og herigennem blive forbundet med det og det erhverv, de retter sig mod. Dette aspekt er særdeles vigtigt at have for øje i forhold til undervisningen på erhvervsuddannelserne. Det handler ikke så meget om teori over for praksis, men om sammenkoblingen af de to og om mulighederne for at røre, gøre, bevæge sig, prøve af og at møde fag med kroppen, som eleverne oplever at have mulighed for på grundforløbene. Og som analyserne her viser, er der en særlig opmærksomhed i forhold til eleverne på GF1, der i høj grad forventer disse aspekter, men i mindre grad oplever dem på deres grundforløb. Det kalder på en organisering af det faglige indhold på grundforløbene, ikke mindst GF1, som tiltaler de unge, hvor de både kropsligt og teoretisk får lov til at arbejde med og møde forskellige materialer, teknikker, redskaber og processer.

Analyserne her peger således samlet set på vigtigheden af, at eleverne på grundforløbene kan bruge og bevæge kroppen, at de kan få lov at mærke og arbejde med de faglige opgaver, processer, materialer og redskaber og prøve tingene af selv, fordi det giver eleverne glæde, mening og motivation.

Hovedpointerne i kapitlet er

- **Bevægelse og variation skaber engagement:** At bevæge sin krop og lave noget aktivt i undervisningen giver mening for eleverne. Tavleundervisning dømmes ikke ude af eleverne, men undervisningen skal varieres, så de unge elever også får mulighed for at bevæge kroppen, arbejde med tingene og prøve af selv.
- **Eleverne forventer at møde faget på grundforløbet:** De unge elever har en forventning om, at erhvervsuddannelsen er noget andet end det, de har mødt på tidligere uddannelser. De vil møde faget og bevæge sig, og hvis denne forventning ikke indfries, mister de hurtigt meningen og motivationen. Dette er især tydeligt på GF1, som flere elever oplever som tidsspild.
- **Teori og praksis er ikke adskilt:** Når de unge elever arbejder med fagene helhedsorienteret, får lov at bevæge sig og gøre selv, opleves der ikke en adskillelse mellem teori og praksis.
- **Krop, materialer og redskaber forbinder sig i arbejdet med fagene:** Når de unge elever oplever en forbundethed med materialiteten og redskaberne for deres kommende erhverv, skaber det positive følelser i kroppen og resonans. At arbejde med materialiteten og redskaber bliver meget meningsfuldt for de unge, og når denne forbundethed dekobles, opleves det frustrerende.
- **Materialer og redskaber giver instant feedback:** At arbejde med et materiale og redskaber giver *instant* feedback til elevernes læreprocesser, hvilket er en særlig styrke ved erhvervsuddannelserne.

KAPITEL 5: FÆLLESSKABER OG SOCIALE RELATIONER PÅ SKOLEN

Vi har nu set på, hvordan elever skaber mening i undervisningen på erhvervsuddannelserne. Men det at gå på en ungdomsuddannelse handler også om det, der foregår sammen med ens klassekammerater i timerne, i pauserne eller til andre sociale aktiviteter. Det kigger vi nærmere på i dette analysekapitel om fællesskaber og sociale relationer.

Hvad siger forskningen om fællesskaber på erhvervsuddannelserne?

I forskningen tegner der sig et tydeligt billede af, at fællesskaber og gode sociale relationer fremmer inklusion, fornemmelse for tilhør, tryghed og tillid, og det har gennem tiderne udgjort et helt centralt opmærksomhedspunkt i forhold til at bekæmpe frafald og øge gennemførslen (Andersen et al., 2018; Epinion & DPU, 2020; Egelund & Dyssegaard, 2020; EVA, 2021; Ingholt et al., 2012; Jensen & Larsen, 2011; Jørgensen, 2018; Louw & Hansen, 2018; Slottved et al., 2020; Aarkrog et al., 2018; Wahlgren et al., 2018). Dette gælder for alle aldersgrupper, men især for de unge (Katznelson et al., 2018), fordi fællesskaber er en afgørende del af ungdomslivet, ligeledes som det beskrives, at fællesskaber kan være et værn mod mistrivsel (Bruselius-Jensen et al., 2023). Omvendt kan manglende fællesskab samt tilhørsforhold til uddannelsen øge risikoen for frafald (Jørgensen, 2018; Steno, 2016; Tanggaard, 2011; 2012). Unges fællesskaber og sociale relationer anses dermed som en særlig ressource i arbejdet med at øge gennemførsel og nedbringe frafaldet på erhvervsuddannelserne, men ungdomsforskning viser, at fællesskaber også er hårdt arbejde, og det kan gøre ondt, og det kan være udfordrende for unge at være i fællesskaber, som kræver kontinuerlig vedligeholdelse (Bruselius-Jensen et al., 2023).

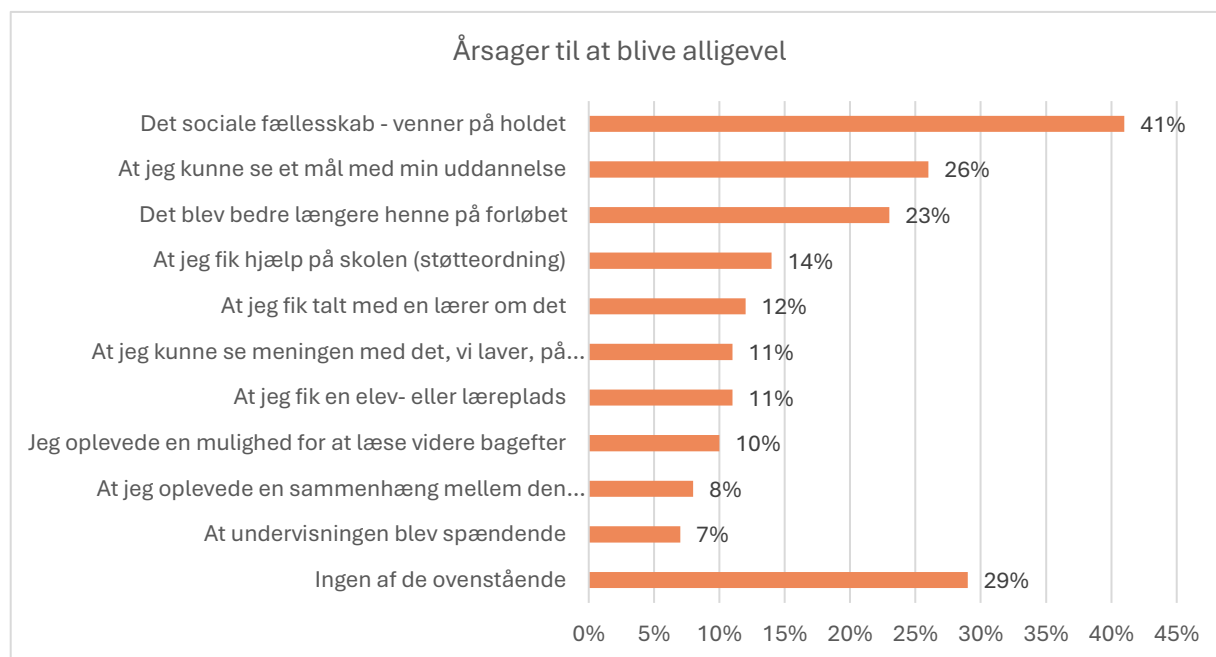
Lærer og elev-relationen er velbelyst i forskningen gennem de seneste år, men denne relation er dog også vigtig for elevernes gennemførsel. Forskningsbidragene peger på, at lærerne og oplærerne er faglige rollemodeller, samt at lærernes og oplærernes tro på og understøttelse af de unges mestringskompetencer styrker deres

motivation og tro på at kunne gennemføre uddannelsen (Lippke, 2012a; 2012b; 2013; Hutter & Lundby, 2014; Ingholt et al., 2015; EVA, 2021). I vores empiriske materiale træder denne relation også frem som værende væsentlig, men vi fokuserer ikke yderligere på den i kapitlet her, da vores undersøgelse ikke tilføjer væsentligt nyt til den dimension.

Survey-resultater om fællesskaber og sociale relationer

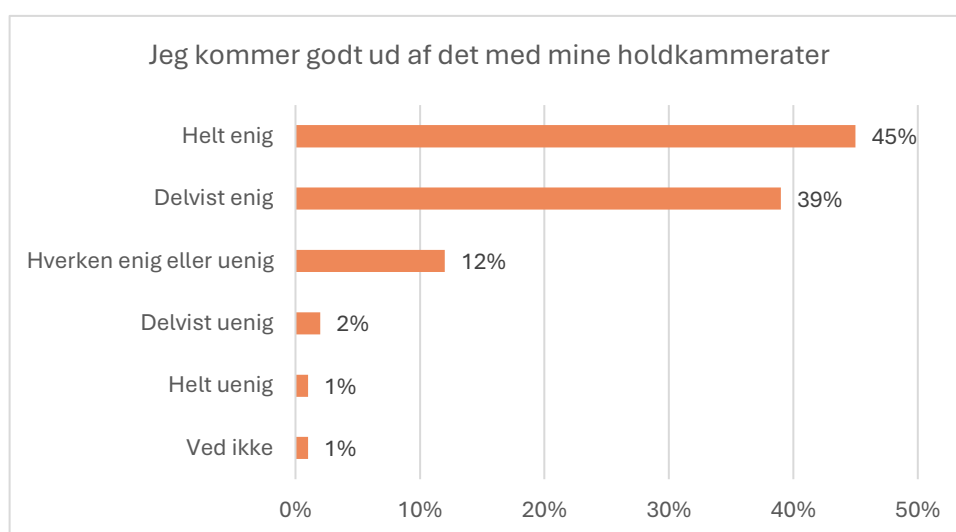
Forskningen siger således ret entydigt, at fællesskaber og gode sociale relationer er vigtige i forhold til elevernes frafald og gennemførsel. Dette billede afspejler sig også i survey-resultaterne. Her angiver 27 % af eleverne, at de på et tidspunkt seriøst har overvejet at droppe ud af deres uddannelse.

Når vi så spørger de 27 %, hvorfor de valgte at blive alligevel, angiver 41 % *det sociale fællesskab og venner på holdet* som årsag. Og som det fremgår af nedenstående figur 5.1, er det sociale fællesskab og venner på holdet langt den mest betydningsfulde årsag til at vælge at blive blandt de 27 %, der har overvejet at droppe ud.



Figur 5.1. Hvad fik dig til at blive alligevel? (n=474)

Fire ud af ti elever, der overvejer at droppe ud, vælger altså at blive på grund af det sociale fællesskab. Det er dog interessant, at over halvdelen ikke vælger denne mulighed, hvilket kan indikere, at fællesskaberne på erhvervsuddannelserne indeholder nogen ambivalens. Samtidig er det netop ikke uden grund, at fællesskaber og sociale relationer gennem tiden har været bragt i spil på skolerne på forskellige måder som et redskab til at nedbringe frafaldet. I survey-resultaterne ser det også ud til, at mange af eleverne har det godt med deres holdkammerater, jf. figur 5.2.



Figur 5.2. Hvor enig eller uenig er du i, at ... "Jeg kommer godt ud af det med mine holdkammerater" (n=1.732)

45 % af eleverne angiver, at de er helt enige i, at de kommer godt ud af det med deres holdkammerater. Det kan tyde på, at venskaber trives godt på erhvervsuddannelserne, og at der er gode sociale relationer blandt eleverne. Dog kan der her også identificeres noget ambivalens, da hele 39 % svarer delvist enig, og 12 % svarer hverken enig eller uenig i, at de kommer godt ud af det med deres holdkammerater. Det kan også tyde på, at fællesskaberne på erhvervsuddannelserne kan have det svært.

I det følgende dykker vi ned i, hvordan disse fællesskaber og sociale relationer giver mening for de unge erhvervsuddannelseselever i nærværende undersøgelse.

Faglige fællesskaber giver mening

Lærke: Vi er meget fællesskab sådan med at være i køkkenet, og vi hjælper hinanden, og vi løfter meget i flok, og så har vi det vildt fedt (interview med GF1-elev, Fødevarer, jordbrug og oplevelser).

På tværs af vores undersøgelse udgør det en pointe, at de unge erhvervsuddannelseselevers fællesskaber og relationsdannelse først og fremmest er funderet i fælles faglige interesser og det faktum, at de alle har valgt uddannelse inden for et bestemt fagområde (se også EVA, 2021). Det er derfor også ofte i arbejdet med en faglig opgave, at de unge elever oplever fællesskab og sammenhold, som det fremhæves i de to citatuddrag herunder:

Magnus: Jeg tror, vi kom frem til denne her [et billede af en bikube], fordi det ligesom er at være i gang eller at arbejde med sine hænder og være i gang i skolen. Det er i hvert fald noget af det, jeg synes, er det fede ved erhvervsuddannelser. Det blev til bierne. Et hold, der er nogle bier, der arbejder sammen (interview med GF2-elev, Maskinsnedker).

Rune: Jeg har valgt det her billede af bierne, fordi jeg føler, at tit når vi er i køkkenet, og det hele ligesom glider sammen, kan man sige, så virker vi næsten som sådan en bikube på en måde, fordi alle står og laver deres ting hver for sig, men det hele det fungerer som en enhed, kan man sige. Det er i hvert fald sådan, jeg har mærket det (interview med GF1-elev, Fødevarer, jordbrug og oplevelser).

Eleverne laver ting sammen, de øver sig i at køre traktor, opmåle præcist, udøver forumteater om omsorg, fjerner opvasken efter køkkenundervisning og lignende. Og i den arbejdsproces er de fælles om noget. Deres kroppe flettes sammen med materialiteten og sammen med hinanden. De bliver til bier i en arbejdskoloni, som eleverne ovenfor illustrerer det, hvor alle bidrager og er fælles om at løse opgaven. Og på den måde udgør det faglige og opgaven det, der binder dem sammen og giver

fornemmelsen for sammenhold og tilhør. De unge har en intention og retning med deres uddannelse, som med Rosas ord giver genklang hos hinanden, hvilket bidrager til en følelse af tilhør, som skaber et fundament for fællesskaberne. Dette sammenhold og fællesskab med udgangspunkt i arbejdet med faglige opgaver udgør en særlig styrke ved erhvervsskolerne, som en GF1-elev her også fortæller:

Vera: Men jeg tænker også, at det er det der med, hvis man har det dårligt derhjemme eller et eller andet, så kommer man i skole, og så har man en megagod dag, fordi der er et sammenhold på værkstedet (interview med GF1-elev, Teknologi, byggeri og transport).

At der findes gode fællesskaber og sammenhold i klassen eller i værkstedet, er det, der gør, at man har lyst til at komme i skole, og man får en *megagod dag*, som eleven her formulerer det. At de unge oplever fællesskaber og tilhør med de andre elever, skaber resonans med deres skolegang. Det giver mening for dem at fortsætte, blandt andet fordi der er venskaber, som hjælper dem på vej:

Nichlas: Venner er en stor del af at gå i skole for mig. Jeg kan godt lide at lære og få ny viden. men hvis jeg ikke havde nogle gode venskaber på skolen, vil det nok være en del mere langhåret alt det faglige. Så det er vigtigt for mig at være sammen med vennerne i skolen (chat med GF2-elev, Detailhandel).

At ses med vennerne i skolen er for grundforløbseleverne altså også et vigtigt aspekt af deres uddannelse. Det, at man lige kan joke med sidemakkeren, medvirker til, at den til tider kedelige undervisning bliver mindre *langhåret*, som Nichlas beskriver. Skolen glider altså bedre og nemmere og går også hurtigere, når det sociale fungerer.

Men når det er sagt, så udgør eleverne på erhvervsuddannelserne også en mangfoldig størrelse, og på grundforløb 2 er der på nogle uddannelser store aldersforskelle. Det interessante ved vores undersøgelse er, at alder ikke ser ud til at spille en stor rolle for de unge, når de samarbejder med ældre elever om en faglig opgave. Her taler eleverne ligefrem om, at det fagligt kan være en fordel med forskellige aldersgrupper, fordi ældre elever kan bidrage med værdifulde ting til arbejdsfællesskabet. Dette fortæller en GF2-elev om her i relation til en af deres klassekammerater, som er 47 år:

Isak: Ja. Vi kalder ham egentlig også bare gammel. Ej, Kent han er erfaren, og han er egentlig rimeligt god til at motivere blandt andet, fordi han har en del erfaring, og han har sin måde at kigge på livet på, som sådan, man også kan lære en del af. Men generelt, så er han også bare sjov. Han siger nogle sjove ting, og så har han egentlig også meget samme interesser som os (interview med GF2-elev, Data og kommunikation).

Omvendt er der også eksempler i vores interviews, hvor eleverne fortæller om, hvordan aldersforskellen kan blive for stor, og det sker særligt, når det er i sociale sammenhænge, hvor udgangspunktet ikke er det faglige. Her kan det være sværere for de unge at relatere til de ældre, som GF2-eleven Mads fortæller her:

Mads: Jeg tror, det kommer, altså ... vi ville jo slet ikke vide, hvad vi skulle snakke med en 50-årig om, altså ... eller 60 år, eller 40, eller et eller andet. Altså det kunne jo have været vores far eller mor, nogen af dem jo. Så det ved jeg ikke, altså, de har jo ikke samme interesser, som vi har (interview med GF2-elev, Lager og terminal).

Mads synes således ikke, at de har fælles interesser uden for skolen, som selvfølgelig afspejler sig i, at de befinder sig meget forskellige steder i livet. Hvorom alting er, tegner der sig et gennemgående billede i vores undersøgelse af, at mange af de unge synes, at deres klasse har et godt sammenhold, som hviler på det fælles faglige fundament. Der lægges vægt på, at man kan have det sjovt og grine med hinanden, uanset hvilket fag man har, og de fortæller, at der er en god stemning, når de arbejder sammen om en opgave. De unge på erhvervsuddannelserne har valgt et fag og en faglig retning, og passionen for det skaber et sammenhold i klassen og på holdet, som er vigtig, når vi taler om frafald og gennemførsel. Pointen her er faglige interesser, og de faglige aktiviteter i undervisningen binder eleverne sammen – også på tværs af store aldersforskelle. Disse faglige fællesskaber opleves som stærke og inkluderende. Det er her, at de glemmer sig selv og deres forskelle og indgår i arbejdsfællesskaber på skolen, hvor de oplever glæde, sammenhold og tilhør på tværs af forskelle. Budskabet her er, at i arbejdet med de unges fællesskaber og sociale relationer på erhvervsuddannelsernes grundforløb kan man lade sig inspirere af det faglige og langt hen ad vejen lade det faglige danne rammen for elevernes fællesskaber

og relationsdannelse. For at det fx skal give mening for Mads at engagere sig med en på 50 år, skal de lave noget fagligt sammen – for ellers er de stumme og fremmedgjorte fra hinanden. Ved at inddrage et fagligt aspekt kan man overskride de forskelligheder, eleverne har, hvormed der skabes et fagligt fundament for fællesskaberne.

Når fællesskaber er svære

Selvom vi har mange gode empiriske eksempler på, hvordan fællesskaber og venskaber lever i bedste velgående på erhvervsuddannelserne, er der også eksempler på, når fællesskaber kan være svære. Her er det især grupperne, som kan være svære, men også strukturen på erhvervsuddannelserne udfordrer elevernes fællesskaber.

