

Anne Mahler, Katrine Vraa Justenborg og Arnt Louw

# Unge i oplæring på erhvervsuddannelserne

Et spændingsfelt mellem uddannelsesliv og ungdomsliv



**CEVEU** CENTER FOR VIDEN OM  
ERHVERVSUDDANNELSER



**AALBORG  
UNIVERSITY**

**cefu** | Center for  
Ungdomsforskning

## Unge i oplæring på erhvervsuddannelserne

*Et spændingsfelt mellem  
uddannelsesliv og ungdomsliv*

Anne Mahler  
Katrine Vraa Justenborg  
Arnt Louw

Rapport fra:  
Center for Ungdomsforskning  
Institut for Kultur og Kommunikation  
Aalborg Universitet

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 Tænketanken DEA. CEVEU er finansieret af *Arbejdsgivernes Uddannelsesbidrag (AUB)*.

1. udgave, 1. oplag, 2026

Figurer, sats og layout:  
Randi Hagemann

ISBN: 9788775730537

Ophav: © Forfatterne, Center for Ungdomsforskning  
og Center for Viden om Erhvervsuddannelser 2026

Fotos: Fra de medvirkende unge

Rapporten er peer-reviewed



FAGFÆLLE-  
BEDØMT



AALBORG  
UNIVERSITY

cefu | Center for  
Ungdomsforskning

CEVEU | CENTER FOR VIDEN OM  
ERHVERVSUDDANNELSER

# Forord

Med henblik på at belyse frafalds- og gennemførelsesprocesser på erhvervsuddannelserne undersøger vi i denne rapport, hvordan unge under 25 år skaber mening i mødet mellem oplæringen i virksomhederne og deres ungdomsliv. Rapporten udgør undersøgelsens anden del og bygger videre på en tidligere undersøgelse, der havde fokus på mening og sammenhæng mellem skoledelen på grundforløbene og de unges ungdomsliv (jf. Louw et al., 2025).

Hvor projektets første del belyste de unges erfaringer med grundforløbet og skolekonteksten, følger vi i denne anden del eleverne ud i oplæringsforløbene og undersøger, hvordan hverdagen som lærling, arbejdslivets krav og relationer på arbejdspladsen spiller sammen med livet som ung under 25 år. Undersøgelsen er gennemført af Center for Ungdomsforskning ved Aalborg Universitet i regi af Center for Viden om Erhvervsuddannelser og er finansieret af midler fra Arbejdsgivernes Uddannelsesbidrag.

Rapporten sætter fokus på de unges faglige og personlige udvikling via de arbejdsopgaver, de får, oplæringsstedets struktur og produktion, de sociale fællesskaber og relationer, de indgår i, samt de logistiske forudsætninger og arbejdstiden. På baggrund heraf gives der løbende praksisnære anbefalinger til, hvordan virksomheder, oplæringsansvarlige og uddannelsesinstitutioner kan understøtte elevernes oplevelser af mening og sammenhæng mellem oplæringsliv og ungdomsliv.

Rapporten hviler på et omfangsrigt kvalitativt datamateriale og bidrager med viden, som er relevant i forhold til udformning, organisering og indhold på erhvervsuddannelserne, herunder i særdeleshed til de mange arbejdspladser, som hver dag tager vare på de unges oplæring.

Rapporten var ikke blevet til uden de unges velvilje til at dele deres fortællinger og oplevelser med os. En stor tak skal derfor gå til de unge og til de arbejdspladser og virksomheder, som også har sagt ja til, at vi måtte tale med deres lærlinge. En tak skal også lyde til de erhvervsskoler, som har hjulpet os med at finde de unge mennesker.

Endelig vil vi rette en stor tak til vores kollegaer ved Center for Ungdomsforskning. Nanna Bank Sørensen og Emma Søndergaard Thomsen har ydet en central indsats i indsamlingen af det empiriske materiale, herunder gennem et omfattende og engageret chatarbejde med de unge deltagere. Katrine Thea Pløger takkes for at være en særdeles værdifuld og faglig stærk sparringspartner og medlæser, hvis kommentarer har bidraget med inspiration til rapportens kvalitet. Sidst, men ikke mindst, vil vi gerne takke Henrik Hersom fra Københavns Professionshøjskole for skarp og konstruktiv review af rapporten.