Vi starter med at se på grupperne. Definitionen på ungefællesskabet ”grupper” henter vi fra ungdomsforskningen, og det betegner et afgrænset og konkret fællesskab, hvor alle deltagerne i gruppen kender hinanden godt og laver ting sammen. Der er ofte mere end to i en gruppe, men ikke så mange, at de unge ikke kender alle i gruppen godt. Grupperne spiller en helt afgørende rolle i et ungdomsliv og er med til at binde hverdagen sammen for de unge, hvilket også hænger sammen med institutionaliseringen af ungdomslivet, hvor grupper ofte dannes i uddannelsesmæssige sammenhænge (Bruselius-Jensen et al., 2023). Men grupper kan også være svære, og som Bruselius-Jensen et al. (2023) skriver, så er de arbejdskrævende for de unge. I vores empiri træder det frem, at det fx kan være svært at nå at lære alle at kende, før der etableres grupper på uddannelsen. Det sker hurtigt, og hvis man ikke selv er hurtig på aftrækkeren, kan det godt være svært, som GF1-eleven Clara her forklarer:

Clara: Altså, jeg har rigtig svært ved at sætte mig ind i en af klasserne, der er, altså jeg trækker mig nogle gange også fra det, og jeg er rigtig dårlig til selv at komme ind i det også ... Og det kan godt være lidt, altså også gå hen og blive en lille smule ensomt, at man ikke har så mange omkring sig, fx i frikvartererne eller et eller andet ... (interview med GF1-elev, Omsorg, sundhed og pædagogik).

Som Clara fortæller, kan manglen på en gruppe at høre til i føre til ensomhed, da de etablerede grupper ofte er fastlåste og lukkede. Hvis man ikke hører til i en gruppe, kan det altså føre til eksklusion fra fællesskabet, som bliver særdeles sårbart i

frikvarteret, hvor rammerne er mere frie. Ligeledes kan gruppearbejdet i undervisningen være problematisk, hvis nogle er bedre venner end andre, og snakken går hen og bliver for privat. Det kan forstærke følelsen af ikke at høre til, som GF1-eleven Vibeke her forklarer:

Vibeke: Ja, man kan føle sig lidt uden for, eller sådan, føle sig lidt uden for fællesskabet og sådan noget, selvom man måske ikke er det (interview med GF1-elev, Omsorg, sundhed og pædagogik).

Gruppearbejdet er altså et sted, hvor man særligt skal være opmærksom på, hvordan klassens dynamikker og venskaber spiller ind på samarbejdet mellem eleverne. Det kan nemlig øge elevernes følelse af usikkerhed og udfordre deres tilhør til fællesskabet, hvis nogle i gruppen er nære venner og taler privat på en sådan måde, at man holdes uden for samtalen. Grupper eller manglen på tilhør til en gruppe kan medføre ensomhed og usikkerhed og kan udfordre elevernes tilhør til det brede fællesskab. Grupperne på uddannelsen er derfor et sted, hvor lærere eller andre fagpersoner i arbejdet med rammesætningen af undervisningen skal være særligt opmærksomme, da grupper fylder enormt meget for de unge.

Når strukturen udfordrer fællesskaberne

Det er dog ikke kun i grupperne, vi ser, at fællesskaberne kan være svære på erhvervsuddannelserne. Erhvervsuddannelsernes struktur på grundforløbene spiller nemlig en væsentlig rolle i de unges udvikling af fællesskaber og sociale relationer. Dette gælder særligt grundforløbenes længde samt muligheden for, at eleverne kan skifte mellem uddannelser undervejs, som flere andre forskningsbidrag også har påpeget (Steno, 2015; 2016; EVA, 2021). Både GF1 og GF2 varer 20 uger, og dette korte tidsaspekt udfordrer elevernes fællesskaber på GF1 og GF2, men som vi skal se, på vidt forskellige måder.

GF1 er for de unge, som har afsluttet grundskolen inden for to år. Her giver de unge i undersøgelsen udtryk for, at det er et spørgsmål om at "nå" at få venner, som vil vælge den samme fagretning som en selv. Dette hænger sammen med, at eleverne på GF1 er samlet af flere forskellige uddannelser. Således går fx murerne, tømrerne, snedkerne og malerne ofte sammen på GF1, men opdeles i deres valgte specifikke erhvervsuddannelser på GF2. Dette kan skabe sårbare positioner for dem, som

bliver "efterladt", eller som ikke vælger samme retning som deres venner, som eleven Agnes beskriver her:

Agnes: Til at starte med, der fandt jeg sammen med en gruppe, som jeg har været meget sammen med. Men de ville alle sammen en anden vej, end jeg ville, og så begyndte det at være lidt svært, fordi så knyttede jeg mig rigtig meget til dem. Men man kommer ikke til at være en stor del af det mere, så snart vi kommer på grundforløb 2, fordi der bliver vi jo delt op. Så der syntes jeg, det var lidt svært, at man ligesom blev nødt til at vælge dem fra, for at kunne være sammen med dem, som tager den samme vej som en selv, fordi dem ved man, at man kommer til at være sammen resten af ens uddannelsesforløb (interview med GF1-elev, Om-sorg, sundhed og pædagogik).

På GF1 udfordrer de 20 uger altså på den måde, at det opleves som kort tid til at danne relationer og fællesskaber, men man vil gerne, og det opleves derfor svært, når man ikke når det, inden man starter på GF2.

På GF2 starter elever, der er under 25 (og ældre, når holdene ikke er store nok til at oprette selvstændige EVU⁷-hold), der ikke har gået på GF1, og som ikke har afsluttet grundskolen inden for de sidste to år. GF2 er også på 20 uger, men her giver de unge i højere grad udtryk for, at det ikke kan betale sig at danne tætte relationer eller fællesskaber, fordi der er meget at lære på forløbet, og fordi man alligevel snart skal i oplæring:

Albert: Det er 20 ugers forløb på skolen, og så går vi i læreplads. I gymnasiet har du tre år, hvor der er plads til store sociale arrangementer og sådan noget. Det her er meget mere fokuseret på, at vi skal lære noget i 20 uger, og så skal vi ud på en arbejdsplads. Og på arbejdspladsen vil der formentligt være mange af de her sociale arrangementer og sådan noget, som ikke er her.

Liam: Ja, der er mere deadline her.

⁷ EVU står for Erhvervsuddannelse for voksne og henvender sig til elever over 25 år.

Interviewer: Så det er okay, at det er sådan?

Liam: Ja, det synes jeg er okay.

Matheo: Jeg synes, det er okay. Men problemet er, at alle skal hver sin vej efter skole. Så skal den ene til Vallensbæk, den anden skal til Frederiksberg, den anden skal til ... (interview med GF2-elever, Data og kommunikation).

Her taler eleverne altså om, at de er på skolen i kort tid, og det er spørgsmålet, om man gider at investere tid i relationerne, når de alligevel snart skal videre til det ”rigtige”, altså lærepladsen, med nye relationer. Det resonerer altså ikke hos de unge GF2-elever at bruge tid på at skabe tætte venskaber, når de alligevel snart skal videre, hvilket er en pointe, Danmarks Evalueringsinstitut også peger på i et nyligt udgivet studie om elevernes oplevelse af GF2 (EVA, 2025). I stedet bliver det lærepladsen, hvor de unge forventer og har forhåbninger til, at de bliver tilbudt at deltage i fællesskaber, som på en helt anden måde giver mening for dem at deltage i, da disse varer i længere tid end grundforløbet.

De 20 uger på grundforløbet er altså en faktor, der udfordrer de unges fællesskaber og relationer, både på GF1 og GF2, men på forskellige måder. På GF1, fordi det er for kort tid til at danne de relationer, man egentlig ønsker, og på GF2, fordi det ikke kan betale sig at investere i relationer, fordi man alligevel snart er videre på en læreplads. I første afsnit af dette kapitel pointerede vi, at de unge på tværs af undersøgelsen finder fællesskaber og danner relationer med udgangspunkt i det faglige, men vi ser også, at grundforløbenes struktur med 20 uger og valg af fagretninger på GF2 betyder, at de unges fællesskaber og sociale relationer er strukturelt udfordrede. Den institutionelle struktur på GF1 og det efterfølgende valg af erhvervsuddannelse samt grundforløbenes længde på 20 uger har dermed stor betydning for de unges fællesskaber og relationer på skolen.

Skolens rammer for sociale aktiviteter

Vi har nu vist, hvordan der findes gode fællesskaber på erhvervsuddannelserne, som i høj grad tager udgangspunkt i det faglige. Derudover har vi vist, at fællesskaber på erhvervsuddannelserne også kan være svære, hvilket kan skyldes gruppeda-

nnelse og gruppedynamikker samt strukturen på erhvervsuddannelsernes grundforløb. Fællesskaberne er vigtige for de unges gennemførelse, hvorfor det er vigtigt, at skolerne har fokus på dette. Men hvad kan skolerne så gøre i arbejdet med at skabe fællesskaber, som er meningsfulde for de unge at deltage i på erhvervsuddannelserne? Det vil vi se nærmere på i de følgende afsnit, hvor vi ser på sociale aktiviteter på erhvervsskolerne.

Fordi fællesskaber er vigtige i arbejdet med elevernes gennemførelse, har der igennem årene været arbejdet med aktiviteter, der fremmer fællesskab på erhvervsuddannelserne. Forskningen viser her, at fællesskaber ikke blot kan tænkes som simple add-ons, fx at indføre en fredagsbar eller en motionsdag, for det fremmer ikke per automatik elevernes lyst til at blive og gennemføre uddannelsen (Grønborg, 2011; Jonasson, 2011; 2012; Louw & Katznelson, 2015; Katznelson et al., 2018; Mahler et al., 2023). Det kalder i stedet på helhedsorienterede indsatser, hvor det fx er afgørende at tænke fællesskaber og det faglige sammen, så styrkelse af de unges fællesskaber ikke bliver målet i sig selv (Louw & Katznelson, 2015; Mahler et al., 2023).

Opstartsaktiviteter

Vi starter med at se på de unges opstart på skolerne. På mange af skolerne er der i den første uge, og nogle gange i den anden uge, fokus på introduktionen, og man laver forskellige introduktionsaktiviteter. Disse aktiviteter beskriver eleverne oftest som navnelege, præsentationsrunder og andre former for lege. På tværs af interviewene med de unge sætter eleverne, særligt GF1-eleverne, pris på dette, så de kan lære hinanden at kende:

Filippa: Jamen altså, i starten af året, der var jo meget det der ry-ste-sammen-øvelser. På den måde lærte vi ligesom hinanden lidt bedre at kende, og så fik vi et bedre sammenhold på en måde, end hvis vi bare fik lov til at være for os selv (interview med GF1-elev, Teknologi, byggeri og transport).

Gennem introduktionsaktiviteterne lærer eleverne hinanden at kende, og det bidrager positivt til at skabe et sammenhold. Flere af eleverne beskriver også, hvordan de i opstarten fik smagsprøver på fagene. Her er det især GF2-eleverne, som lægger

vægt på dette aspekt i opstarten, hvor de synes, at det var fedt bare at blive kastet ud i faget. Det går igen, hvordan de fleste elever synes, de havde en fin opstart. Samtidig er det tydeligt i vores interviews, hvordan opstarten og det at lære nye mennesker at kende har fyldt mest for GF1-eleverne, hvorimod GF2-eleverne ikke har lagt lige så meget vægt på det sociale, men mere på at møde faget.

Der findes dog også flere eksempler på tværs af skolerne i vores empiri, hvor det på baggrund af institutionelle udfordringer ikke er lykkedes at skabe et godt introducerende forløb. I nedenstående interviewuddrag fortæller to GF1-elever om en opstart, der ikke fungerede for dem, og det understreger vigtigheden af en god opstart for de unge – særligt på GF1:

Mathilde: Ja. Vi havde ikke alle de der opstartslege og navnekendskab og alt sådan noget.

Hannah: De startede lidt forkert ud ved os.

Interviewer: Okay. Hvordan startede de ud med jer?

Hannah: Jamen der var ikke det her med navnelege, altså vi vidste jo ikke, hvem hinanden var.

Mathilde: Og vi fik at vide, det skal I selv stå for. Og det er lidt, den der icebreaker har man nogle gange lidt brug for kommer fra lærerens side af (interview med GF1-elever, Kontor, handel og forretningservice).

Eleverne beretter her om, hvordan der i deres klasse ikke blev faciliteret nogen form for opstart eller ryste-sammen-aktiviteter. De blev i stedet overladt til sig selv og måtte selv forsøge at etablere relationer til hinanden. Dette resulterede i, at de elever, der kendte hinanden i forvejen fra tidligere uddannelser, byer eller fritidsinteresser, talte sammen, i stedet for at der blev skabt rum for at lære hinanden at kende på kryds og tværs. Flere eksempler i materialet viser, hvordan eleverne havde en forvirrende opstart, fx at de var på blandede hold med andre elever fra andre uddannelser, eller de manglede lokaler at være i den første dag. Især på GF1 oplever flere af eleverne på uddannelserne, at skolen og lærerne anser dem for at være voksne

og derfor ikke ser det som deres ansvar at støtte dem i forhold til at etablere fællesskaber:

Anna: De prøvede.

Silja: De prøvede, men der var så meget forvirring omkring det, så de var mere sådan, altså, nu skal I til at blive voksne, i stedet for at tage det hele sådan som små 9. klasser.

Liva: Det har de meget kørt i, I skal blive voksne, vi går på en voksenuddannelse (interview med GF1-elever, Omsorg, sundhed og pædagogik).

Alle kan have brug for hjælp til at komme ind i nye intentionelle rammer, men måske særligt de unge har brug for ekstra facilitering – ikke mindst fordi det er det første store skift i deres ungdomsliv fra grundskole til ungdomsuddannelse. Her kan de unge have behov for støtte og rammer til at etablere sig i nye institutionelle sammenhænge, særligt i lyset af, at de fra grundskolen måske er vant til en høj grad af facilitering og lærerstyring. Læreres forståelse af, at eleverne er *voksne*, og at de selv må styre at skabe et socialt fællesskab, er derfor en tilgang, som står i kontrast til Bruselius-Jensen et al.'s (2023) anbefalinger i forhold til unges fællesskaber, som netop understreger, at voksne og fagpersoner bør turde at blande sig i unges fællesskaber og tage ansvar for facilitering af grupper, særligt i overgangene i ungdomslivet (Bruselius-Jensen et al., 2023, s. 254). Det er vigtigt, fordi fagpersoner, fx lærerne, har en meget stor betydning for elevernes sociale relationer til hinanden og for, om man føler sig som en del af fællesskabet, som vi beskrev indledningsvis – noget, Danmarks Evalueringsinstitut for nylig også har peget på (EVA, 2025).

Opstarten på en ny ungdomsuddannelse er et stort skift for de unge og noget, som har enormt stor betydning i deres ungdomsliv, lige så vel som venskaber og sociale relationer også har det. Netop fordi starten på en uddannelse er en særligt fortættet periode for de unges relationsdannelse og fællesskaber på kryds og tværs, bliver det ekstra vigtigt som skole at være opmærksom på de unges fællesskaber i opstartsperioden, og hvordan man kan støtte eleverne i at opleve tryghed, tilhør og fællesskaber – og altså særligt for de helt unge på GF1.

Sociale aktiviteter og fester

I det forrige har vi kigget på, hvad grundforløbets struktur og opstart betyder for de unges fællesskaber og relationer. I dette afsnit zoomer vi ind på skolernes sociale aktiviteter. I vores empiri træder skolernes sociale aktiviteter oftest frem som fredagsbarer, fredagscafé eller fester, selvom vi også ser eksempler på idrætsturneringer med andre uddannelser, elevstormøder, morgensamling eller sociale lege i en park. I forhold til deltagelsen i disse aktiviteter samt elevernes holdning til dem ser vi en forskel på de yngre elever (16-19 år) og de lidt ældre elever (20-25 år). I det følgende betegnes disse som de yngre og de ældre elever, til trods for at de alle er under 25 år.

Selvom det sociale fællesskab også er vigtigt for de ældre elever, er det fagligheden, som er det mest centrale for dem. Derfor er aktiviteter uden et fagligt aspekt ikke noget, der prioriteres særlig højt af de lidt ældre unge elever. Dette kan også hænge sammen med, at de har erfaring fra andre uddannelser, at de måske bor ude eller med kærester og måske allerede har oplevet det, man forbinder med et ”klassisk” ungdomsliv med fester, da de var lidt yngre. Festerne bliver en slags klassisk, normativ måde at forstå et ungdomsliv på – at når man er ung, så vil man gerne feste. Vi forsøger ikke at lave denne skelnen her, da vi forstår ungdomsliv i flertal, nemlig at der findes mange forskellige måder at være ung og skabe ungdomsliv på. Dette til trods fylder festerne i vores interviews, og de ældre elever forbinder måske netop fester og fredagsbarer med et ”klassisk” ungdomsliv, som de allerede har oplevet, hvilket viser sig i dette eksempel:

Interviewer: Vi hørte jo fra de gode grundforløb 1-elever, at der var fredagsbar.

Alle: (Griner).

Interviewer: Hvorfor bliver der grinet af det?

Konrad: Det var mere på grund af, at det var grundforløb 1-eleverne, der vidste det, at de har gået så meget op i det. Men jeg tror, det er, fordi man har fået det i sin gymnasietid, så man kender jo godt, hvordan det er.

Interviewer: Det er ikke noget, I går til?

Marius: Nej.

Thea: Nej.

Magnus: Jeg tror ikke, der er nogen af os, der har været der endnu.

Konrad: Måske ligger det også i, hvis der er mange, der skal pendle til [større by i Danmark]. Ja, jeg tror, det er en dårlig idé. De fleste af os har nogle andre ting, der trækker i forhold til at komme hjem til (interview med GF2-elever, Maskinsnedker).

Det, der træder frem her, er, at festerne er for GF1-eleverne. Når man er lidt ældre, så har man prøvet det, og der er *andre ting, der trækker*, som eleven ovenfor siger. For de lidt ældre elever resonerer de ikke længere med, hvad de betegner som det klassiske ungdomsliv med fredagsbar og fester. I stedet distancerer de sig fra dette, hvilket vidner om, at de ikke vil deltage i arrangementer uden et fagligt sigte. Dermed er det ikke sagt, at de ældre elever ikke laver aktiviteter sammen uden for skolen, men disse aktiviteter er i højere grad selvplanlagte som at tage på bodega om fredagen, gå ud at spise pizza efter undervisning, spille paintball eller drikke øl og hygge sig sammen. Den forskel, der her tegner sig mellem de yngre og de ældre unge, er, at de ældre ikke på samme måde er afhængige af det sociale liv, de får fra skolen. De ældre unge vælger selv deres ungdomsliv, som de ikke nødvendigvis ser et behov for skal udspille sig på uddannelsen.

De yngre elever taler i højere grad om fester og fredagsbarer. Når vi taler med eleverne om fredagsbarer og fester på erhvervsuddannelserne, er der dog flere faktorer, som har indflydelse på de yngre elevers holdning samt engagement og deltagelse i festerne. Som vi tidligere har nævnt, kan aldersforskellen i sociale sammenhænge uden for undervisningen være et problem for de unge elever. Dette træder ligeledes frem, når de yngre elever taler om skolens fester:

Olivia: Jeg tror, der bliver taget lidt mere hensyn til de ældre, og hvad de ønsker. Deres ønsker bliver opfyldt i det sociale.

Agnes: Så hvis der bliver holdt en fest, så er det ikke så meget, hvor det er sådan noget vildt til sent ud på natten og sådan noget.

Anna: Så er det sådan noget, hvor de drikker en øl eller sådan noget.

Agnes: Ja, sidder og snakker.

Silja: Ja sidder ved bordet og snakker.

Agnes: Og ikke drikker sig megastiv og alt muligt.

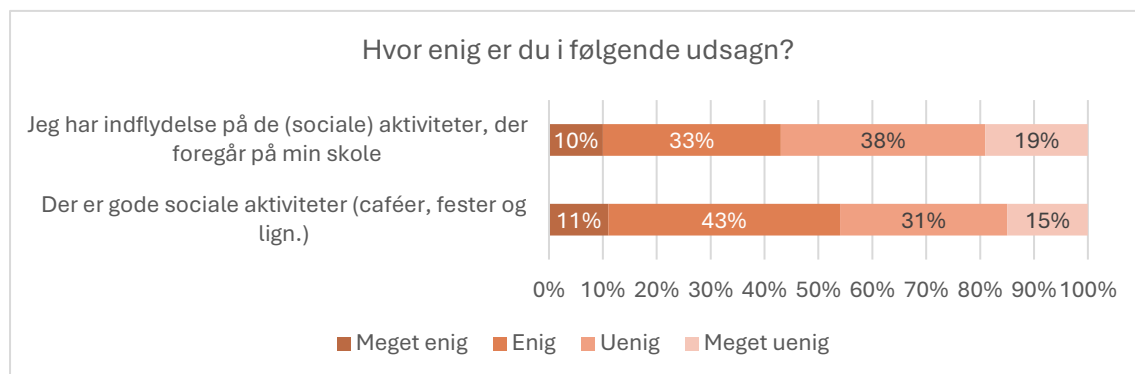
Anna: Og ikke hører musik og sådan noget.

Silja: Og drikker snaps (interview med GF1-elever, Omsorg, sundhed og pædagogik).

Eller som en anden GF1-elev svarer på spørgsmålet om, hvad en god fest er: "En fest, man kan fortælle historier om til en anden fest" (GF1-elev, Fødevarer, jordbrug og oplevelser). De yngre unge har helt klare idéer om, hvilken slags fester de godt kan lide. Lige præcis temaet omkring fester tegner nogle tydelige forskelle mellem eleverne, der handler om alder. De yngre elever vil gerne have fester, *der er så gode, at man kan fortælle om det til næste fest*. Mens de ældre unge ikke søger festerne som førsteprioritet, fordi der er andet, der trækker. Her er det paradoksalt, at festen, som arrangeres på skolen i eksemplet her, rammer forbi den yngre målgruppe og i form mere henvender sig til de ældre unge, der ikke i lige så stor grad efterlyser fester. Det kalder på opmærksomhed omkring, hvordan skolerne kan inddrage de yngre elever i planlægningen af festerne, så festerne også ville resonere hos dem.

Her er det påfaldende i vores survey-resultater, jf. figur 5.3, at over halvdelen (57 %) af de adspurgte elever svarer, at de er uenige eller meget uenige i følgende udsagn: "Jeg har indflydelse på de (sociale) aktiviteter, der foregår på min skole." Her ses altså et potentiale i forhold til i højere grad at inddrage de unge i planlægningen af aktiviteter på skolen. Ligeledes ses det i nedenstående tabel 5.3, at ca. halvdelen af de unge (54 %) er enige eller meget enige i, at der er gode sociale aktiviteter (caféer, fester og lignende) på deres uddannelse, mens den anden halvdel (46 %) enten er uenig eller meget uenig, hvilket kan siges at være ret højt. Der ses altså her et stort

potentiale i at få skabt nogle sociale aktiviteter på erhvervsskolerne, som giver mening for de unge selv at deltage i, hvilket man med fordel kunne bidrage til at løse ved at inddrage de unge i planlægningsprocessen.



Figur 5.3. Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn? (n=1.732)

Det viser dog også en strukturel udfordring for erhvervsskolerne i forhold til de sociale aktiviteter, der arrangeres, og som fester her er et eksempel på. De sociale aktiviteter skal dels være brede nok til at kunne favne mange forskellige elever og aldersgrupper, dels specifikke nok til at ramme de unge elevgruppers ønsker og behov. Som vi viste i første analyseafsnit, er de faglige interesser med til at udviske forskellene blandt eleverne. Her har de noget at tale om, uden at fx alderen bliver en barriere. Dette giver anledning til overvejelser, som man med fordel kan indtænke, når skolerne arrangerer sociale aktiviteter for og med eleverne. Dels overvejelser over, hvor meget og hvordan aktiviteter og faglighed kobles til hinanden, for når de sociale aktiviteter tager udgangspunkt i det faglige, har de nemlig potentiale til at udviske forskellene mellem eleverne. Og for det andet hvornår og hvordan man skal målrette sociale aktiviteter til særlige elevgrupper – fx de yngre unge på GF1 eller de ældre unge på GF2.

Opsamling på fællesskaber og sociale relationer på skolen

I ovenstående analyser har vi bevæget os ud i de unges venskaber og fællesskaber på erhvervsuddannelserne. På tværs af undersøgelsen tegner der sig et billede af, at eleverne, som har deltaget i denne undersøgelse, er gode til at skabe fællesskaber. Og som vi startede denne analysedel om fællesskaber med at slå fast, udgør det et overordnet fund, at de unges fællesskaber og sociale liv i den grad udfolder sig på erhvervsuddannelserne, og at disse fællesskaber særdeles giver mening for de unge, når de tager udgangspunkt i det faglige.

Men som vi også var inde på, kan de yngre elever – og måske særligt de unge på GF1 – have brug for rammer og styring til at bevare de gode fællesskaber i klassen, også på tværs af aldre. Fællesskaber kan nemlig også være svære, hvilket kan skyldes gruppedynamikker samt erhvervsuddannelsernes struktur på grundforløbene. Fællesskaber på erhvervsuddannelserne er således en kompliceret størrelse, hvor både alder og uddannelsens struktur spiller ind, og det kan være svært for de unge at navigere i. Som en professionel, der arbejder med de unge på erhvervsuddannelserne, kan man altså med fordel være nysgerrige på elevernes fællesskaber og de mange forskellige måder og former, de tager sig ud på – og blande sig, fordi de unge elever efterlyser, at skolen og lærerne går ind og tager ansvar for at støtte op om elevernes fællesskaber og sociale relationer. Og dette er måske særligt relevant, når det faglige ikke er i fokus og fungerer som fællesskabende for eleverne. For fællesskaber på erhvervsuddannelser er nemlig vigtige for, at man trives på sin uddannelse, men også for, at man trives i sit ungdomsliv. Et opmærksomhedspunkt til erhvervsskolerne er derfor at gå aktivt ind og arbejde med at styrke fællesskaberne. Og i dette arbejde kan man med fordel indtænke de unge i processen, så de tiltag og aktiviteter, der etableres, resonerer med de unge elever, der er målgruppen for dem.

Hovedpointerne i kapitlet er

- **Faglige fællesskaber er stærke:** Fællesskaberne hos de unge elever opstår først og fremmest gennem det faglige. Eleverne er fælles om en faglig valgt retning og interesse, der giver dem fornemmelsen af sammenhold og tilhør. Deres uddannelsesvalg giver genklang hos hinanden, og dermed har de en større forståelse for hinanden og samme faglige interesser.
- **Fællesskaber overskrider forskelle:** Det faglige fællesskab kan være med til at overskride elevernes forskelligheder. Dette kan inspirere til, at sociale aktiviteter kan tænkes med et fagligt fokus, fordi eleverne på denne måde overskrider deres forskelligheder.
- **Fællesskaber kan være svære:** Fællesskaber på erhvervsuddannelsernes grundforløb kan også være svære og gøre ondt, hvilket kan skyldes etablering af grupper samt erhvervsuddannelsernes struktur. På GF1 kan det være problematisk at nå at skabe relationer, inden ens venner vælger uddannelsesretning. På GF2 kan det omvendt opleves meningsløst at investere i det sociale, fordi man alligevel skal videre i lære.
- **Særlig fokus på opstarten:** Opstarten på en ny ungdomsuddannelse er en særlig fortættet periode for fællesskaber og relationsdannelse. Derfor er det vigtigt at tage opstarten seriøst og hjælpe de unge med at få etableret relationer og fællesskaber.
- **Forskel på de yngre og de ældre unge:** I etableringen af sociale aktiviteter kan eleverne med fordel inddrages i planlægningsprocessen, så de aktiviteter og tiltag, der etableres, resonerer med målgruppen og giver mening for de unge, så de har lyst til at deltage.

KAPITEL 6: TRANSPORT

Vi har i de forrige to kapitler set på, hvad de unge elever finder meningsfuldt i undervisningen, samt hvordan og hvilken betydning fællesskaber og relationer i skolen har for eleverne. Men nu transporterer vi os videre – bogstaveligt talt. For når de unge har fået fri fra skole og skal ud i fritiden, sker det gennem forskellige transportmidler. Og det er netop transport, vi zoomer ind på i dette kapitel, fordi det er et tema, der fylder meget for de unge i vores undersøgelse. Vi ser på, hvor meget tid de bruger på transport, hvad de laver i transporten, og hvilken betydning transport og afstand har for de unges skole- og ungdomsliv.

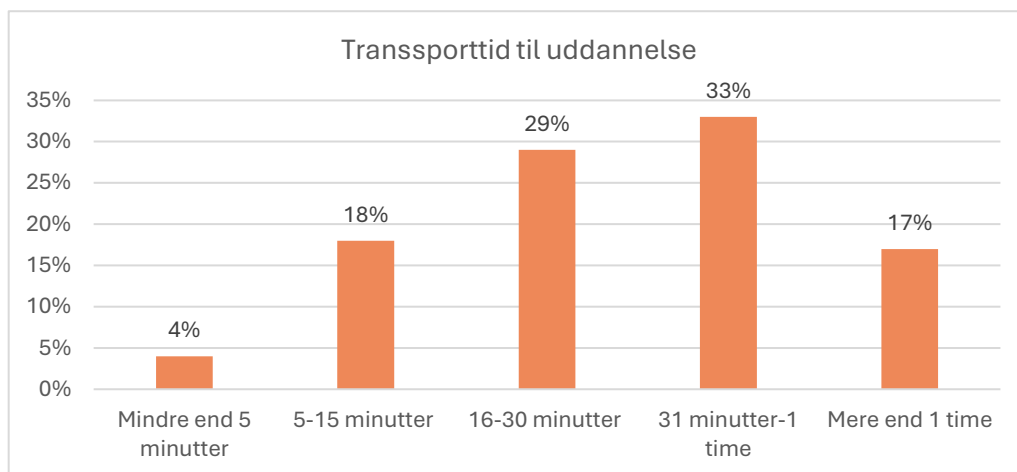
Hvad siger forskningen om transport på erhvervsuddannelserne?

Transport og erhvervsuddannelseselevers mobilitet har været meget sparsomt belyst tidligere, og når det har været belyst, har det oftest været i form af strukturelle betragtninger og statistikker, der kigger på elevstrømme og til- og fravalg af uddannelse (se fx Jensen & Husted, 2008). Temaet omkring transport, mobilitet og geografi er højaktuelt i forbindelse med de igangværende diskussioner om reformeringen af erhvervsuddannelserne, hvor et af argumenterne for at skabe en ny ungdomsuddannelse er, at eleverne skal have kortere transporttid til deres ungdomsuddannelse. Tal fra Børne- og Undervisningsministeriet viser nemlig, at erhvervsuddannelserne er den ungdomsuddannelse, hvor ansøgerne har længst transporttid i forhold til de andre ungdomsuddannelser. 48 % af ansøgerne til erhvervsuddannelserne har mere end 45 minutters transporttid til deres foretrukne uddannelsesvalg, mens dette kun gælder 12 % af ansøgerne til stx (BUVM, 2024b).

Survey-resultater om transport

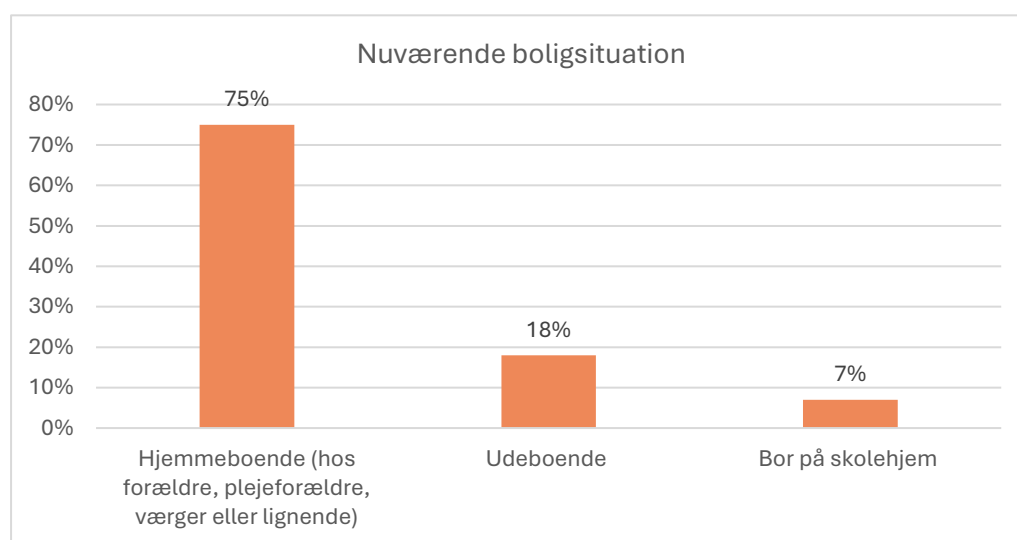
Når vi ser på resultaterne fra vores survey, afspejles dette billede. Som det fremgår af nedenstående figur 6.1, angiver 33 % af eleverne, at de har 31 minutters til en

times transporttid, og 17 % angiver, at de har mere end en times transporttid til skole. Halvdelen af de unge i surveyen har altså mere end 31 minutters transporttid til deres uddannelse.



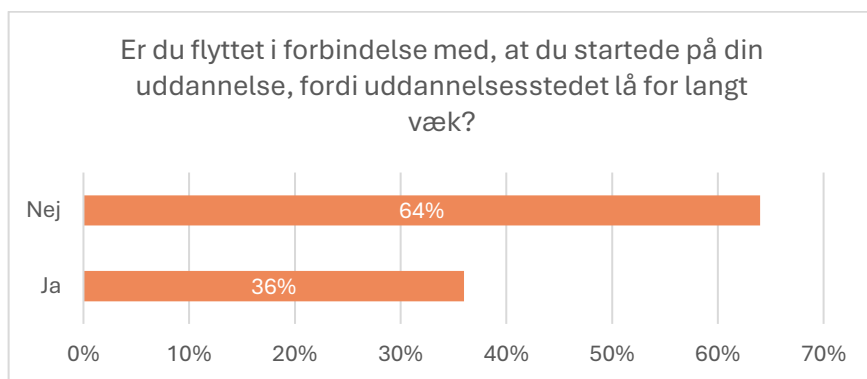
Figur 6.1. Hvor lang tid tager det dig normalt at komme til skole fra der, hvor du bor? (n=1.732)

Som vi nævnte i ovenstående afsnit, er det langt fra alle erhvervsskoler, der kan tilbyde alle erhvervsuddannelser, hvorfor ønsket om visse uddannelser betyder, at de unge må flytte. Som det fremgår af nedenstående figur 6.2, angiver 18 % af de unge i surveyen, at de er udeboende, og 7 % angiver, at de bor på skolehjem.



Figur 6.2. Hvad er din nuværende boligsituation? (n=1.732)

Hvis vi ser nærmere på de 25 % (n=426) af de unge elever, der har svaret, at de er udeboende eller bor på skolehjem, er det 36 % af disse, der svarer, at de er flyttet i forbindelse med uddannelsesstart, fordi uddannelsen lå for langt væk, jf. figur 6.3.



Figur 6.3. Er du flyttet i forbindelse med, at du startede på din uddannelse, fordi uddannelsesstedet lå for langt væk? (n=426)

Flere af de unge erhvervsuddannelseselever er altså nødt til at flytte for at få muligheden for at tage deres ungdomsuddannelse. Afstand og transport til uddannelse kan derfor have en ret stor betydning for et ungdomsliv, fordi det i nogle tilfælde kræver, at man skal flytte væk fra det, man har kendt hele sit liv. Vi vil i det følgende dykke ned i den kvalitative empiri for at blive klogere på, hvad transport og afstand betyder for de unges hverdags-, skole- og ungdomsliv.

Ungdomsliv på farten

Transport fylder meget, både i interviewene og i det mobiletnografiske studie. Der tegner sig her et gennemgående billede af, at de unge bruger lang tid på transport til og fra uddannelsen, men at transport også fylder i det øvrige ungdomsliv. Nogle bruger 20 minutter på transport om dagen, mens andre bruger helt op til tre timer om dagen. Mange er afhængige af offentlig transport eller af at køre i bil som fx Olivia herunder, der bruger tre timer dagligt på transport:

Olivia: Jeg har kun kørt bil i dag 😊

Forsker: Dejligt. Hvor skulle du hen på billederne? Og hvor meget tid har du brugt på transport i dag?

Olivia: Til skole og hjem igen, cirkus 3 timer 😊

Forsker: Okay, hvordan har du det med at bruge tid på transport?



Olivia: Fint nok, det skal til for at komme til og fra jo 🤗 😊

Forsker: Sandt! Hvem kører du med? 😊

Olivia: En kammerat der også går på skole i [større by i Danmark]
(chat med GF2-elev, Social- og sundhedsassistent).

Ligesom for mange af de andre i undersøgelsen er transporttid et vilkår for, at Olivia kan tage sin uddannelse. Langt hen ad vejen køber de unge ind på præmissen om, at de er underlagt at skulle bruge tid på transport. I chat-interviewene træder det tydeligt frem, hvordan ungdomslivet udfolder sig i forbindelse med de unges transport. De unge fortæller, at de allerede under transporten foretager sig aktiviteter, som hører til ungdomslivet. En fortæller om at lytte til musik og slappe af i bussen, og en anden fortæller, at transporten bliver brugt til at holde sig aktiv og få frisk luft på cykelturen. Vi ser således mange unge, der fortæller om, at der foregår en hel del i forbindelse med deres transport, hvilket, som i citatuddraget herunder, også kan handle om bare at hygge sig sammen, mens man kører i bus:

Forsker: Hvad synes du om at bruge tid i transport?

Laura: Det okay, men jeg ville hellere have brugt mindre tid

Forsker: Ja det ville være rart. Er du sammen med nogle i bussen?



Laura: Ja er sammen med mine veninder

Forsker: Hvad laver I, i bussen?

Laura: Om morgenen sidder vi lidt og kigger fordi vi er så trætte,
men ellers snakker vi 😊 (chat med GF2-elev, Dyrepasser).

Og en anden elev fra detailhandelsuddannelsen har fx sendt os et billede, hvor han sidder i bil sammen med fire andre unge. Han forklarer her om billedet:

Daniel: Vi kører egentlig bare lidt rundt i byen og hører lidt musik. Til og fra skole tager i alt omkring. 25 min. Og det samme med arbejde. Til træningscenteret er der nok kun maks. 5 min (chat med GF2-elev, Detailhandel).

For Daniel og hans venner bliver bilen et rum for fællesskab, som de inviterer hinanden ind i. Transporten kan altså have til formål at komme fra A til B, men det kan også være en aktivitet i sig selv at køre rundt og lytte til musik i byens gader. Ud over at være et rum, hvor de unge kan slappe af eller være i fysisk bevægelse ved enten at gå eller cykle, kan transport altså også udgøre et socialt rum i ungdomslivet. Her kan de følges med andre elever til og fra skole, slappe af, lytte til musik, bevæge kroppen, være sammen med venner, veninder og kammerater.

Der tegner sig således et billede af, at de unge fylder transporttiden ud med samvær, bevægelse og hygge. På den måde kan man sige, at de unge udnytter transporttiden positivt i deres ungdomsliv på måder, der giver mening for dem. Men når det så er sagt, er det også vigtigt at fremhæve, at en del unge i undersøgelsen her omtaler transporten med ord som ”kedeligt”, at det er ”et krav” og ”et vilkår”, noget, de helst ville undgå, eller noget, der tager tid fra andre ting, de hellere ville. Dette kigger vi nærmere på i det følgende.