# Indhold

<b>Kapitel 1: Indledning</b>	<b>8</b>
<b>Kapitel 2: Teoretisk ramme</b>	<b>12</b>
<b>Kapitel 3: Design og metode</b>	<b>16</b>
Dataindsamlingens rekrutteringsgrundlag	18
Mobiletnografi som metodisk greb	20
Etik og samtykke	21
Interviews med journey mapping som metodisk greb	22
<b>Kapitel 4: Muligheder, begrænsninger og tilblivelse som ung i oplæring</b>	<b>24</b>
Fem analytiske nedslag med afsæt i de unges perspektiver	25
Første analysenedslag	26
Man lærer ved at gøre det – men kan man gøre det?	26
Produktionslogik – ansvar som mulighedsrum og risiko	29
Opmærksomhedspunkter for oplæringens opgaver	31
Andet analysenedslag	32
Oplæringsstedets størrelse - mellem sikkerhedsnet og selvstændighed	32
Produktion og drift – rytmer, tempo og oversættelse af læring	33
Opmærksomhedspunkter for oplæringsstedet	37
Tredje analysenedslag	38
Anerkendelse af de unge i fællesskaberne på oplæringstederne	38
Læring i fællesskaber på tværs af aldre	39
Fra mindre erfaren til mere erfaren ung - progression på arbejdspladsen	40
Meningsfulde og urimelige praksisser koblet til hierarki	42
Hvor går grænsen?	44
Opmærksomhedspunkter for sociale relationer og fællesskaber	45

Fjerde analysenedslag:	46
Mobilitets betydning for unges adgang og deltagelse	46
Ungdomsliv på afstand: Geografiske placeringer og sociale muligheder	49
Opmærksomhedspunkter for logistiske og geografiske rammer	51
Femte analysenedslag: Arbejdstiden former ungdomslivet	52
”Trække-sig”-manøvrer	53
”Moden” i en tidlig alder	55
Skiftende arbejdstider skaber variation og kræver fleksibilitet	57
Opmærksomhedspunkter for ”Når arbejdstiden former ungdomslivet”	59
<b>Kapitel 5: Hvad skaber mening og udfordrer de unge i spændingsfeltet mellem ungdomslivet og uddannelseslivet i oplæring</b>	<b>60</b>
Den tredje overgang: Mellem ungdomslivet og uddannelseslivet i oplæringen	62
<b>Referencer</b>	<b>66</b>
<b>Bilag</b>	<b>70</b>
<b>Model: Dit samlede ungdomsliv</b>	<b>73</b>
<b>De 10 bud for god oplæring</b>	<b>75</b>

# Resume

Denne rapport udgør anden del af undersøgelsen *Hvordan giver det mening at være ung på EUD?* I denne anden del følger vi unge under 25 år i oplæringen på erhvervsuddannelserne og undersøger, hvordan de skaber mening og sammenhæng i spændingsfeltet mellem arbejdslivet i oplæringen og deres øvrige ungdomsliv. Formålet er at blive klogere på frafalds- og gennemførelsesprocesser for disse unge i oplæringen, og hvad der kan skabe kvalitet i oplæringsforløbene med de unge. Undersøgelsen er gennemført af Center for Ungdomsforskning ved Aalborg Universitet i regi af Center for Viden om Erhvervsuddannelser og er finansieret af midler fra Arbejdsgivernes Uddannelsesbidrag.

Rapporten er organiseret i fem analysenedslag. Første nedslag, **At lære gennem opgaven**, viser, at konkrete og driftsnære opgaver er afgørende for, at unge oplever opgaverne og oplæringen som meningsfuld, fordi det er her, de mærker ansvar, betydning og tilhør i arbejdsfællesskabet. Opgaver tæt på driften giver adgang til læring og faglig udvikling, mens perifere opgaver kan skabe distance. Når de unge får ansvar, kan det styrke deres faglig stolthed, men ansvar kan også opleves belastende, hvis det gives for hurtigt eller uden støtte og ordentlige instruktioner. Det betyder, at tempo, organisering og relationerne på arbejdspladsen har stor betydning for, om de unge oplever, at der er plads til at spørge, øve sig og få støtte under opgaveløsningerne.

Andet nedslag, **Oplæringsstedets mulighedsbetingelser**, viser, at oplæringsstedet ikke kun former de unges faglige læring, men også deres muligheder for at få ungdomslivet til at hænge sammen i oplæringen og i fritiden. Overgangen fra skole til drift og produktion i oplæringen kan opleves ofte som et markant skift i tempo, rytme og forventninger, særligt i starten af oplæringen og op mod skoleperioder. De unge tilpasser sig gradvist arbejdspladsens forventninger og tempo, når de løbende afprøver, hvordan arbejdslivet kan forenes med øvrige dele af livet. Analysenedslaget peger også på, at virksomhedens størrelse kan have en betydning, hvor større steder ofte kan tilbyde mere struktur, mens mindre steder ofte kan give større variation i arbejdsopgaverne og hurtigere ansvar.