Når afstand skaber afstand – transport som udfordring

Udfordringerne med transport kommer til syne på forskellige måder hos de unge. Særligt fremhæves det som et problem, når det offentlige transportmiddel, de er afhængige af, er forsinket, og de unge får fravær for at komme for sent. Men som det fremgår af nedenstående citatuddrag, kan lang transporttid også få indflydelse på de unges afvejninger af, om det kan betale sig at komme i skole, særligt hvis skoledagen samtidig er kort:

Josefine: Vi har jo også begge to langt til skole. Så det er også lige noget med at balancere og sådan, selvom man har et modul, og så er det naturfag. Og så er det sådan: Okay, skal jeg bruge næsten fire timer på transport for at være der i en time.

Lucas: Ellers tager man fri.

Interviewer: Det tager fire timer at komme herhen? Eller to?

Josefine: Det tager næsten to timer hver vej for mig (interview med GF2-elever, Tjener).

Her afvejer de unge, om det er det værd at bruge så meget tid på transport for en enkelt undervisningstime eller to. Denne afvejning ender nogle gange med, at de bliver hjemme, fordi det ikke giver mening at bruge så lang tid på transport for få timer. På den måde kan transport – og særligt lang transporttid i kombination med få skoletimer – få indflydelse på de unges uddannelse.

Transporttid og det, at eleverne bor langt væk fra skolen og fra hinanden, udgør også en udfordring for de unges muligheder for at deltage i fællesskaber med de andre elever i fritiden, som det ses i følgende citatuddrag:

Interviewer: Ses I også sådan uden for fritid, altså uden for skolen?

Theo: Nogle gør.

Interviewer: Nogle gør? Men ikke nogen af jer her?

Lauge: Nej, ikke rigtigt.

Hugo: Vi bor også langt væk (interview med GF2-elever, Vejgods-transport og Lager og terminal)

Når disse unge ses i fritiden, sker det derfor oftest lige efter skole, hvor de finder et sted at hænge ud. Her foregår samværet fx for nogle GF2-elever på den nærliggende bodega, men det kan også omhandle at finde et madsted sammen eller tage i det lokale shoppingcenter, som dette interviewuddrag er et eksempel på:

Mads: Det kan være, fx om fredagen, der går vi op og får en pizza eller et eller andet. Nogle af os, vi spiller også computerspil. Og ellers går vi bare måske en tur i centeret og kigger på tøj eller bare går rundt eller et eller andet. For eksempel.

Interviewer: Er det hyggeligt?

Mads: Ja, det synes jeg. Ellers var vi ikke taget afsted jo (interview med GF2-elev, Lager og terminal).

I uddraget bliver det tydeligt, at målet er at hænge ud sammen. Det vigtige for de unge er altså samværet med hinanden, og så er det underordnet, hvad de egentlig laver, hvilket også ses i nedenstående, som er et eksempel, hvor det er lykkedes at skabe gode fællesskaber på trods af lang transporttid:

Josefine: For mig var det fedt, for jeg troede egentlig ikke rigtig, jeg ville få sådan, så meget tid til at være social her. Fordi jeg boede så langt væk. Så det var bare sådan lidt, det havde jeg bare lige tænkt. For jeg ville bare skulle komme i skole og så hjem igen. Men så har jeg lige kunnet, altså være derovre [en bodega] i en time eller et eller andet. Og så har jeg kunnet snakke med folk. Og det har gjort vildt meget for, at vi snakker godt sammen. Det synes jeg er meget dejligt (interview med GF2-elev, Tjener).

Her taler Josefine om, at hun ikke troede, hun ville få et socialt liv på skolen, fordi hun bor næsten to timer væk, men mulighederne i lokalområdet lige omkring skolen gjorde, at hun alligevel kunne være sammen med andre fra skolen. Et eksempel på, hvor sådanne rum er lykkedes, træder frem i et interview med GF1-elever fra en sosu-skole. De fortæller, at de på holdet har fået tildelt deres eget rum, som er et sted, hvor de har lyst til at være og hænge ud. De har selv indrettet det med sofaer og stole og en lille bar. Her kan de lave lektier, men også hænge ud:

Olivia: Ja, og vi har selv været ude og finde alle de materialer, vi har derinde og sådan noget.

Interviewer: Så I har selv indrettet det?

Olivia: Ja.

Interviewer: Så er I selv også ligesom ansvarlige for, om det fungerer.

Ella: Ja, præcis.

Interviewer: Okay, er det vigtigt, at der er sådan, et sted, på skolen?

Anna: Det tænker jeg, ja.

Ella: Det er jo socialt.

Olivia: Det er et fællesskab.

Ella: Fællesskabet og det sociale (interview med GF1-elever, Om-sorg, sundhed og pædagogik).

Rummet bliver et samlingssted for de unge, som bidrager til, at de får et fællesskab med hinanden, og det træder særligt frem, at det har været betydningsfuldt, at de selv har været med til at bestemme indretningen af rummet.

Som vist i ovenstående analyse har mange af de unge nogle transportbetingelser, der gør, at det at ses i fritiden ikke altid er lige nemt. Pointen her er, at når der er steder og miljøer tæt på skolen – eller sågar på selve skolen – hvor de unge kan være sammen uden for skoletid, kan det understøtte de unges fællesskaber og relationer, hvilket er særligt relevant for de unge, der bor langt fra skolen og langt fra hinanden.

Opsamling på transport

At bruge tid på transport er et vilkår for rigtig mange i forbindelse med job og uddannelse. Men det fylder en del for de unge elever på erhvervsuddannelserne, ikke mindst fordi mange bruger relativt lang tid på transport hver dag. Cirka 50 % af grundforløbseleverne i vores survey bruger mere end 31 minutter på at komme frem til skolen. De unge i undersøgelsen her køber langt hen ad vejen ind på præmissen om, at det er nødvendigt at bruge tid på transport, men flere ønsker mindre transporttid. De unge i undersøgelsen fortæller på forskellig vis om at udnytte transporttiden til at slappe af, høre musik eller være sociale med venner. Lang transporttid kan dog også være en barriere, som kan føre til fravær fra uddannelsen – især når der kun er få timer på skemaet. Derudover kan transporttiden og det, at de unge bor langt fra hinanden, være med til at begrænse sociale fællesskaber blandt eleverne i fritiden, hvor nogle grundet transport fravælger fritidsfællesskaberne. Derfor ses de unge oftest lige efter skole, når de har fri, hvorfor skolerne med fordel kunne indtænke områder på skolen, som adskiller sig fra at være i skole, hvor de unge kan være sammen og hænge ud.

Hovedpointerne i kapitlet er

- **Transport fylder i hverdagen:** Flere af de unge elever bruger meget tid på transport i løbet af en dag. De unge køber langt hen ad vejen ind på præmissen om, at det er et vilkår, men de fleste ville ønske, der var mindre transporttid i deres hverdag.
- **Ungdomslivet leves også i transport:** For mange af de unge er transporttid ikke kun praktisk nødvendigt, men udnyttes som et rum for sociale interaktioner og aktiviteter. De unge bruger transporttiden til at lytte til musik, slappe af, cykle eller hænge ud med venner og veninder, hvilket gør transporten til en integreret del af deres ungdomsliv.
- **Lang transporttid udfordrer deltagelse i uddannelsen:** Den lange transporttid kan blive en barriere for de unge elevers deltagelse i både undervisning og sociale fællesskaber. Nogle elever vælger at blive væk fra korte skoledage, hvis transporttiden er for lang, og det kan være svært at ses uden for skoletiden, når eleverne bor langt fra hinanden.
- **Rum til de unge på skolen kan afhjælpe udfordringer med transport:** Det kan være svært for de unge at ses uden for skolen, hvis transporttiden er lang, og man bor langt fra hinanden. Derfor kan skolerne med fordel etablere rum – i samarbejde med de unge – hvor de unge kan hænge ud efter skole, eller åbne skolens undervisningslokaler for de unge efter skoletid.

KAPITEL 7: GRUNDFORLØBS- ELEVERNES UNGDOMSLIV

Selvom uddannelse spiller en afgørende rolle for de unge elever, foregår størstedelen af deres liv uden for skolen. Her præges ungdomslivet ofte af overgange og ændringer som fx det at flytte hjemmefra eller etablere nye sociale relationer, som Nielsen et al. (2013b) påpeger:

Eleverne på erhvervsskolerne er unge mennesker, som er i gang med at finde deres plads i livet – ikke kun uddannelsesmæssigt, men fx også i forhold til at flytte hjemmefra, etablere seriøse parforhold og tjene egne penge. Disse store udfordringer kan i perioder let tage opmærksomheden fra uddannelsen (Nielsen et al., 2013b, s. 3).

I dette kapitel bevæger vi os derfor ud i elevernes øvrige ungdomsliv for at blive klogere på, hvad de unge grundforløbselever foretager sig i denne tid. Hvordan fortælles ungdomslivet frem af de unge selv? Hvad er vigtigt for dem i deres liv uden for uddannelsen? Og hvordan er de forbundet med de aktiviteter, de laver, de mennesker, de tilbringer tid med, og de steder, de befinder sig? Som det påpeges i forskningen, er frafald – og dermed også gennemførsel – nemlig ikke en enkeltstående begivenhed, men er processer, der foregår over tid (Aarkrog & Wahlgren, 2022; Mariager-Anderson et al., 2020; Nielsen et al., 2013b). Derfor må vi også forstå disse processer, og hvad der betyder noget for de unge i deres liv generelt set, for at kunne kaste lys over frafald og gennemførsel på erhvervsuddannelserne.

Overordnet om elevernes ungdomsliv

Helt overordnet tegner der sig her et billede af, at de unge laver meget forskelligt i deres øvrige ungdomsliv. Nogle tager aktivt del i foreningsarbejde såsom de grønne spejdere eller religiøse fællesskaber. Andre er en del af sportsforeninger eller gør flittigt brug af det lokale træningscenter eller er kreative og fordyber sig i perler og

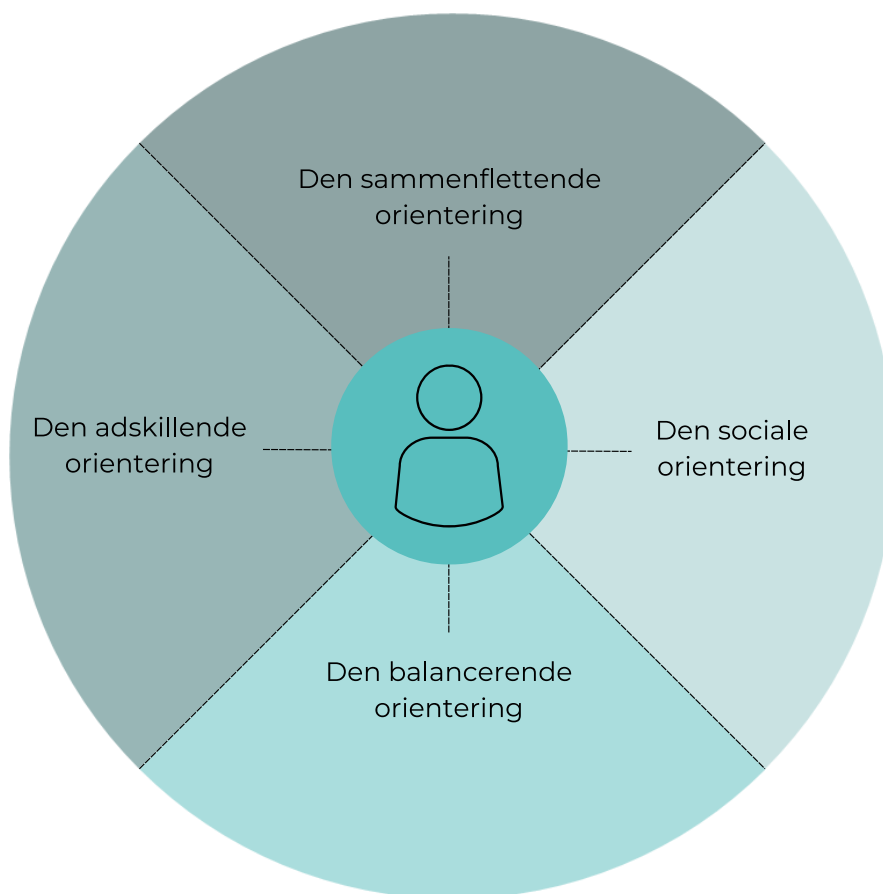
bagning. Endelig har mange unge i undersøgelsen fast arbejde, hvor de flere gange om ugen hopper i arbejdstøjet om eftermiddagen eller i weekenden. På den måde kan man sige, at de unge i undersøgelsen her har en hel del forskellige aktiviteter, der fylder i deres ungdomsliv.

Det vidner om den samtid, vi er en del af. En samtid, der, som Rosa også fremhæver, er præget af acceleration, hvor omfanget af de unges aktivitetsniveau hele tiden er tiltagende. Dette har også betydning for de unge i undersøgelsen her. På tværs af undersøgelsen fortæller de om på forskellige tidspunkter og på forskellige måder at søge ro, fordybelse og alenetid – det kan være at gå en tur alene eller på anden måde trække sig og finde ro. Her beskriver flere, hvordan tiden alene med familien eller tiden til at sove skal sættes i system for ikke at blive overtaget af sociale aktiviteter, fritidsjob, uddannelse eller sport. De unge ser altså ud til at være på balancearbejde her, og selvom de forsøger at finde huller i hverdagen, hvor de sætter tempoet ned, sover længe, slapper af med familien, zoomer ud og lader op til morgendagens tempo, kan dette også betragtes som en håndteringsstrategi, som de unge anvender for at kunne få hverdagen til at hænge sammen (Sørensen et al., 2024).

De unges forhold til familie er ligeledes et tema, der går på tværs af undersøgelsen. Det træder tydeligt frem i chattene med de unge, at familie og hjemmeliv fletter sig ind og ud af deres ungdomsliv. Det peger på, at de unge fortsat har en stor tilknytning til deres familie. Og når vi her skriver familie, er det forældre, bedsteforældre og søskende. Familie udgør en central del af den horisontale akse, som Rosa fremhæver som en af resonansakserne, og for de unge her i undersøgelsen ser det da også ud til, at familien fremstår som helt grundlæggende i deres ungdomsliv.

Således tegner der sig nogle overordnede billeder af nogle elever, som har forskellige ungdomsliv, og som på forskellige måder skaber meningsfulde sammenhænge til og med deres uddannelse. Men der gør sig også nogle forskelle gældende blandt de unge, som vi vil forsøge at kaste lys over i dette kapitel. Dette analysekapitel adskiller sig fra de tre forrige på den måde, at vi belyser disse forskelle og forskellige måder at skabe mening og sammenhænge på gennem fire empirigenererede analytiske elevorienteringer: den *sammenflettende*, den *sociale*, den *adskillende* og den *balancerende* orientering.

Elevorienteringer i ungdomslivet på erhvervsuddannelserne



Figur 7.1. Visuel fremstilling af fire analytiske elevorienteringer i ungdomslivet på erhvervsuddannelserne.

Det er vigtigt at slå fast, at disse orienteringer er *analytiske*. De er altså ikke udtryk for enkelte elever eller fire forskellige elevtyper. Det er altså ikke sådan at forstå, at en elev har en sammenflettende orientering, mens en anden elev kun har en balancerende. Det er en måde at identificere, hvor og hvordan der skabes meningsfulde forbindelser mellem de unges liv uden for skolen og deres uddannelsesliv. Og det er vigtigt at holde sig for øje, at dette sker i de kontekster, de unge befinder sig i. En sammenflettende orientering er altså ikke udtryk for en indre egenskab ved en elev,

men et udtryk for en måde at skabe mening i et møde med et fag, en uddannelse eller venner og fællesskaber. Det betyder også, at én form for orientering kan gøre sig gældende i én kontekst, mens en anden form for orientering kan gøre sig gældende i andre kontekster, og at forskellige orienteringer kan optræde hos den samme elev. Orienteringerne kan derfor også gå på tværs af de unge og optræder på forskellige måder i forskellige kontekster. De fire orienteringer er tænkt som et pædagogisk refleksionsredskab, som kan hjælpe til at forstå elevernes ungdomsliv og de sammenhænge og dekoblninger, de oplever i relation til deres erhvervsuddannelse. Til sidst i kapitlet samler vi op på analyserne af de fire orienteringer og peger på, hvad skolerne og lærerne kan bruge orienteringerne til i mødet med eleverne i dagligdagen.

Den sammenflettende orientering

Vi starter med at se på den elevorientering, vi kalder den sammenflettende orientering. Som vi skal se i den følgende analyse, har vi valgt dette navn, fordi der her gør sig en stærk sammenhæng gældende mellem fagligheden og materialiteten fra uddannelsen, som spejles eller trækkes med ind i ungdomslivet og omvendt.

”Jeg laver mad hele tiden”

Nogle af eleverne i undersøgelsen giver udtryk for, at der er en stærk kobling mellem faget på deres valgte uddannelse og deres fritidsinteresser eller fritidsjob. Dette italesættes fx af Lærke herunder, som læser til gastronom og elsker at lave mad. Det er nemlig ikke kun på uddannelsen, at hun udfolder sin interesse for madlavning, men det er også noget, der fylder meget i hendes fritid:

Lærke: Altså jeg går meget op i mad i min fritid. Jeg laver mad hver dag nærmest, så det er meget fedt. Jeg laver mad hele tiden. Det synes jeg er vildt fedt (interview med GF1-elev, Gastronom).

Sammen med to veninder fra klassen har Lærke en madklub, hvor de skiftes til at tage hjem til hinanden og lave mad, og hvor de forsøger at bruge noget af det, de lærer fra skolen. Og som 18-års fødselsdagsgave bager de en brownie med hindbær-mousse som gave til deres veninde, fordi, som Lærke siger: ”Vi tænkte bare, at det er lidt hyggeligere at give hende en kage i stedet for et eller andet bras. Også elsker Kaia virkelig også brownie” (chat med GF2-elev, Gastronom). Der gør sig altså her en tydelig forbindelse gældende mellem materialiteten og fagligheden på uddannelsen og det øvrige ungdomsliv, som netop er kendetegnende for den sammenflettende orientering. Dette perspektiv gør sig gældende for flere af de andre unge i studiet. Det gælder fx også Mathilde, der går på detailhandelsuddannelsen og gerne vil være blomsterdekoratør, og som ikke kan lade være med at være kreativ i sin fritid, hvad enten det er at bage kage, lave miniperleplader eller væve perlearmbånd. Og det ses hos Mikkel herunder, som tager data- og kommunikationsuddannelsen, fordi han gerne vil være programmør, som her fortæller, hvad han laver i fritiden:

Mikkel: Jeg programmerer. Ja, jeg spiller så også i et dødsmetal-band, men det er så lidt det. Jeg laver ikke rigtig andet end at

programmere og spille der. Jo, jeg har også lavet noget freelancing i programmering.

Interviewer: Men kan man så sige, at sådan nærmest altså dit fritidsliv og dit uddannelsesliv flyder sammen?

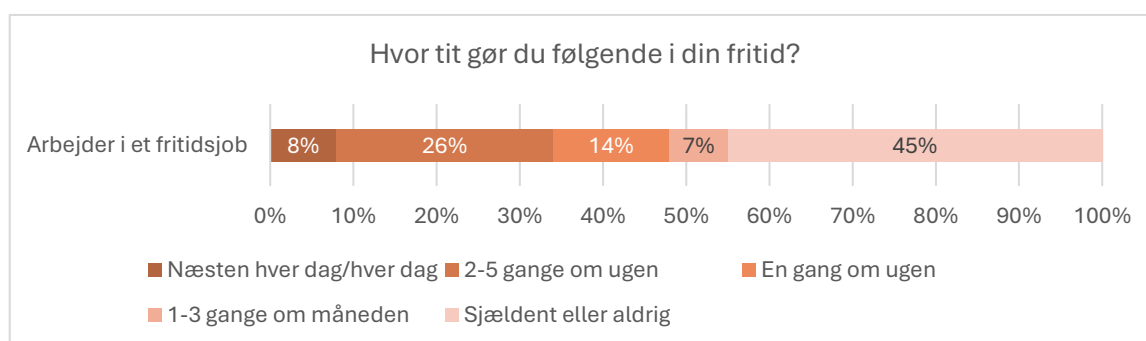
Mikkel: Ja, totalt. Jeg synes, det er fedt, fordi det gør, at jeg er glad for ligesom at komme her [på skolen], når der er programmering. (...) Det gør i hvert fald, at jeg føler mig mere motiveret til rent faktisk at komme her. Hvis jeg havde taget IT-support, og det havde været på den her måde, så havde jeg personligt ikke selv været så motiveret, fordi det er primært det med, at det hænger sammen, der gør, at jeg føler mig motiveret til at komme her. For det giver mening (interview med GF2-elev, Data og kommunikation).