Tredje nedslag viser, at **Sociale relationer, fællesskaber og hierarki** har stor betydning for de unges trivsel og deres læring i oplæringen. Oplevelsen af at blive set, mødt med respekt og regnet med styrker de unges mod til at tage initiativ og indgå aktivt i det faglige fællesskab. De unge navigerer i (for dem) nye aldersblandede fagfællesskaber, hvor adgang til disse kræver både egen indsats og kollegaers inklusion. Særligt i begyndelsen af oplæringsforløbet kan de unge opleve at blive reduceret til deres alder, men over tid bevæger mange sig fra positionen som "den unge" til en mere anerkendt kollega. Hierarkier i oplæringen opfattes af de unge som et grundvilkår, hvor hierarkier kan skabe struktur og tryghed, når de er fagligt begrundede. Men de kan også opleves som problematiske og ubehagelige, hvis statusforskelle ledsages af en urimelig tone eller manglende respekt.

I fjerde nedslag viser undersøgelsen, at **Logistiske og geografiske rammer** har væsentlig betydning for unges hverdag i oplæring. Lange transporttider, afstande og skift mellem bopæle – f.eks. mellem skole og oplæringssted – påvirker deres overskud, tilstedeværelse og muligheder for at få ungdomslivet til at hænge sammen i oplæringen og i fritiden. Når oplæringen indebærer flytning, kan der opstå dobbelte overgangsprocesser, hvor unge både skal finde fodfæste i arbejdslivet og håndtere ansvar for bolig, økonomi og nye sociale rammer. For nogle opleves det som udviklende, for andre som belastende, og betydningen kan ændre sig over tid. I flere tilfælde bliver oplæringsstedet et centralt socialt omdrejningspunkt, mens adgangen til jævnaldrende fællesskaber og et alderssvarende ungdomsliv kan være begrænset, særligt i mindre lokalsamfund eller ved skæve arbejdstider.

I femte nedslag, **Når arbejdstiden former ungdomslivet**, viser undersøgelsen, at arbejdstid er en central ramme for unges liv i oplæringen. Overgangen fra skole til fuldtidsarbejde med faste mødetider, lange dage og eventuelt skiftende vagter opleves, især i begyndelsen, som fysisk og mentalt krævende. Mange af de unge reducerer derfor fritidsaktiviteter og sociale engagementer for at få hverdagen til at hænge sammen. At trække sig fra sociale sammenhænge kan således periodevis fungere som en aktiv strategi for at kunne restituere og få balance i sit liv. Samtidig beskriver flere, at de oplever en tidlig modning, hvor de gradvist, men hurtigere end deres jævnaldrende, lærer at planlægge, tage ansvar og udvise fleksibilitet i forhold til arbejdslivets rytmer. Selvom mange over tid vænner sig til tempoet og genfinder overskuddet, kan ungdomslivet i en periode få en anden form, end de har været vant til.

Undersøgelsen mest centrale fund er, at **unges overgange i erhvervsuddannelser ikke kun handler om faglig tilblivelse, men også om identitet**. Undersøgelsens primære bidrag ligger derfor i identificeringen af en tredje hidtil overset overgang, som supplerer de to velkendte overgange mellem skole og oplæring og mellem teori og praksis, nemlig **overgangen mellem ungdomslivet i oplæringen og i fritiden**. Denne tredje overgang handler om, at de unge løbende skal navigere forskellige forventninger og positioner. Fundet peger på, at tid og plads til identitetsarbejde kan styrke unges trivsel, motivation og gennemførelse af deres erhvervsuddannelse.

På baggrund af undersøgelsen har vi bagerst i bogen samlet **10 bud for god oplæring** med praksisnære og handlingsanvisende anbefalinger målrettet virksomheder og institutioner med unge lærlinge og elever.