Det er primært det, at det hænger sammen, der gør, at jeg føler mig motiveret for at kommer her, siger Mikkel i citatet her. På den måde fremhæves netop pointen med den sammenflettende orientering som en sammensmeltning mellem fritidsinteresse og uddannelsesliv, som vi også så i citatet fra Lærke. Og som vi skal se i citatet herunder, kan det at kende materialiteten fra uddannelsen rigtig godt, fordi det fylder en del i fritiden, også være en kilde til tryghed. Her er det Albert fra data- og kommunikationsuddannelsen, der fortæller om sin computer:

Albert: Ja. Jeg har taget et billede af min computer. Det er lidt tilbage til den tryghed, det er noget, jeg er vant til, det er noget, jeg sidder med til hverdag. Jeg synes, der er noget fedt i at kunne sidde med den. (...) Og at du ikke får at vide, du skal pakke den væk, fordi nu har vi undervisning, men man faktisk kan sidde med den, og det er dit værktøj til at kunne lave dine opgaver. Det synes jeg er fedt. Der er noget læringsmæssigt i det (interview med GF2-elev, Data og kommunikation).

Det sammenflettende handler her om en tryghed med at arbejde med computeren i hverdagen, som tages med ind i uddannelsen og understøtter en positiv læringsoplevelse. Computeren repræsenterer her ikke blot et praktisk værktøj, men er også en kilde til kontinuitet og genkendelighed mellem skole og fritid, hvilket bidrager til, at undervisningen opleves som meningsfuld og relevant.

At der gør sig sammenflettende orienteringer gældende mellem de unges fritidsliv og uddannelse, ses også, når vi ser nærmere på fritidsjobs. Som det fremgår af nedenstående figur 7.2, angiver 48 % af de unge erhvervsuddannelseselever på grundforløbene, at de arbejder i et fritidsjob mindst én dag om ugen.



Figur 7.2. Hvor tit gør du følgende i din fritid? (n=1.732)

Og i interviewene er der flere, der fortæller, at de har fritidsjob, som de relaterer til deres erhvervsuddannelse. For eksempel fortæller Daniel herunder, hvordan han bruger det, han har lært om markedsføring på skolen, når han laver TikTok-reklamer for det supermarked, hvor han arbejder:

Daniel: At man ligesom får udforsket det der med praksis. Så lærer jeg noget i skolen, og så tager jeg det med på arbejde også. Og så kan jeg bruge det, også omvendt. Ligesom det der med at skulle følge med på trends, det lærer vi også her [på skolen] (interview med GF1-elev, Kontor, handel og forretningsservice).

Andre unge i undersøgelsen fortæller ligeledes om deres fritidsjob og de sammenhænge, de oplever til deres uddannelse. For eksempel dyrepasserelever, der arbejder i primatafdelingen i Zoo eller på en kvæggård. Det, der går igen i disse fortællinger, er, at læring fra skolen fletter sig ind i og kan bringes i anvendelse i fritidsjobbet og omvendt. Denne sammenfletning skaber en meningsfuld oplevelse af begge dele – fritidsjobbet og uddannelsen – fordi de to verdener ikke bare eksisterer parallelt, men er flettet sammen.

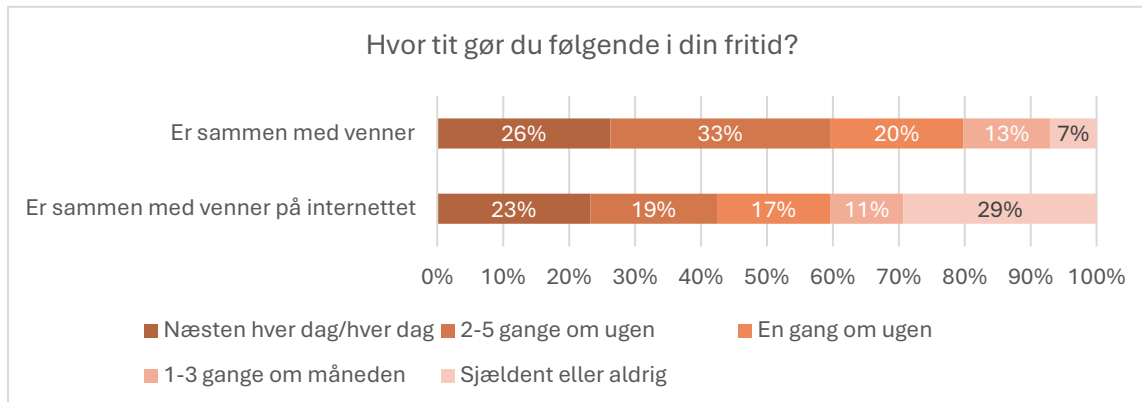
Den sammenflettende orientering – opsamling

På baggrund af ovenstående analyse er kendetegnet for sammenflettende orienteringer, at erhvervsuddannelsen og fritidsliv flettes sammen i en dynamisk og meningsfuld helhed. Der skabes altså en stærk forbindelse mellem faglighed og de materialer og aktiviteter, der præger både de unges skolegang og ungdomsliv. Det fremstår tydeligt, hvordan en stærk kobling mellem elevernes fritidsinteresser/fritidsjob og uddannelsens faglighed kan skabe en oplevelse af faglig sammenhæng og mening. Når eleverne på den måde får mulighed for at arbejde med materialer og færdigheder, der også spiller en central rolle i deres fritidsliv, styrkes deres motivation og engagement i uddannelsen. Denne sammenflettende orientering mellem fritid og faglighed bidrager til, at eleverne føler sig hjemme i deres uddannelsesmiljø, og skaber grobund for en mere meningsfuld læring. Det understreger, at når uddannelsen integrerer elevernes personlige interesser og styrker i undervisningen, kan det skabe en helhedsorienteret forståelse af fag, hvor uddannelsen og ungdomslivet kobles sammen.

Den sociale orientering

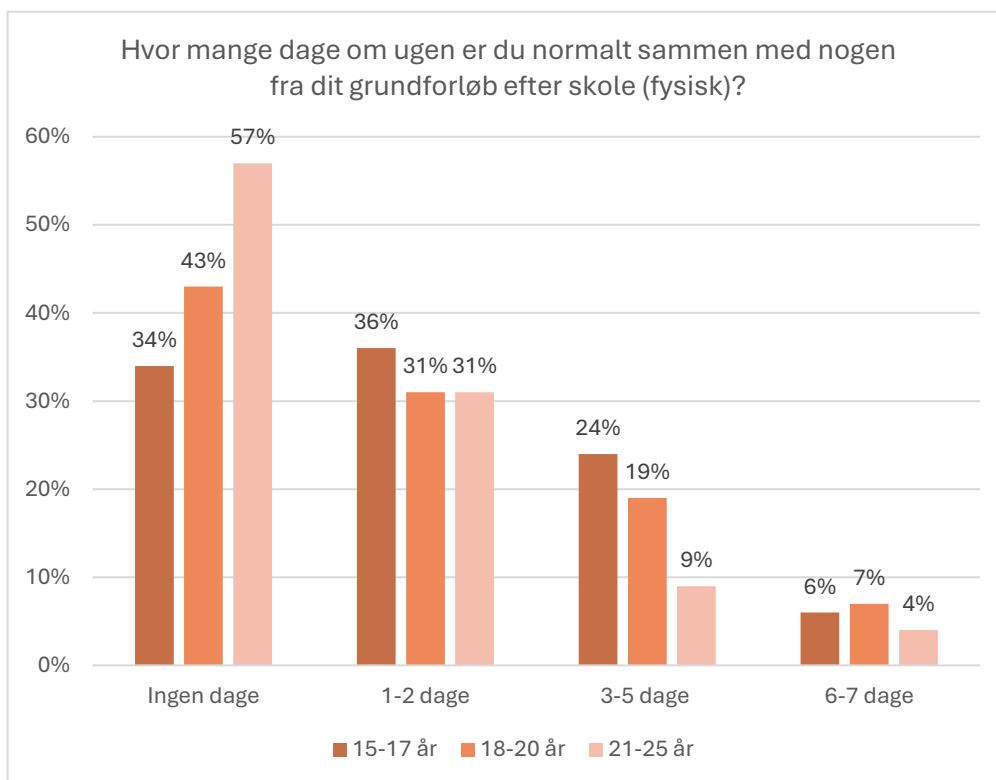
Den næste orientering kalder vi den sociale orientering, som er kendetegnet ved, at en stor og betydningsfuld del af unges hverdag og ungdomsliv er centreret omkring deres venner, både på skolen og i fritiden. De unges venner optræder således hyppigt på billederne i det mobiletnografiske studie, hvad enten de er ude at få en kebab i pausen fra undervisningen, i shoppingcentret, i toget, i fitnesscentret eller sidder bag computerskærmen til en gamingssession. Vi ser eksempler på, at de er sammen med unge fra grundforløbene, men også venner, de kender fra grundskolen, tidligere uddannelser eller andre sammenhænge.

Surveyen understøtter billedet af, at mange unge er socialt orienterede. Af nedenstående figur 7.3 fremgår det, at 26 % af de unge grundforløbselever angiver, at de er sammen med venner næsten hver dag eller hver dag, og 33 % svarer to-fem gange om ugen. 23 % angiver, at de er sammen med venner på internettet næsten hver dag eller hver dag, mens 19 % svarer to-fem gange om ugen.



Figur 7.3. Hvor tit gør du følgende i din fritid? (n=1.732)

60 % angiver endvidere, at de mindst en dag om ugen er sammen med nogen fra deres grundforløb efter skole, og som det fremgår af figur 7.4 herunder, ser det ud til, at dette i højere grad gør sig gældende for de yngre elever.



Figur 7.4. Graf over krydstabel for spørgsmålet "Hvor mange dage om ugen er du normalt sammen med nogen fra dit grundforløb efter skole (fysisk)?" og respondenterne alder (n=1.732)

I dette afsnit udfolder vi nærmere, hvordan de unges orientering mod venner, fællesskaber og sociale forbindelser til andre unge i skole- og fritidsliv tager sig ud, og hvilke betydninger det har.

Venner i skolen

Flere af de unge, der orienterer sig særligt mod det sociale, foretager en stærk kobling mellem deres uddannelsesliv og deres venskaber på skolen. Dette træder fx frem hos GF1-eleven Molly fra Omsorg, sundhed og pædagogik, der i interviewet fortæller, hvad hun glæder sig til, når hun står op om morgenen og tænker på, at hun skal i skole. Hertil svarer hun kort: "Venner" (interview med GF1-elev, Omsorg, sundhed og pædagogik). Og når hun beskriver en særlig god dag i skolen, fortæller hun, at det er vigtigt, at de både kan have det hyggeligt og sjovt sammen, men samtidig

også kunne arbejde seriøst. Den sociale orientering træder også frem hos GF2-eleven Gustav fra gastronomuddannelsen, som fortæller om sin uddannelse: ”Jeg nyder at lave mad og kunne arbejde dagligt med mine venner” (chat med GF2-elev, Gastronom). Her kobles det faglige på uddannelsen med det sociale fællesskab i at arbejde dagligt sammen med sine venner, og det minder dermed om pointen fra kapitel 4 om, at de faglige fællesskaber træder særligt betydningsfuldt frem for de unge. Forskellen til den sociale orientering her er dog, at det sociale tildeles stort set lige så stor betydning som det faglige indhold på uddannelsen.

Modsat den orientering, vi kaldte den sammenflettende orientering, retter den sociale orientering sig ikke særligt mod kobling mellem faglighed på uddannelsen og fritidsliv. I nedenstående citat svarer GF1-eleven Malte på Lærkes udsagn, som vi mødte i den sammenflettende orientering, om, at hun elsker at lave mad:

Lærke: Altså jeg går meget op i mad i min fritid. Jeg laver mad hver dag nærmest, så det er meget fedt. Jeg laver mad hele tiden. Det synes jeg er vildt fedt.

Malte: Det gør jeg edderbankeme ikke.

Interviewer: Hvorfor ikke?

Malte: Hvis mine forældre er heldige, så ser de mig to timer om dagen, ellers er jeg ude sammen med venner (interview med GF1-elever, Fødevarer, jordbrug og oplevelser).

Her træder det frem, at fagligheden og materialiteten på uddannelsen ikke fylder i Maltes fritidsliv – det er faktisk stort set ikke til stede. Dette, på trods af at Malte elsker at arbejde i køkkenet i skolen, og at han har 0 % fravær på hele GF1. Her ser vi altså et udtryk for, at Malte er glad for sin uddannelse og går op i den, men at det er det sociale, han orienterer sig imod. Hvad angår det faglige, laver han en tydelig adskillelse mellem uddannelse og fritidsliv, men hvad angår det sociale, bliver det netop det, der kobler uddannelse og fritidsliv sammen. Det, der går igen på tværs af de to arenaer i Maltes ungdomsliv, er nemlig hans venner, som fylder rigtig meget både i skolen og uden for. Det kigger vi nærmere på i næste afsnit.

Venner i fritiden

Det er nemlig ikke kun i skolen, at venskaber og sociale relationer fylder i den sociale orientering. Det gør sig i lige så stor grad gældende i fritiden. Malte fra før beskriver fx sit motto som ”Venner venner venner” (chat med GF2-elev, Gastronom). Han fortæller vennerne frem som det vigtige i stort set alt, han laver, og han er faktisk sammen med sine venner hver dag under det mobiletnografiske studie. De er sammen om aftenen i Netto efter kl. 20, når der er 50 % på bake-off, de hænger ud i byen, de er i fritidsklub, og de spiller ishockey eller hænger ud i ishockeyhallen. Malte træner ishockey fire gange om ugen, og i følgende chat-samtale træder det frem, at det at være sammen med venner betyder noget særligt for ham:

Forsker: Hvad er det ved at gå til ishockey, som du godt kan lide?



Malte: Venner og så kan jeg bare godt lide at dyrke sport. Og det sidste at være sammen med venner

Forsker: Hvad er det ved at dyrke sport som du godt kan lide? 😊

Malte: Jeg kan godt lide det med at få adrenalin

Forsker: Okay, kan du prøve at beskrive det lidt mere? Altså hvad det gør ved dig at få adrenalin og hvorfor du godt kan lide det? 😊

Malte: Jeg kan godt lide at være aktiv fordi det for det meste er der jeg er sammen med mine venner

Forsker: Du kan virkelig godt lide at være sammen med dine venner 😊 hvor tit vil du sige at du er sammen med dem?

Malte: Hver dag

Forsker: Hvor vigtigt vil du sige at det er for dig at bruge tid med dine venner?

Malte: Utroligt meget (chat med GF2-elev, Gastronom).

Malte forbinder altså det at spille ishockey med socialt samvær, og ligegyldigt hvad forskeren spørger om, så svarer han, at det handler om det sociale. På denne måde

danner sport rammen om et socialt fællesskab, hvor det i højere grad er samværet end aktiviteterne i sig selv, som den sociale orientering retter sig imod, og som giver aktiviteten mening.

Men den stærke sociale orientering og dermed høje prioritering af venner kan også betyde, at andre ting, fx fritidsjob, vælges fra, som GF1-eleven Solveig fra Teknologi, byggeri og transport her sætter ord på:

Interviewer: Har I andre et job?

Solveig: Nej, det er heller ikke planen lige nu.

Interviewer: Hvorfor det? Der er ikke tid eller hvad?

Solveig: Jeg kan ikke overskue det. Det kan jeg ikke. Ikke hvis jeg også skal kunne passe mine venskaber (interview med GF1-elev, Teknologi, byggeri og transport).

Solveigs manglende overskud til at have et fritidsjob hænger sammen med en prioritering af venskaber. Dette afspejler en balanceakt, hvor tid og energi bliver en knap ressource, og hvor sociale relationer opfattes som så vigtige, at de trumfer andre potentielt værdifulde aktiviteter som et fritidsjob.

Den sociale orientering – opsummering

Den sociale orientering er kendetegnet ved, at venner og fællesskaber udgør en central del af hverdagen både i skolen og i fritiden, og mange aktiviteter er orienteret omkring det at være sammen med venner. Det er således ikke nødvendigvis aktiviteten i sig selv, der er vigtig, men muligheden for at dele oplevelser med andre. Dette ses i alt fra sport og gaming til simple hverdagsrutiner som at tage på shopping eller hænge ud på gaden. Vennerne fungerer som et anker i den sociale orientering, og sociale fællesskaber kan prioriteres over andre aktiviteter såsom fritidsarbejde.

Skoleoplevelsen er også en vigtig del i den sociale orientering. Her sættes der pris på at kunne kombinere skolearbejde med gode sociale relationer, og det beskrives, at de bedste dage i skolen er dem, hvor det faglige og det sociale smelter sammen. Alligevel ser vi, at fagligheden sjældent træder frem som en integreret del af fritiden i den sociale orientering. I modsætning til den sammenflettende orientering, hvor uddannelsens faglighed væver sig sammen med fritidsinteresser, holdes skole og

fritid her mere adskilt. Det faglige forbliver i skolen, mens fritiden dedikeres til venner og sociale aktiviteter.

Samlet set ser vi, at det sociale liv spiller en afgørende rolle i den sociale orientering, både i skolelivet og ungdomslivet generelt. Det er gennem fællesskabet med vennerne, at der findes mening, energi og glæde, hvilket gør det sociale aspekt til en nøglefaktor for trivslen og motivationen for uddannelsen. For den sociale orientering er det vigtigt, at de sociale relationer også fungerer på uddannelsesinstitutionen, da det styrker oplevelsen af meningsfuldhed i hverdagen og bidrager til engagement i det faglige.

Den adskillende orientering

Den næste orientering, vi ser nærmere på, er den adskillende orientering. Modsat den sammenflettende orientering kendetegnes den adskillende orientering ved, at der foretages en tydelig opdeling mellem skoleliv og fritidsliv, både hvad angår faglighed og sociale fællesskaber. For nogle unge i den kvalitative undersøgelse gælder det fx, at de giver udtryk for at have nogle stærke fællesskaber i fritidslivet, men som ikke har noget med skolen at gøre. Det kan både være fællesskaber fra tidligere uddannelser såsom efterskolevenner, men også fællesskaber fra forskellige former for foreninger. Det kan både være idrætsforeninger, som også fylder i weekenden, eller andre foreninger såsom forskellige spejderorganisationer eller religiøse foreninger. Ligeledes gælder det for den adskillende orientering, at der er behov for at adskille skole og fritid, som vi ser nærmere på i følgende afsnit.

Hold tingene adskilt

Denne adskillende orientering handler altså om, at der for nogle af de unge er behov for en tydelig opdeling mellem uddannelsen og personlige interesser eller fritid, som det ses i nedenstående citatuddrag med Albert, der er GF2-elev på data- og kommunikationsuddannelsen.

Albert: Jeg synes også bare, det er vigtigt, du skiller arbejde, nu er det ikke arbejde på den måde, kan man sige, uddannelse, og hverdag ad eller hygge. Det skal være hyggeligt, og det skal være fedt at være her, men lad være med at spise og sove samme sted. Du er på arbejde, når du er her, du er i skole, du er her for at lære noget, det skal være fedt, og det skal være gode omgivelser og sådan nogen ting, men der må gerne være noget adskillelse.