# Kapitel 1

## **Indledning**

*”Mit forløb [på lærepladsen] har været hårdt. Uddannelsesmæssigt har det været rigtig godt, men rent ungdomsmæssigt har det været hårdt” - Elev, kontor.*

Denne rapport undersøger unge lærlinge/elever<sup>2</sup> under 25 år, som er i oplæring på en arbejdsplads, og deres bestræbelser på at skabe sammenhæng mellem ungdomsliv og uddannelsesliv i oplæringen. Selvom størstedelen af en erhvervsuddannelse foregår i oplæring, er området fortsat forskningsmæssigt relativt underbelyst. Denne undersøgelse bidrager således til at udfylde noget af dette videnshul med fokus på, hvad der kan styrke de unges gennemførelse af oplæringen.

Aktuelt har erhvervsuddannelsesområdet de seneste 20 år været genstand for en massiv og vedvarende politisk interesse for området med lanceringen af en lang række reformer og tiltag, som for eksempel *Fra folkeskole til faglært* (2018), trepartsaftalen *Flere lærepladser og entydigt ansvar* (2020), *En markant styrkelse af erhvervsuddannelserne* (2025) samt *Forberedt på fremtiden VII* (2025) med etableringen af EPX. Interessen afspejler i høj grad både en bekymring for erhvervsuddannelsernes udvikling og høje frafald samt en ambition om at styrke uddannelserne.

Politisk har bestræbelserne langt hen ad vejen handlet om at styre unge i retning af EUD og sikre fastholdelse og gennemførelse. Dette er en vigtig og legitim politisk opmærksomhed, ikke mindst fordi erhvervsuddannelserne i årtier har været præget af netop høje frafald og faldende søgninger (DEA, 2022). Hvis denne udvikling ikke vendes, peger fremskrivninger på en betydelig mangel på faglærte i fremtiden (Damm et al., 2021). Men én ting er de systemiske og politiske perspektiver på uddannelsesvalg, elevstrømme og bekymrende prognoser for arbejdsmarkedets demografi. Noget andet er de unge selv og deres drømme og ønsker for egne liv. For trods mange tiltag er det samlet set ikke lykkedes at øge søgningen eller at reducere frafaldet nævneværdigt på tværs af erhvervsuddannelserne.

Zoomes der ind på ungdommen i dag, springer unges trivsel umiddelbart i øjnene som et centralt tema. Unges trivsel er for alvor kommet på dagsordenen de seneste år, og undersøgelser viser, at trivsel generelt er under pres på tværs af ungdomsuddannelserne (Katznelson et al., 2022). Dette, peger forskningen på, hænger sammen med det uddannelsespolitiske fokus på acceleration, valg, effektivitet og høje præstationskrav, som til tider skaber øget forventnings- og præstationspres for og hos mange unge (Petersen, 2016; Petersen & Krogh, 2021; Louw & Katznelson, 2018; Sørensen et al., 2024), men vi ser også, hvordan unge forventer meget af sig selv og hinanden i deres bestræbelser på at trives (Justenborg, 2023; Justenborg et al., 2025).

Der peges også på trivsel, når det gælder elever på EUD. Undersøgelser af elevernes trivsel tegner et billede af, at mange unge i de store træk trives ganske godt – hvilket umiddelbart kan fremstå paradoksalt set i lyset af det relativt høje frafald på uddannelserne.

2. Unge i oplæring på nogle uddannelser, mens de kaldes lærlinge på alle øvrige erhvervsuddannelser.

Her er det væsentligt at understrege, at EUD dækker en bred målgruppe, og at elevsammensætningen varierer betydeligt på tværs af de forskellige hovedområder. Mange af de unge, der falder fra, deler dog erfaringer om skoletræthed, svagere faglige forudsætninger og begrænset faglig selvtillid fra grundskolen, idet flere kommer fra hjem med lavere uddannelsesniveau og træder ind i EUD med både personlige og uddannelsesmæssige udfordringer (EVA, 2021). Samtidig er uddannelserne præget af tydelige alders-, køns- og etniske mønstre, som kan påvirke de unges oplevelser af tilhørsforhold, trivsel og muligheder for at gennemføre. Samlet set er disse forhold relativt belyste betydninger for elevernes frafalds- og gennemførselsprocesser.

Unge fællesskaber er et andet overordnet tema i disse år, som ofte diskuteres. Her viser undersøgelser, at unge trækker på idéer om fælles ansvar og sammenhold, men samtidig oplever, at det kræver en betydelig indsats at skabe og opretholde fællesskaber. Fællesskaber fungerer dermed som en norm i ungdomslivet, der åbner muligheder og skaber grobund for nye relationer, men som også bringer nye udfordringer med sig (Bruselius-Jensen & Sørensen, 2017; Bruselius-Jensen et al., 2023). På ungdomsuddannelserne fylder unges fællesskaber selvsagt også meget, og i en tid hvor unge oplever, at tryk og fællesskab ikke opstår af sig selv, kræver det et aktivt pædagogisk og organisatorisk arbejde at skabe og vedligeholde dem (Katznelson et al., 2025). Selvom lærepladsen ikke i sig selv er en institutionel ungdomsuddannelse, udgør den alligevel en væsentlig del af ungdomsuddannelsesfeltet, fordi oplæringen er en integreret del af EUD, og fællesskabet her er også af betydning for de unges oplevelse af et godt oplæringsmiljø på arbejdspladsen (Juul-Weise et al., 2025).

Når lærlinge eller elever træder ind på en arbejdsplads, bevæger de sig fra skolens institutionelle rammer ind i et miljø, hvor de på én gang skal tilegne sig faglige kompetencer, vise deres værd og lære at navigere i nye sociale normer, arbejdspladskulturer, hierarkier og professionelle forventninger (Nielsen et al., 2021; Gulmann et al., 2024; Nielsen & Marstrand, 2024). Mange lærlinge og elever møder derfor en hverdag, hvor de både skal præstere, lære hurtigt og samtidig finde deres plads i et etableret fagligt fællesskab. Denne proces rummer et stort læringspotentiale, men kan også skabe sårbarhed og udfordringer, hvilket særligt gælder for mange af de unge, der stadig er i gang med at forme deres identitet og plads i livet.

Oplæringen udgør sammen med skoleforløbene, som vi har belyst i første del af undersøgelsen (Louw et al., 2025), en samlet erhvervsuddannelsesmodel. Denne vekseluddannelsesmodel, hvor uddannelsen både foregår på skolen og på en arbejdsplads, har været rammen om de danske erhvervsuddannelser siden lærlingeloven fra 1956.

Det, der især kendetegner oplæringen som læringsrum, er, at man indgår i oplæringsstedets daglige drift og opgaveløsning. Opgaverne læres gennem iagttagelse af, hvordan en mere erfaren faglært udfører arbejdet og ved selv at afprøve under kyndig vejledning. Denne form for sidemandsoplæring er et grundlæggende princip i mesterlæren (Nielsen & Kvale, 2003) og udgør en central læringsteoretisk ramme for oplæring. Mesterlæringsprincippet har lange og stolte traditioner i Danmark, som går tilbage til lavenes tid

for 3-400 år siden. Her kom man som ung i lære hos en mester og boede der under hele læretiden. På den måde var der en tæt forbindelse mellem fag, uddannelse, social position og identitet indlejret i mesterlærens DNA i lavenes tid. På den store klinge kan man sige, at man som lærling dengang ikke kun blev uddannet som håndværker, men også at man på godt og ondt blev dannet som borger og menneske.

Historisk har håndværk, identitet og dannelse således hængt tæt sammen. Det er værd at have for øje i den aktuelle debat om almen dannelse, og ikke mindst i relation til den kommende erhvervs- og professionsrettede gymnasieuddannelse, EPX. I debatten drøftes det blandt politikere, uddannelsesinstitutioner og arbejdsmarkedets parter, om en mere erhvervsrettet gymnasial uddannelse risikerer at nedtone den almene dannelse til fordel for arbejdsmarkedsrelevante kompetencer, eller om EPX netop kan gentænke dannelse i en mere praksisnær ramme. Set i dette lys, peger det historisk stærke bånd mellem håndværk og dannelse på, at faglig oplæring og almen dannelse ikke er modsætninger. Tværtimod kan de mange oplæringssteder rundt omkring i Danmark, der dagligt tager imod unge lærlinge og elever, udgøre potentielt stærke arenaer, ikke blot for kvalificeret oplæring af håndværkere, men også for dannelsen af fremtidens mennesker gennem deltagelse i arbejdslivets fællesskaber, ansvar og normer.