Interviewer: Hvorfor er det vigtigt?

Albert: Fordi ellers så tror jeg, jeg stresser personlig over det (Interview med GF2-elev, Data og kommunikation).

Albert beskrev under den sammenflettende orientering, hvordan computeren fungerede som et redskab, der flettede hans fritid og uddannelse sammen. I ovenstående citat går han mere ind i selve uddannelsesaktiviteten og beskriver, hvordan manglende adskillelse mellem det, han laver i skole og i fritiden, kan føre til, at han

stresser over det. Hans oplevelse af at arbejde hjemmefra uden en klar grænse mellem arbejde eller skole og fritid gør det svært at skabe et mentalt skifte mellem rollerne som elev og privatperson. Den klare adskillelse, han nu har etableret, hjælper med at reducere følelsen af stres. Denne adskillelse af det faglige fra ungdomslivet ser vi også hos GF2-eleven Theo, der går på vejgodstransportuddannelsen. Før det gik han på mekanikeruddannelsen, men den droppede han, netop fordi han syntes, det flød for meget over i hans privatliv som en hobby:

Interviewer: Du sagde også noget med, at det blev din fritids-hobby, det at være mekaniker og lave biler.

Theo: Ja. Det er nok, fordi jeg startede på grundforløb 1 som mekaniker. Og så kom der familiemedlemmer, der skulle have lavet bil, og venner, veninder, kammerater og min mors veninder og min onkels venner og kollegaer og sådan noget. Og så blev det sådan en hobby, og så tænkte jeg, jeg gider ikke lave mit arbejde til en fritidshobby (interview med GF2-elev, Vejgodstransport).

Den adskillende orientering handler altså om, at det ikke nødvendigvis opleves som en integreret del af identiteten at tage en bestemt uddannelse, men snarere som en professionel eller arbejdsrelateret aktivitet, og at det kræver distance mellem uddannelse og fritid for at bevare overblikket og undgå oplevelsen af overbelastning. På den måde handler adskillelsen her meget om adskillelsen mellem de faglige aktiviteter på uddannelsen og i fritidslivet.

Men adskillelsen kan også handle om det sociale. Dette gælder fx eleven Lena, som er grøn pigespejder. Lena læser til dyrepasser, som er en uddannelse, der kun tilbydes på få skoler i landet. Derfor er hun flyttet hjemmefra til en større by for at kunne tage uddannelsen og bor nu på skolehjem. Lena beskriver i chat-samtalen, hvordan det var skræmmende at flytte til en anden by, hvor hun ikke kender nogen, og fortæller herunder, hvilken betydning det havde for hende, at hun kunne fortsætte sin spejderaktivitet i den nye by:

Lena: Har vist ikke fortalt at jeg er grøn pigespejder ved de grønne pigespejdere 🍀 Til efteråret har jeg været det i 10 år.

Forsker: Ej hvor sejt! Hvordan kan det være du har valgt at være spejder? 😊

Lena: Jeg har altid godt kunne lide at være i naturen og lave en masse spændende adventure aktiviteter 😊 (chat med GF2-elev, Dyrepasser).

For Lena giver det at være medlem af de grønne pigespejdere hende mulighed for at være ude i naturen og have tilknytning til spejderfællesskabet, og det udgør en kontinuitet for hende i forbindelse med flytningen til en ny by. Denne tilknytning til et stærkt fællesskab hos spejderne kan samtidig være med til at forklare, hvorfor Lena ikke vægter sociale relationer fra uddannelsen særlig højt. Selvom hun bor på skolehjem og bor med flere af sine klassekammerater, ser hun dem ikke ofte i fritiden, og hun sender heller ingen billeder med venner fra uddannelsen i løbet af det mobiletnografiske studie. Hun udtrykker dog heller ikke noget savn efter et stærkere socialt bånd til dem. Tværtimod virker hun afklaret omkring de eksisterende grupperinger i klassen og ser det som en naturlig dynamik, der opstår.

Denne socialt adskillende orientering træder frem på forskellig vis hos eleverne i undersøgelsen, fx også hos Oskar herunder, der læser til maskinsnedker og har stærke fællesskaber i sin fritid. Inden han startede på grundforløbene til maskinsnedker, gik han på gymnastikefterskole, og derudover går han til springgymnastik i sin fritid, og det er gennem gymnastikken, han møder nye venner og vedligeholder eksisterende venskaber fra sin efterskole. Når vi spørger, om han ses med nogen fra uddannelsen, fortæller han:

Oskar: Altså ikke rigtigt så meget. Jeg tror, jeg kendte to, der skulle gå her, og det var ikke nogen, jeg snakkede med, men det er også, fordi jeg kommer fra 25 km nord herfra, så altså jeg kender jo ikke nogen henedefra. Det gør jeg jo så nu.

Interviewer: Men så der er en ret tydelig opdeling mellem dit skoleliv og dit fritidsliv?

Oskar: Altså jeg kan godt bringe det lidt med mit skoleliv, men det går bare, som det gør, synes jeg. Det kører meget fint, og jeg har

bare nogle hjemme, jeg snakker mere med (interview med GF1-elev, Teknologi, byggeri og transport).

Lena og Oskar er eksempler på, hvordan unge med stærke sociale fællesskaber uden for skolen, fx spejderbevægelsen eller en gymnastikforening, kan være mindre tilbøjelige til at investere i sociale relationer på uddannelsen. Dette er dog ikke et problem for dem, da de har stærke sociale relationer i fritiden. De interagerer med klassekammerater ud fra et praktisk behov, men deres primære sociale og identitetsgivende relationer findes uden for skolen. For dem er relationerne på uddannelsen sekundære, og skolen ses primært som et sted for læring og faglig udvikling. Dette valg er ikke nødvendigvis udtryk for manglende trivsel, men snarere en prioritering, hvor skolen primært ses som et sted for læring og udvikling af faglige kompetencer.

Den adskillende orientering – opsummering

Den adskillende orientering giver udtryk for en tydelig opdeling mellem uddannelsesliv og andre arenaer i ungdomslivet, fx fritidsinteresser eller sociale fællesskaber. Det afspejler således en orientering, hvor skole og fritid opfattes som separate domæner med hver deres formål. Dette kan handle om de sociale fællesskaber, som enten holdes adskilt, eller som ikke opleves som nødvendige at koble sammen. Og det kan handle om en opdeling mellem det faglige på uddannelsen og fritidsliv, så det hele ikke smelter sammen og invaderer fritiden. Dette kan nemlig virke som en "stresser". Den adskillende orientering afspejler derfor en bevidst prioritering af fritid og personlig balance frem for integration af skole og ungdomsliv.

Den balancerende orientering

Mange af de unge, der er med i undersøgelsen, laver så mange forskellige ting i deres ungdomsliv, at de tydeligt orienterer sig mod at opnå en vis balance mellem dem alle. Den sidste orientering, der træder frem, kalder vi derfor den balancerede orientering.

Balance mellem skole og fritid

I undersøgelsen træder det som nævnt frem, hvordan en del grundforløbselever har en lang række forskellige aktiviteter i deres ungdomsliv, og hvordan det til tider kan være svært at få tid til at nå det hele. Nogle af de unge kombinerer derfor aktiviteter med andre elementer i deres ungdomsliv, fx det at træne med at være sammen med sine venner, og som vi så i kapitel 6, udnytter flere af de unge også transporttiden til at være sammen med venner og hygge sig.

I chat-uddraget herunder med GF2-eleven Nichlas, som går på detailhandelsuddannelsen, svarer han på, om der er noget, han bedst kan lide, og svaret vidner om, at det er centralt, at der ikke er for meget eller for lidt af noget:

Nichlas: En god kombination af det hele tror jeg. Det kan både blive for meget skole, for meget fodbold, for meget sammen med folk hele tiden. Det kan også blive for meget bare ligge derhjemme hele tiden. Så der er ikke som sådan et af steder jeg bedst kan lide. Men balance mellem dem alle (chat med GF2-elev, Detailhandel).

Nichlas fremhæver her, hvordan han ikke nødvendigvis prioriterer ét område eller element højere end andre, men at han stræber efter en helhedsorienteret tilgang, hvor de forskellige aspekter af hans ungdomsliv spiller sammen på en sådan måde, så det ikke bliver overvældende for ham. Dette står i kontrast til både den sammenflettende orientering og den sociale orientering, der i højere grad orienterer sig mere intenst mod ét område, fx sociale relationer eller faginteresser.

Denne forståelse af, at balance er vigtig i et ungdomsliv, deler Otto, som er GF2-elev og læser til tjener. For ham handler det især om en balance mellem uddannelsesliv og ungdomsliv:

Otto: Ja, jeg har valgt ham her, som går på en eller anden line [billede af linedanser], fordi at jeg synes, det handler meget om at finde balance i sin hverdag. Og i sin weekend. I hvert fald for mit vedkommende. Fordi hvis jeg ikke har nogen balance med sådan, hvornår skal jeg have hovedet i skolen og på skolen. Og hvornår skal jeg have fri, sådan så jeg ikke stresser mig selv alt, alt for meget. Fordi jeg går rigtig meget op i min uddannelse og vil gerne klare mig igennem den (interview med GF2-elev, Tjener).

For Otto er balancen mellem uddannelsesliv og ungdomsliv afgørende for, at han har det godt. Han fremhæver, hvordan han aktivt selv søger denne balance eller rytme, hvor han kan være seriøs omkring sin uddannelse, men samtidig give sig selv plads og ro til at slappe af og have sin fritid. Det minder lidt om den adskillende orientering, men her i den balancerede orientering handler det ikke så meget om at holde ting adskilt, men mere om, at der er tilpas skole og fritid til stede i hverdagen. Uddannelse og fritidsliv er ikke som sådan adskilt, men skal mere forstås som gensidigt afhængige. En god balance i fritiden bidrager til en god præstation i skolen – og omvendt.

Men selvom mange unge forsøger at få deres hverdag til at hænge sammen og finde balancen, oplever nogle, at deres kalender er så fyldt, at det kan skabe bekymringer og gøre det svært netop at finde balancen. Dette gælder fx for GF2-eleven Rune, der læser på gastronomuddannelsen, som fortæller om sin kommende påskeferie:

Rune: Jeg er bekymret fordi jeg har pakket min uge virkelig tæt

Torsdag: fest

Fredag: arbejde

Lørdag: påskefrokost

Søndag: påskefrokost

Mandag: fodboldkamp

Tirsdag: restaurantchef (et projekt på skolen) (chat med GF2-elev, Gastronom).

Rune giver her udtryk for, at ugen er tæt pakket med ting, og at han har noget i kalenderen hver dag, som gør ham bekymret. Men det kan også, som

Daniel herunder beskriver, være uddannelsen og skolen, som fylder for meget og gør, at det er svært at finde tid til at ses i fritiden:

Daniel: Det er ikke tit at vi mødes hos hinanden, da vi ikke rigtig har tiden til det, grundet folks forskellige skemaer og afleveringer der skal udføres (chat GF2-elev, Detailhandel).

Her peger Daniel på, at det kan være svært at få det hele til at gå op i forhold til at ses med hinanden, fordi de har forskellige ting, de skal i hverdagen. Nichlas fortæller også om, hvordan det kan være svært at finde tid til at ses:

Forsker: Laver du noget med din venner fra skolen, ud over dagligdagen på skolen?

Nichlas: Ik så tit i hverdagen. Det ik altid det lige passer med de forskellige fritids job som vi stort se alle har. I weekender er vi nogle gange sammen, til fest eller padel tennis (chat med GF2-elev, Detailhandel).

Ligesom Daniel peger Nichlas på, at det kan være svært at få tid til at ses med hinanden i hverdagen, fordi de skal forskellige ting efter skole, som skal koordineres, hvor han lægger vægt på fritidsjobs. Dette vidner om, at der er nogle strukturelle faktorer, fx arbejde og uddannelse, som sætter rammerne for, hvad der er muligt i de unges ungdomsliv i hverdagen.

Pointen i den balancerende orientering er, at fokus ikke så meget er på enten at holde tingene adskilt eller at koble fx skole og fritid, men mere på at finde en balance mellem alle de ting, der fylder i ungdomslivet, så det hele kan være til stede. Det peger samtidig på, at udfordringen i den balancerende orientering opstår, hvis balancen tipper. Det kan både være, fordi der bliver for mange elementer at balancere, eller at der bliver for meget fokus på ét element. For eksempel for meget fokus på skole eller fritidsjob uden tilstrækkelig tid til restitution eller samvær med venner, eller omvendt hvis der er for meget fokus på fritiden, så skolen ikke får plads. I den balancerende orientering handler det altså ikke om at vælge én sfære frem for en anden, men om at finde en balance, hvor forskellige ting kan være til stede uden at skabe stress eller overvældelse.

Fritidsjob – en afveksling, der kan skabe balance

Som vi har været inde på tidligere, er der en del unge i undersøgelsen, der har fritidsjob, og fritidsjobbet kan udgøre et afvekslende element i ungdomslivet mellem skole og øvrig fritid – så længe fritidsjobbet jf. ovenstående afsnit ikke fylder for meget. Et eksempel på dette er dyrepassereleven Laura, der i chat-uddraget herunder beskriver det bedste ved sin dag:

Forsker: Mega dejligt! Hvad var det bedste ved din dag i dag?

Laura: Det bedste må nok være da jeg tog på arbejde 😊

Forsker: Hvorfor det??

Laura: Det var bare mega godt, og rart at lave noget andet end bare at tage i skole, og hjem, skole, hjem

Forsker: Var det lidt et break eller hvordan? 😊

Laura: Ja præcis 😊 (chat med GF2-elev, Dyrepasser).

For Laura bliver fritidsjobbet i en butik en kærkommen afveksling i hendes hverdag, som ellers mest består af at tage i skole og hjem igen. Selvom det er et arbejde, bliver arbejdet en slags pause for hende i hendes hverdag, som hun sætter stor pris på. Arbejdet er for hende således en meningsfuld balancering af skole og fritidsliv. Denne balancerende orientering i relation til fritidsjob kommer også til udtryk hos Nichlas fra før, som arbejder som opvasker. Han siger om jobbet i relation til uddannelsen, som ikke har den store sammenhæng:

Nichlas: Det synes jeg egentlig er meget fint. Altså, det kunne også være fedt at kunne bruge det, man laver her et sted, men jeg synes egentlig, det er meget fint, at der også er noget andet (chat med GF2-elev, Detailhandel).

For Nichlas er det altså ikke nødvendigt, at der skal være en sammenhæng mellem det, han lærer på uddannelsen, og hans fritidsjob, fordi det også kan være for meget af det gode. Til gengæld er det meningsfyldt, fordi det netop er noget andet og dermed er med til at balancere skole og fritidsliv. GF2-eleven Kim, som ligeledes går på detailhandelsuddannelsen, fortæller på samme måde herunder, hvordan fritids-

jobbet giver afveksling, men at det skal balanceres. Han arbejder ti timer om ugen i et byggemarked og fortæller:

Kim: Men det er jo fint. Det er ikke for meget, og det er heller ikke for lidt, men jo, nogle gange kunne jeg godt bruge lidt flere timer, men man skal også passe på, at det ikke bliver for meget. Så nej, det er fint nok. Det er jeg glad for.

Interviewer: Hvorfor skal man passe på, at det ikke bliver for meget?

Kim: Jo, men det er hurtigt træls, altså du har jo ingen fritid så. Lad os sige, du skal arbejde fire hverdage i ugen, så har du hurtigt ingen fritid jo. Altså, så hvis resten bliver brugt på lektier og så altså, så går, ja, man skal også huske at slappe af. Ellers så går det galt (interview med GF2-elev, Detailhandel).

I modsætning til den sammenflettende elevorientering, hvor fritidsjob blev knyttet til uddannelsens fagområde, bliver fritidsjobbet her givet mening som noget, der skaber en variation og balance i hverdagen, der bryder rutinen mellem skole og hjem. Samtidig er det for disse unge vigtigt, at fritidsjobbet ikke tager for meget tid, fordi det også er vigtigt, at der er tid til afslapning og andre aktiviteter – at der er balance.

Den balancerende orientering – opsummering

I den balancerende orientering handler det om at finde balancer mellem forskellige aspekter og aktiviteter i uddannelsesliv og fritidsliv. Her handler det ikke så meget om at holde ting adskilt eller at forbinde dem, men det handler først og fremmest om at skabe plads til både skole, fritidsaktiviteter, træning, fritidsjob, afslapning, venner og familie på måder, der netop er i balance, og hvor ét område ikke dominerer for meget. I den balancerende orientering er det vigtigt, at intet område dominerer for meget, men at de alle spiller sammen på en sådan måde, at der ikke skabes stress eller overvældelse. Aktiviteterne behøver ikke nødvendigvis at være adskilt, men kan flyde sammen i kortere perioder, hvis det giver mening. Det afgørende er, at de enkelte elementer får plads til at stå alene og ikke blandes for længe. Den balancerende orientering handler på den måde om at finde en rytme i deres ungdomsliv,

der giver tid til både skole, fritidsjob, sport, venskaber og hvile. Det, der kan få læsset til at vælte i den balancerende tilgang, er, når der bliver for mange ting at balancere, eller når én ting får for meget plads.

Opsamling på grundforløbselevernes ungdomsliv

I denne opsamling beskriver vi, hvad de fire forskellige orienteringer kalder på af opmærksomhed fra skolens og lærerens side, og giver bud på, hvordan man kan arbejde med at styrke oplevelsen af mening og motivation i relation til de fire orienteringer. Igen er det vigtigt at slå fast, at orienteringer ikke er udtryk for individuelle elever, men de former for mening, forskellige elever giver udtryk for i forskellige sammenhænge i relation til deres uddannelse.

I den **sammenflettende orientering** ser vi en høj grad af motivation for det faglige, der flyder sammen med fritidslivet. Denne motivation kan man som underviser gå ind i, hvor man taler med de unge om deres fritid, og hvilke aktiviteter de laver, og hvordan de kan integreres i uddannelsen og omvendt. Hvis man som underviser på den måde interesserer sig for, hvad de unge laver i fritiden og med deres venner, kan man støtte sammenfletningerne mellem uddannelse og fritidsliv.

Når skolen og lærerne møder den sammenflettende orientering, kan understøttelse af sammenhæng mellem fritidsinteresse/fritidsliv og uddannelse altså styrke motivationen og den faglige udvikling.

Den **sociale orientering** er kendetegnet ved, at en stor og betydningsfuld del af unges hverdag og ungdomsliv er centreret omkring deres venner, både på skolen og i fritiden. Når det sociale betyder så meget, bliver det væsentligt, at det sociale også får lov at fylde på uddannelsen, og det kan for så vidt være i relation til faglige fællesskaber, men også fællesskaber, der udfolder sig i andre sammenhænge på skolen. Samtidig er det væsentligt at være opmærksom på, at der også gør sig stærke ungdomsfællesskaber gældende i denne orientering uden for skolen, som også skal have plads og prioriteres. En god opstart på grundforløbet, hvor eleverne kan skabe fællesskaber og relationer, udgør et særligt opmærksomhedspunkt i relation til den sociale orientering. Og videre kan det være godt at inddrage de unge selv, når der planlægges sociale aktiviteter på skolen, så de resonerer hos dem.

Når man som skole og lærer møder den sociale orientering, er det altså vigtigt at understøtte fællesskaberne på erhvervsuddannelserne – og vel at mærke fællesskaber, som kan knyttes til det faglige, men også fællesskaber, der funderes i andre sociale aktiviteter, der ikke nødvendigvis har kobling til det faglige.

Den **adskillende orientering** er kendetegnet ved en tydelig opdeling mellem skoleliv og fritidsliv, både hvad angår faglighed og sociale fællesskaber. Det betyder, at der er fokus på skolen og det faglige og ikke så meget på at bygge bro mellem fritidsliv og uddannelsen. Man kan sige, at sammenhænge her etableres ved at holde ting adskilt.

Når man som skole eller lærer møder den adskillende orientering, bliver det væsentligt at støtte op om mulighederne for at have klare grænser mellem skole og fritid. Mening og sammenhæng i ungdomslivet handler nemlig i den adskillende orientering ikke nødvendigvis om stærke sociale eller faglige sammenhænge mellem uddannelsesliv og ungdomsliv, men snarere det modsatte.

Den **balancerende orientering** er kendetegnet ved, at der søges en balance mellem mange forskellige aktiviteter i fritidslivet og uddannelsen uden at vælge noget fra. Denne orientering taler måske tydeligst ind i mere generelle tendenser om præstation og acceleration, hvor balancearbejde netop er centralt. Her bliver det væsentligt som skole og lærer at være opmærksom på, at nogle kæmper med alt det, de skal balancere. Samtidig er det væsentligt ikke at "fjerne" noget, fordi der er mange ting, der er vigtige i den balancerende orientering – ikke kun uddannelse eller en bestemt aktivitet. Det er dermed balancearbejdet, som uddannelsesinstitutionen kan forsøge at bidrage med redskaber til.

Når man som skole eller lærer møder den balancerende orientering, handler det altså om at støtte op om netop at finde disse balancer og måske også hjælpe med at prioritere, så der kan tones op og ned for de forskellige aktiviteter.

KAPITEL 8: KONKLUSION

På baggrund af interviews med grundforløbselever, et mobiletnografisk studie og en elev-survey har vi i denne rapport undersøgt, hvordan forskellige eud-elever under 25 år skaber mening i spændingsfeltet mellem skoledelen på grundforløbet og deres ungdomsliv. Vi har anvendt metoder, der går tæt på de unges liv – ikke kun på uddannelsen, men også i deres fritidsliv. Vi har fokuseret på, hvordan de unge grundforløbselever møder skolen, fagene, undervisningen og det sociale, samt hvordan deres ungdomsliv spiller ind i deres erhvervsuddannelser og omvendt. Hermed har vi søgt at finde de steder, hvor de unge skaber mening med deres uddannelse og i deres ungdomsliv. Antagelsen er her, at jo større mening og sammenhæng de unge oplever med deres uddannelse og i relation til deres øvrige ungdomsliv, jo større lyst har de også til at blive og gennemføre deres erhvervsuddannelse. Derfor har analyserne og pointerne i denne rapport relevans i forhold til frafald og gennemførsel på erhvervsuddannelserne, fordi man ved at arbejde med elevernes oplevelse af meningsfuldhed kan styrke deres gennemførsel. Så spørgsmålet er, hvilken viden undersøgelsen bidrager med i relation til dette. Med al respekt for, at frafald og gennemførsel er komplekse processer, og frafald ikke er noget, der sker fra den ene dag til den anden, tegner der sig alligevel nogle overordnede hovedpointer, som vi her afslutningsvis vil trække frem.

I forbindelse med **skolen, fagene og undervisningen** har vi vist, at når eleverne arbejder med faget og bruger kroppen, forsvinder den klassiske opdeling mellem teori og praksis – man gør matematik. Krop, materialitet, redskaber og handlinger smelter sammen til helhedsoplevelser for eleverne og skaber positive følelser hos dem, og det opleves meningsfuldt. Analyserne har også peget på, at når eleverne ikke oplever disse muligheder for at bevæge sig, prøve af, forbinde sig med fagets materialer og redskaber, opleves det utilfredsstillende – og dette er særligt trådt frem hos en del af GF1-eleverne i undersøgelsen. Men hovedpointen her er altså, at når eleverne arbejder med fagene og selv får lov at prøve tingene af selv, smelter fagene sammen til en helhed og giver mening for de unge elever – der skabes så at sige resonans på

den diagonale akse, som relaterer sig til skole og undervisning. I et kropsfænomenologisk perspektiv handler det om, at når de unge elever bevæger kroppen og laver noget aktivt i undervisningen, giver det mening for dem, netop fordi kroppen forbin-der sig til materialer og redskaber i den før-refleksive kroppen-i-verden, som Mer-leau-Ponty fremhæver som central for vores handlinger. En opmærksomhed på, at eleverne får mulighed for at møde og mærke fagene i meningsfulde helheder på grundforløbene, vil sandsynligvis øge gennemførslen og mindske frafaldet og skabe større bevidsthed hos de unge om, hvad fagene og erhvervet handler om.

Dette peger på en anden hovedpointe i analyserne, der handler om feedback. Ikke feedback fra lærerne, men den feedback, eleverne oplever kommer, netop når de får materialer og redskaber mellem hænderne og gør noget med disse. Det kan fx være, når de mærker træets genstridighed i armen gennem saven, eller betydningen af små justeringer i indstillingen af en maskine, når de arbejder med den. Denne form for instant feedback fra materialer og redskaber gør sig gældende, netop fordi ele-verne forbinder sig kropsligt med de materialer og redskaber, de arbejder med – de smelter sammen med dem i handlingen. Opdelingen i teori og praksis er, i denne fænomenologiske analyse af elevernes møde med faget og undervisningen, mere at forstå som en analytiske eftertanke.

Men hvad betyder det så for undervisningen på grundforløbet? Analyser af elevernes oplevelser i mødet med faget og undervisningen kalder på opmærksomhed om, hvordan organiseringen af undervisningen på grundforløbene tager sig ud. Hvordan arbejdes der med fagene, og hvilke muligheder har eleverne for at forbinde fagene med hinanden i helhedsorienterede møder med materialer og redskaber i bred for-stand? Hvad skal balancen være mellem at arbejde med fagene enkeltvis og tvær-fagligt? Tages der fx udgangspunkt i erhvervsfaglige opgaver, hvor det er løsningen af den erhvervsfaglige opgave, der bringer fagene i spil og giver eleverne mulighed for at prøve sig frem? Eller undervises der i de forskellige fag hver for sig, hvorefter de efterfølgende skal integreres og forbindes til en helhed i relation til en erhvervsfaglig opgave? Svaret her er ikke enten det ene eller det andet, men organiseringen af un-dervisningen – hvad enten den er mono- eller tværfaglig – kalder på overvejelser over, hvordan relevansen af fagene bringes i spil, og hvilke kropslige muligheder ele-verne har i undervisningsrummet. Disse spørgsmål har selvfølgelig forskellige svar, afhængigt af hvilken uddannelse og grundforløb der er tale om. Men den grund-

læggende pointe er, at en opmærksomhed på disse spørgsmål om undervisningens organisering på grundforløbet kan bidrage til et læringsmiljø, hvor fagene opleves som helheder, der integrerer teori og praksis og giver plads til elevernes kropslighed og bevægelse. Dette kan skabe undervisning, der resonerer og skaber meningsfulde forbindelser til de erhverv, uddannelserne retter sig mod. Dette kan have betydning for elevernes engagement i deres uddannelse og dermed deres gennemførelse – ikke mindst på GF1, hvor, som vi har vist i analyserne her, flere af eleverne giver udtryk for, at de forventer at møde og mærke faget, og bliver skuffede, når de ikke oplever dette. Dette har særligt betydning i forhold til overvejelser over, hvordan en erhvervsrettet gymnasial uddannelse indrettes, idet det kalder på, at det er vigtigt for de unge elever at møde og mærke fagene med det samme.

Hvad angår **fællesskaber og sociale relationer**, viser undersøgelsen, at de unge elever generelt set er gode til at skabe fællesskaber, og at disse er vigtige for dem. Særligt de fællesskaber, der opstår omkring det faglige, træder betydningsfuldt frem i analyserne. Når eleverne arbejder sammen om at løse faglige opgaver, oplever de glæde, tilhør og sammenhold på tværs af forskelle. Disse faglige fællesskaber udvisker på den måde forskelle mellem eleverne. Budskabet her er, at i arbejdet med frafald og gennemførelse udgør de faglige fællesskaber på grundforløbene stærke og inkluderende rammer for elevernes oplevelse af mening og glæde. Det betyder, at både i relation til de unges møde med undervisningen på grundforløbet og i relation til skolernes arbejde med fællesskaber udgør arbejdet med faglige opgaver og fagernes materialer, redskaber og processer centrale omdrejningspunkter for at øge de unges gennemførelse.

Men selvom fællesskaber er vigtige for eleverne, viser undersøgelsen også, at de kan være svære at etablere af flere grunde. For det første kan gruppearbejdet udfordre eleverne. Hvis gruppearbejdet ikke faciliteres og rammesættes af lærere eller andre fagpersoner, er der risiko for, at nogle elever oplever at stå uden for og ikke føler sig inkluderet. For det andet udfordrer strukturen på grundforløbet elevernes fællesskaber og relationsdannelse. På GF1 udtrykker eleverne generelt stort ønske om at danne relationer, men det kan opleves som svært, fordi 20 uger er kort tid til det, og ens venner måske skifter til andre uddannelse end dem selv efter GF1. Opstarten på GF1 bliver altså et særligt betydningsfuldt tidspunkt for de unge, når det handler om at skabe de fællesskaber og relationer, der er så vigtige for dem. Her peger

undersøgelsen på, at flere af eleverne oplever, at skolen og lærerne anser dem for at være voksne og derfor ikke ser det som deres ansvar at støtte dem i forhold til at etablere fællesskaber. Det er derfor vigtigt at være opmærksom på, at alle kan have brug for hjælp til at komme ind i nye institutionelle rammer, men at særligt de unge elever måske har brug for ekstra facilitering fra lærernes og skolens side – ikke mindst fordi det er det første store skift i deres ungdomsliv fra grundskole til ungdomsuddannelse. Overgangen fra grundskole til GF1 og starten på uddannelsen er en særligt fortættet periode for de unges relationsdannelse og fællesskaber på kryds og tværs, og derfor er det ekstra vigtigt som skole at være opmærksom på de unges fællesskaber i denne opstartsperiode, da det har stor betydning for de unges oplevelse af tryghed og tilhør til uddannelsen. Gode opstartsperioder på de unges første erhvervsuddannelsesforløb vil sandsynligvis øge motivationen for at fortsætte på uddannelsen for de helt unge elever.

På GF2 er fællesskaber og relationer også strukturelt udfordret af de 20 uger, men det kommer til betydning på en anden måde end på GF1. For eleverne på GF2 tegner der sig mere et billede af, at eleverne ikke vurderer, at det kan betale sig at investere i at skabe relationer og fællesskaber, dels fordi der er meget at lære på GF2, dels fordi man alligevel snart skal i oplæring. Her kan fokus på særligt de faglige fællesskaber, der som tidligere nævnt betyder meget for eleverne, udgøre et opmærksomhedspunkt i arbejdet med GF2-elevernes fornemmelse af tilhør og fællesskab på uddannelsen. Hvad angår sociale aktiviteter og fester, viser undersøgelsen, at der er lidt forskel på de yngre og ældre unge, forstået på den måde, at de ældre unge ikke på samme måde som de yngre unge, særligt på GF1, er afhængige af det sociale liv, de får fra skolen. Venner og relationer er som sådan centrale for alle de unge, men på forskellige måder, og derfor kan der skabes resonans på forskellige måder for forskellige unge på grundforløbene. Det kalder på opmærksomhed omkring at inddrage eleverne i planlægningen af de sociale aktiviteter, der etableres, så de resonerer med målgruppen og giver mening for de unge, så de får lyst til at deltage i dem.

I undersøgelsen har vi også haft fokus på **de unges transport** i forbindelse med deres erhvervsuddannelse. Transport udgør en betingelse for de allerfleste i forbindelse med job og uddannelse. Undersøgelsens analyser viser, at transport også fylder en del for de unge på grundforløbene, men at de udnytter transporttiden på for-

skellige måder til samvær, bevægelse og hygge. På den måde kommer transporttiden til at udgøre et element i de unges ungdomsliv på måder, der giver mening for dem, og fungerer som brobygning mellem ungdomsliv og uddannelsesliv. Det er i og for sig en positiv tilgang til transport, som for nogle af eleverne i denne undersøgelse fylder meget. Men billedet er ikke entydigt positivt. Som analyserne også viser, er der en del unge, der omtaler transporten som kedelig og noget, de helst ville undgå, fordi det tager tiden fra andre ting, de hellere ville lave. Flere af de unge i undersøgelsen fortæller også om ret lange transporttider på op til tre timer om dagen. Dette opleves som en udfordring. Pointen her er, at man som skole skal være opmærksom på elever med lang transporttid. Det kan handle om skemalægning og om at forsøge at undgå korte undervisningsdage, som eleverne skal bruge tre timers transport på. Og så kan det også handle om at forsøge at afstemme skoledagens afslutning med offentlige transporttider, så lange ventetider minimeres for eleverne. Dette er ret lavpraktisk, men kan være med til at få dagen til at hænge bedre sammen for elever med lange transporttider. Videre viser undersøgelsen, at når eleverne bor langt fra hinanden, betyder transportbetingelser, at det bliver sværere at ses i fritiden med venner fra skolen. Vi har i undersøgelsen ikke haft særligt fokus på skolehjem eller kollegier, men nogle unge i undersøgelsen fortæller alligevel, at de har været nødt til flytte for at kunne tage den uddannelse, de gerne ville have. Samlet kalder analyserne af de unges transport i forbindelse med deres uddannelse på opmærksomhed om, hvordan man på skolerne kan etablere rammer og rum, hvor de unge kan være sammen uden for skoletid, fordi det kan understøtte de unges fællesskaber og relationer, hvilket kan være særligt relevant for de unge, der bor langt fra skolen og langt fra hinanden.

I kapitel 7 om **grundforløbselevernes ungdomsliv** har vi skiftet fokus og bevæget os ud i elevernes øvrige ungdomsliv for at blive klogere på, hvad de unge grundforløbselever foretager sig i denne tid, og hvilke former for mening og sammenhænge der træder frem i den forbindelse. Overordnet set tegner der sig et billede af, at de unge laver meget forskelligt i deres øvrige ungdomsliv, der har relation til deres uddannelsesliv, men som også handler om andre aktiviteter og prioriteringer, der ikke har noget at gøre med deres uddannelse. Det generelt høje aktivitetsniveau, som gør sig gældende for de unge, vidner om den samfundstid, som de unge er en del af, som med Rosas ord beskrives som værende præget af acceleration, hvor omfanget af de unges aktivitetsniveau hele tiden er tiltagende. På tværs af undersøgelsen

fortæller de unge således også om på forskellige tidspunkter og på forskellige måder at søge ro, fordybelse og alenetid. De unge ser altså ud til at være på balancearbejde her, og selvom de forsøger at finde huller i hverdagen, hvor de sætter tempoet ned, sover længe, slapper af med familien, zoomer ud og lader op til morgendagens tempo, kan dette også betragtes som en håndteringsstrategi, som de unge anvender for at kunne få hverdagen til at hænge sammen. Et andet element, der ser ud til at gå på tværs hos de unge i undersøgelsen, er en stor tilknytning til deres familie, som udgør en grundlæggende faktor for deres ungdomsliv.

Men der har også gjort sig nogle forskelle gældende blandt de unge i undersøgelsen, som vi har analyseret frem via fire forskellige orienteringer: den sammenflettende, den sociale, den adskillende og den balancerende orientering. Disse fire orienteringer er ikke udtryk for bestemte elevprofiler eller elevtyper, men analytiske udtryk for forskellige måder, de unge skaber mening og sammenhæng i spændingsfeltet mellem deres ungdomsliv og deres erhvervsuddannelse.

Den sammenflettende orientering er kendetegnet ved en høj grad af motivation for det faglige, der flyder sammen med fritidslivet. Her kan skolerne og lærerne understøtte sammenhænge og mening ved at etablere disse forbindelser mellem det faglige og de unges fritidsliv og fritidsinteresser.

Den sociale orientering er kendetegnet ved, at en stor og betydningsfuld del af unges hverdag og ungdomsliv er centreret omkring deres venner, både på skolen og i fritiden. Her bliver et vigtigt opmærksomhedspunkt for skolerne og lærerne at understøtte fællesskaberne på erhvervsuddannelserne. Fællesskaberne kan knyttes til det faglige, men også fællesskaber, der funderes i andre sociale aktiviteter, der ikke nødvendigvis har kobling til det faglige.

Den adskillende orientering er kendetegnet ved en tydelig opdeling mellem skoleliv og fritidsliv, både hvad angår faglighed og sociale fællesskaber. Her bliver det væsentligt at støtte op om mulighederne for at have klare grænser mellem skole og fritid, fordi det netop er dette, der giver mening og sammenhæng i spændingsfeltet mellem ungdomslivet og uddannelseslivet.

Den balancerende orientering er kendetegnet ved, at der søges en balance mellem mange forskellige aktiviteter i fritidslivet og uddannelsen uden at vælge noget fra. Som skole og lærere er det her væsentligt at støtte op om netop at finde disse ba-

lancer og måske også hjælpe med at prioritere, så der kan tones op og ned for de forskellige aktiviteter.

Orienteringerne er tænkt som pædagogiske refleksionsredskaber til skolerne og lærerne i det daglige arbejde med at skabe mening og sammenhæng for de unge på erhvervsuddannelserne og dermed øge gennemførslen og mindske frafaldet fra erhvervsuddannelserne.

I denne rapport har vi fokuseret på elevernes oplevelse af erhvervsuddannelsernes grundforløb i relation til deres ungdomsliv. Selve oplæringen er dog underbelyst i forskningen i forhold til når vi ser på forskning om skoledelen og overgange. Som vores reviewstudie om frafald, fastholdelse og gennemførsel på erhvervsuddannelserne viser (Mahler et al., 2023), er der relativt få forskningsbidrag, der beskæftiger sig med fx fællesskaber og sociale relationer i oplæringen (se Bisgaard, 2018; Epinion & DPU, 2020; Jørgensen, 2011; Louw & Hansen, 2018; Nielsen et al., 2021; Aarkrog & Kamstrup, 2024). I næste del af denne undersøgelse (Ung på eud del B), der gennemføres i 2025-2026, bevæger vi os derfor ud i oplæringen og på lærepladserne og undersøger, hvordan unge under 25 år skaber mening i spændingsfeltet mellem deres ungdomsliv og deres arbejdsliv i oplæringen på erhvervsuddannelserne. Denne undersøgelse lægger sig i forlængelse af denne rapport og følger nogle af de samme elever, som vi har interviewet på grundforløbet ud i oplæringen. Dermed belyser Ung på eud del B ikke kun mening på tværs af oplæring og ungdomsliv, men også hvordan eleverne oplever mening i deres uddannelsesforløb gennem grundløbet og oplæringen. Del B afsluttes med en rapport, der udgives i 2026.

BILAG 1: MOBILETNOGRAFISK GUIDE

Formål: Hvordan ser ungdomslivet ud for målgruppen?							
Dag	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Freddag	Lørdag	Søndag
Undersøgelses- emne	Rutiner	Rutiner/Lokation	Mening	Lokation	Rutiner	Rutiner	Mening
Vores undersø- gelses- spørgsmål	Hvordan ser en typisk dag ud for de unge?	Hvilken rolle spiller transport i de unges liv?	Hvad giver mening for de unge i løbet af deres dag?	Hvor udspiller de unges ungdomsliv sig?	Hvilke sociale kontaktfelter har de unge i løbet af en dag?	Hvordan ser en dag i weekenden ud for de unge?	Hvilke tanker har de unge om deres ungdomsliv?
Opgaver (konkrete spørgsmål)	Send 3 billeder som beskriver eller viser hvad du laver i løbet af i dag.	Send billeder der viser hvordan du transporterer dig rundt i løbet af i dag?	Send 3 billeder af noget du godt kan lide at lave i dag? (det kan både være i din skole og udenfor din skole)	Send billeder der viser de steder du er i løbet af i dag, fx på skolen, derhjemme, andre steder osv.	Skriv hvem du er sammen med i løbet af i dag? Du må gerne sende billeder hvis du vil.	Send 3 billeder som beskriver/viser hvad du laver i løbet af i dag.	Skriv hvad du glæder dig til og hvad du er bekymret for i næste uge?
Uddybende spørgsmål	Var det en god dag? Var det en dårlig dag? Hvad gjorde den god/dårlig? Var det en typisk dag eller er der noget der skiller sig ud? Hvad synes du generelt om hverdage? (kedeligt, rart med struktur etc.)	Hvor lang tid bruger du i transport? Er du sammen med nogen? Hvad laver du undervejs? Er det typisk for dig (at cykle/køre i bus/gå osv.)? Hvordan har du det med at bruge tid på transport?	Hvad er det der gør at de ting/personer/aktiviteter inspirerer dig? Har det indflydelse på hvad du laver til dagligt eller hvordan du planlægger din dag? Hvor vigtigt er det for dig, at det er i din hverdag?	Hvad lavede du her? Hvorfor er du her? Var du sammen med nogle? Hvor ofte er du her? Hvordan er stemningen her? Kan du godt lide at være her eller ikke? Er der nogle steder du synes mangler i de byer du er i?	Hvem er dem du er sammen med? Hvorfor er du sammen med dem, og hvad laver I sammen? Plejer du at være sammen med dem? Hvad giver det dig at være sammen med andre unge? Er der noget der kan være svært? Noget du savner?	Var det en god dag? Var det en dårlig dag? Hvad gjorde den god/dårlig? Var det en typisk dag eller er der noget der skiller sig ud? Hvad synes du generelt om weekenden? (sjovt, kedeligt, ensomt etc.)	Hvorfor glæder du dig? Hvorfor er du bekymret?
	Morgen: Kl. 07:00	Morgen: Kl. 07:00	Morgen: Kl. 07:00	Morgen: Kl. 07:00	Morgen: Kl. 07:00	Kl. 09:00	Kl. 09:00
Format	Fotos + tekst	Fotos + tekst	Fotos og tekst	Fotos og tekst	Tekst (og fotos hvis de vil og får lov)	Fotos + tekst	Tekst

LITTERATURLISTE

Albrechtsen, C. & Pedersen, H. L. (2023). *Detaljerig mobiletnografi*. Samfundslitteratur.

Andersen, O. D., Benthien, F. L., Hersom, H., Hjermov, P. & Pedersen, L. (2022). *STEM-relaterede grundfag i erhvervsuddannelserne: En undersøgelse af motiverende, helhedsorienteret undervisning*. Københavns Professionshøjskole.

Andersen, S., Rod, M. H., Holmberg, T., Ingholt, L., Ersbøll, A. K. & Tolstrup, J. S. (2018). Effectiveness of the settings-based intervention Shaping the Social on preventing dropout from vocational education: a Danish non-randomized controlled trial. *BMC Psychology*, 6(45). 10.1186/s40359-018-0258-8

Bisgaard, J. (2018). *Praktikkens didaktik: Hvordan styrkes lærlinge og studerendes engagement og læring i praktik?* DPU, Aarhus Universitet.

Blomhøj, U., Duva, U. & Ørngreen, R. (2011). *Mobile Probes in Mobile Learning. Working paper from the research program Media and ICT in a learning perspective*. Aarhus Universitet.

Bramming, P., Hansen, B. G. & Olesen, K. G. (2009). SnapLog — en performativ forskningsteknologi, eller hvad grævlingelorten fortæller om lærertrivsel. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 11(4), 024-037.

Brown, R., Louw, A. V. & Katznelson, N. (2011). *Ungdom på erhvervsuddannelserne: Delrapport om valg, elever, læring og fællesskaber*. Erhvervsskolernes Forlag. Center for Ungdomsforskning, DPU, Aarhus Universitet.

Bruselius-Jensen, M. & Sørensen, N. U. (2017). *Unges fællesskaber: Mellem selvfølghed og vedligeholdelse*. Aalborg Universitetsforlag.

Bruselius-Jensen, M., Sørensen, N. U. & Katznelson, N. (2023). *Fællesskaber i ungdomslivet: Når de gør godt, og når de gør ondt*. Aalborg Universitetsforlag. *Ungdomsliv Nr. 13*.

- Butler, J. (2022). *What world is this? a pandemic phenomenology*. Columbia University Press.
- BUVM (2024a). *Regeringen udpeger tre nye klimaerhvervsskoler*. Lokaliseret 16. september 2024 på: [Regeringen udpeger tre nye klimaerhvervsskoler | Børne- og Undervisningsministeriet \(uvm.dk\)](#)
- BUVM (2024b). *Knap halvdelen af alle ansøgere til erhvervsuddannelserne har mere end 45 minutters transporttid til deres foretrukne valg*. Lokaliseret 16. september 2024 på: <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2024/jun/240613-knap-halvdelen-af-alle-ansoegere-til-erhvervsuddannelserne>
- Damm, E. A., Nielsen, J. & Jensen, T. L. (2021). Danmark mangler 99.000 faglærte i 2030. Arbejdsbevægelsens Erhvervsråd.
- Danner, H. (1989). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. Ernst Reinhardt Verlag.
- DEA (2022). *Optag og fuldførelse på erhvervsuddannelserne*. Tænk tanken DEA & Center for Viden om Erhvervsuddannelser (CEVEU). <https://ceveu.dk/wp-content/uploads/sites/51/2022/12/optag-og-fuldfoerelse-paa-erhvervsuddannelserne-1.pdf>
- Egelund, N. & Dyssegaard, C. B. (2020). Mulighederne for at styrke søgning og gennemførelse af erhvervsuddannelserne. *Kognition & Pædagogik*, 30(116), 6-14.
- Epinion & DPU (2020). *God praksis for undervisningsmiljøer på erhvervsuddannelserne*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- EVA (2025). *Elevernes oplevelse af GF2 på erhvervsuddannelserne*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Faxe, P. (2017). Mentioning the unmentionable – photo interviewing as a way through a methodological crisis in sensitive research matters. *Kvinder, Køn & Forskning*, 25(2-3). <https://doi.org/10.7146/kkf.v25i2-3.97079>

- Frederiksen, M. Gundelach, P. & Nielsen, R. S. (red.). 2017. *SURVEY: Design, stikprøve, spørgeskema, analyse*. Forfatterne og Hans Reitzels Forlag.
- Grønborg, L. (2011). Fastholdelse igennem idræt og sundhed. I C. H. Jørgensen (red.), *Frafald i erhvervsuddannelserne* (s. 49-66). Roskilde Universitetsforlag.
- Görlich, A. (2016). *Uden uddannelse og arbejde: unges tilblivelser i komplekse transitioner*. Ph.d.-afhandling, Aalborg Universitet.
- Halkier, B. (2015). Fokusgrupper. I L. Tanggaard & S. Brinkmann (red.), *Kvalitative metoder – en grundbog* (2. udg., s. 137-152). Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, L. A., Glavind, J. G. & Gjedde, C. A. (2023). Mobiletnografi – en vej til viden om psykisk sårbare unge? *CEPRA-striben*, 2023(32), 60-71. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n23.521>
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-25.
- Hersom, H., Andersen, O. D., Østergaard, J. T. & Allermann, G. (2019). *Stolthed i erhvervsuddannelserne: resultater af en undersøgelse*. Nationalt Center for Erhvervspædagogik, Københavns Professionshøjskole.
- Hutters, C. & Lundby, A. A. (2014). *Læring, der rykker: Læring, motivation og deltagelse – set fra elever og studerendes perspektiv*. Center for Ungdomsforskning.
- Ingholt, L., Sørensen, B. B., Andersen, S., Zinckernagel, L., Friis-Holmberg, T., Frank, V. A., Stock, C., Tjørnhøj-Thomsen, T. & Rod, M. H. (2015). How can we strengthen students' social relations in order to reduce school dropout? An intervention development study within four Danish vocational schools. *BMC Public Health*, 15(1), 502. 10.1186/s12889-015-1831-1
- Ingholt, L., Sørensen, B. B., Axel, E. & Frank, V. A. (2012). Rusmidler på teknisk skole: Forebyggelse, fællesskab og faglige rammer. *Nordisk Alkohol- & Narkotiktidsskrift*, 29(5), 467-484.

- Jensen, T. P. & Husted, L. (2008). *De unges vandring i uddannelsessystemet Uddannelsesmønstre i Region Midtjylland og betydningen af geografi og social baggrund*. AKF - Anvendt Kommunal Forskning.
- Jensen, T. P. & Larsen, B. (2011). Hvem falder fra – spiller skolen nogen rolle? I C. H. Jørgensen (red.), *Frafald i erhvervsuddannelserne* (s. 205-224). Roskilde Universitetsforlag.
- Jonasson, C. (2012). *Why stay? The development of student retention processes in everyday life in a Danish vocational school*. Department of Psychology and Behavioural Sciences, Aarhus University.
- Jonasson, C. (2011). Fravær fra og i timerne. I C. H. Jørgensen (red.), *Frafald i erhvervsuddannelserne* (s. 67-82). Roskilde Universitetsforlag.
- Jørgensen, C. H. (2011). En historie om hvordan frafald blev et problem. In C. H. Jørgensen (Ed.), *Frafald i erhvervsuddannelserne* (pp. 13-31). Roskilde Universitetsforlag.
- Jørgensen, C. H. (2018). Inklusion i erhvervsuddannelse: institutionel selektion og eksklusion i elevfællesskaber. I S. B. Nielsen, S. H. Thingstrup, M. Brodersen & H. Hersom (red.), *Drenge og mænds inklusion på kønnede uddannelser* (s. 61-84). Frydenlund Academic.
- Jørgensen, C. H., Koudahl, P., Nielsen, K. & Tanggaard, L. (2012). *Frafald og engagement*. Aarhus Universitet & Roskilde Universitet.
- Katznelson, N., Louw, A. V. & Friche, N. (2018). *Ungdomskultur og ungdomsmiljø på erhvervsuddannelserne*. Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet.
- Katznelson, N., Sørensen, N. U. & Illeris, K. (2020). *Unge motivation og læring. 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Katznelson, N., Pless, M. & Görlich, A. (2022). *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering: Om ny udsathed i ungdomslivet*. Aalborg Universitetsforlag. Ungdomsliv.

- Krogh, S. C., Louw, A., Lund, R. L. & Hjermov, P. (2025 under udgivelse). Forandringer i EUD-elevs motivation og faglig selvsikkerhed: En undersøgelse af udviklingen i elevprofiler på erhvervsuddannelsernes grundforløb fra 2011 til 2024 vha. machine learning. Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet og Center for Viden om Erhvervsuddannelser.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Lippke, L. (2012a). "Who am I supposed to let down?": The caring work and emotional practices of vocational educational training teachers working with potential drop-out students. *Journal of Workplace Learning*, 24(7), 461-472. 10.1108/13665621211260972
- Lippke, L. (2012b). Fra erhvervsuddannelse til semiterapeutisk samtalerum – emotionelle handlinger som fastholdelsesgreb indenfor erhvervsuddannelsessystemet. *Psyke & Logos*, 33(1), 135-160.
- Lippke, L. (2013). *En erhvervsskole for alle? Professionelle deltagelsesformer og spændingsfelter mellem faglighed og omsorg*. Ph.d.-afhandling, Aalborg Universitet.
- Lippke, L. & Wegener, C. (2014). Pushing Boundaries while Maintaining Stability: Invisible Innovation in Education Practices. *Journal of Workplace Learning*, 26(6/7), 376-391.
- Louw, A. V. & Hansen, N. M. (2018). *Det gode uddannelsesliv i praktikken: Vidensnotat om praktikken på social- og sundhedshjælperuddannelsen, social- og sundhedsassistentuddannelsen og sygeplejerskeuddannelsen*. Forfatterne og Center for Ungdomsforskning.
- Louw, A. V. & Katznelson, N. (2015). Paradoxes in Danish Vocational Education and Training. *Nordic Studies in Education*, 35(2), 116-132. 10.18261/ISSN1891-5949-2015-02-04
- Louw, A. V. & Katznelson, N. (2018). *Karakterbogen: Om karakterer, læring og elevstrategier i en præstationskultur*. Aalborg Universitetsforlag.

- Mahler, A., Thomsen, E. S. & Louw, A. V. (2023). *Frafald, fastholdelse og gennemførelse på erhvervsuddannelserne*. Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet & Center for Viden om Erhvervsuddannelser (CEVEU).
- Mariager-Anderson, K., Gottlieb, S., Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2020). *At blive på sporet: nye perspektiver og bæredygtige løsninger på uddannelsesfrafald for unge voksne*. DPU, Aarhus Universitet.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fænomenologi*. Nichlassberg: Det lille forlag.
- Nielsen, K., Jørgensen, C. H., Koudahl, P., Munk, M. D., Jensen, T. P., Tanggaard, L., Grønborg, L., Hvitved, L., Ingemann, L., Jonasson, C. & Lippke, L. (2013a). *Slutrapport: Erhvervsskoleelever i det danske uddannelsessystem*. Aarhus Universitet, Aalborg Universitet, Roskilde Universitet & KORA.
- Nielsen, K., Jørgensen, C. H., Koudahl, P., Munk, M. D., Jensen, T. P., Tanggaard, L., Grønborg, L., Hvitved, L., Ingemann, L., Jonasson, C. & Lippke, L. (2013b). *Forskningsprojekt om fastholdelse af erhvervsskoleelever i det danske erhvervsuddannelsessystem – kort version*. Aarhus Universitet, Aalborg Universitet, Roskilde Universitet & KORA.
- Nielsen, K. T. P., Louw, A. V., & Katznelson, N. (2021). *Plads til at lære - på lærepladsen: Dannelse i mødet mellem unge og arbejdsmarkedet*. Aalborg Universitetsforlag. Ungdomsliv Nr. 11.
- Pedersen, C. H. (2004). Billedet som Anker: Metodisk inspiration til kvalitativ kommunikationsforskning. *N O R D I C O M – Information*, 26(1), 41-45.
- Petersen, A. (2016). *Præstationssamfundet*. Hans Reitzels Forlag.
- Pless, M. & Katznelson, N. (2018). At indfange motivation i billeder. I M. Pless & N. U. Sørensen, *Ungeperspektiver – tanker og tilgange i ungdomsforskningen* (s. 63-88). Aalborg Universitetsforlag.
- Rasmussen, T. H. (1996). *Kroppens filosof. Maurice Merleau-Ponty*. Semi-forlaget.
- Rosa, H. (2015). *Social acceleration. A new theory of modernity*. Columbia University Press.

- Rosa, H. (2019). *Resonance: A Sociology of Our Relationship to the World*. Wiley Professional Development, Polity Press.
- Rosa, H. (2021). *Resonans: En sociologi om forholden til verden*. Nichlassberg: Eksistensen.
- Rosa, H. & Endres, W. (2017). *Resonanspædagogik: Når det knitrer i klasseværelset*. Forfatterne og Hans Reitzels Forlag.
- Rønn, C. (2006). *Almen videnskabsteori for professionsuddannelserne: lagtgelse, viden, teori, refleksion*. Alinea.
- Slottved, M., Jakobsen, M. L., Larsen, K. S., Peter Mortensen, N., Koudahl, P., Andersen, H. L. & Cuzulan, B. (2020). *Grundforløb på erhvervsuddannelserne tre år efter reformen*. VIVE.
- Slottved, M., Pedersen, R. T., Andreasen, A. G. & Nicolajsen, J. S. (2022). *Uddannelsesbarrierer: En analyse af 25-årige unges syn på barrierer og potentielle tiltag i uddannelsessystemet*. VIVE.
- Staunæs, D. (2003). *Etnicitet, køn og skoleliv: en ph.d.-afhandling*. Institut for Kommunikation, Journalistik og Datalogi, Roskilde Universitetscenter.
- Steno, A. M. (2015). *Ungdomsliv i en Uddannelsestid: Kønnede, klassede og tidsbundne driblerier i og mellem erhvervsuddannelser*. Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet. Afhandlinger fra Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitet.
- Steno, A. M. (2016). Om sociale fællesskabers svære betingelser på EUD. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2016(4), 40-50.
- Sørensen, N. U., Katznelson, N., Nielsen, M. L., Madsen, E. A. & Marstrand, B. (2024). *Levbare ungdomsliv: Om unges bestræbelser på at trives*. Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet.
- Tanggaard, L. (2011). En skoles håndtering af frafaldsproblematikken. I C. H. Jørgensen (red.), *Frafald i erhvervsuddannelserne* (s. 83-98). Roskilde Universitetsforlag.

- Tanggaard, L. (2012). "Man er blevet til noget": om frafaldsforebyggelse i erhvervsuddannelserne. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 12(1), 51-59.
- Tanggaard, L. (2014). *Opfindsomhed*. Danmark: Gyldendal.
- Aarkrog, V. & Kamstrup, A. K. (2023). *Meningsfuldhed for elever på erhvervsuddannelserne. Et pilotprojekt som del af forskningsprojektet 'Skabelse og oplevelse af meningsfuldhed i overgang fra skole til oplæring'*. Center for Viden om Erhvervsuddannelser (CEVEU).
- Aarkrog, V. & Kamstrup, A. K. (2024). *Mening i overgangen mellem GF2 og oplæring*. Center for Viden om Erhvervsuddannelser.
- Aarkrog, V. & Wahlgren, B. (2022). Goal Orientation and Decision-Making in Education. *Vocations and Learning*, 15(4), 71-86.
<https://doi.org/10.1007/s12186-021-09278-0>
- Aarkrog, V., Wahlgren, B., Larsen, C. H., Mariager-Anderson, K. & Gottlieb, S. (2018). Decision Making Processes Among Potential Dropouts in Vocational Education and Training and Adult Learning. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 5(2), 111-129. 10.13152/IJRVET.5.2.2
- Wahlgren, B., Aarkrog, V., Mariager-Anderson, K., Gottlieb, S. & Larsen, C. H. (2018). Unge voksnes beslutningsprocesser i relation til frafald: En empirisk undersøgelse blandt unge voksne i erhvervs- og almen voksenuddannelse. *NordYrk*, 8(1), 98-113. 10.3384/njvet.2242-458X.188198
- Wildemeersch, D. & Leuven, K. U. (2000). *Balancing Competencies. Enhancing the participation of young adults in economic and social processes: Balancing instrumental, social and biographical competencies in post-school education and training.*, European Commision. Lokaliseret 28. februar 2025 på: <https://www.cefu.dk/media/56402/balancingcompetencies.pdf>

CEVEU CENTER FOR VIDEN OM ERHVERVSUDDANNELSER

Rapporten er udarbejdet i regi af Center for Viden om Erhvervsuddannelser (CEVEU).
CEVEU er et tværinstitutionelt forskningssamarbejde bestående af
Københavns Professionshøjskole, Aalborg Universitet, Aarhus Universitet og
Tænk tanken DEA. CEVEU er finansieret af Arbejdsgivernes Uddannelsesbidrag (AUB).
www.ceveu.dk



Center for Ungdomsforskning (CeFU) er et forskningscenter på Institut for Kultur og Læring på Aalborg Universitet i København, som forsker i unge og uddannelse, arbejdsliv, udsathed, ungdomskultur osv. Centrets drift støttes af en forening – Foreningen Center for Ungdomsforskning.

Vi gennemfører forskellige projekter, dog alle med det kendetegn, at de tager afsæt i de unges egne beskrivelser og oplevelser af deres hverdag og liv. Hvis du vil vide mere om CeFU, har spørgsmål til vores forskning, er interesseret i at høre om mulighederne for at etablere et forskningssamarbejde eller blive medlem af vores forening, er du mere end velkommen til at kontakte os.

www.cefu.dk