Som nævnt undersøger vi i denne rapport særligt unge under 25 år, som er i oplæring på en arbejdsplads, og deres bestræbelser på at skabe sammenhæng mellem ungdomsliv og uddannelsesliv i oplæringen. Dette er et underbelyst område af erhvervsuddannelsesforskningen og som undersøgelsen viser, er denne sammenhæng udfordret på forskellig vis. Som det indledende citat i dette kapitel peger på, kan et lærepladsforløb nemlig fungere godt uddannelsesmæssigt, samtidig med at det opleves som belastende for udfoldelsen af ungdomslivet. Citatet understreger dermed den udfordring, mange unge møder, når de forsøger at forene uddannelsesliv og ungdomsliv, mens de er i oplæring. Undersøgelsen her kaster således lys på nogle af de elementer, der let kan falde uden for den måde, man typisk beskæftiger sig med trivsel og læring på, på EUD. Vi anlægger en bredere forståelse af oplæringens rammer og af unges bestræbelser på at skabe sammenhæng mellem disse rammer og deres ungdomsliv. Dette bidrager med ny viden om EUD-elevs trivsel, læring og faglige tilblivelsesprocesser, og dermed også med nye indsigter omkring frafald og gennemførelse. Viden og indsigter, der kan inspirere oplæringsansvarlige og oplæringssteder i det daglige praktiske arbejde med at uddanne fremtidens faglærte.

# Kapitel 2

## **Teoretisk ramme**

Unge mulighedsbetingelser for ungdomsliv under oplæring



Når vi beskæftiger os med erhvervsuddannelser og unges liv under oplæring, er det centralt at undersøge de betingelser og rammer, der former de unges muligheder for at skabe mening og sammenhæng i deres ungdomsliv. Mening opstår ikke alene ud fra den enkelte unges erfaringer, men skabes i samspillet mellem sociale, materielle og institutionelle vilkår, som unge elever lærer og arbejder under og med.

For at forstå dette samspil er det nødvendigt at have blik for både de mere objektive rammer for oplæringen og de mere subjektive og symbolske dimensioner af unges liv. Sociologerne Michèle Lamont og Virág Molnár (2002) peger på, hvordan sådanne forskelle kan forstås gennem begrebet *grænsedragninger* (*boundary work*). Her skelnes mellem objektive grænsedragninger, der handler om ulige adgang til ressourcer og muligheder, og symbolske grænsedragninger, som knytter sig til aktørers egne fortolkninger, prioriteringer og selvforståelser. Dette perspektiv giver mulighed for at analysere, hvordan unge både møder strukturelle rammer og selv er med til at forhandle deres position og handlemuligheder i oplæringen.

Med inspiration herfra arbejder vi i rapporten med begrebet *mulighedsbetingelser* som et overordnet analytisk greb. Mulighedsbetingelser forstås som de dynamiske og processuelle forudsætninger, der former, hvad der overhovedet kan lade sig gøre for unge under oplæring. De kan være til stede på forhånd, men de kan også skabes, udvides eller indsnævres gennem praksis, relationer og organisering i oplæringen. Begrebet anvendes ikke kausalt, men som en måde at undersøge, hvordan læring, mening og tilblivelse formes i spændingsfeltet mellem strukturelle rammer og de unges egne erfaringer, ambitioner og forventninger.

Når vi taler om *mulighedsrum* i rapporten, anvendes begrebet som en empirisk betegnelse for, hvordan mulighedsbetingelser konkret opleves og aktualiseres i de unges hverdagsliv. Mulighedsrum forstås således ikke som noget frit eller ubegrænset, men som det handlings- og erfaringsrum, der opstår i mødet mellem givne betingelser og de unges egne prioriteringer og strategier. Mulighedsbetingelser peger dermed på de rammer, der gør noget muligt eller umuligt, mens mulighedsrum betegner den måde, disse rammer opleves, udnyttes og forhandles af de unge i praksis.

Når vi anvender begreberne mulighedsbetingelser og mulighedsrum i relation til oplæring, flyttes fokus fra spørgsmålet om, hvilke metoder der virker bedst eller hvordan oplæring bør organiseres ideelt, til spørgsmålet om, hvad der overhovedet gør det muligt for unge at lære, trives og udvikle sig som fagpersoner og unge mennesker i oplæringens praksisser. Her er det særligt de menneskelige, relationelle, kulturelle og institutionelle forudsætninger, der er i fokus, snarere end snævre effekt- eller metodebetragtninger.

I udvalgte analyser anvender vi et analytisk skel mellem forskellige dimensioner af de unges mulighedsbetingelser for at tydeliggøre samspillet mellem oplæringens rammer og de unges hverdagsliv. Her skelner vi mellem *praktiske mulighedsbetingelser*, som knytter sig til de konkrete og materielle rammer for hverdagen, såsom arbejdstider, transportafstande, løn, produktionstempo samt organisering, og *personlige mulighedsbetingelser*, som vedrører de unges prioriteringer, relationer, selvforståelser og identitetsarbejde. Skellet anvendes ikke som en fast model, men som et analytisk redskab i de analyser, hvor det bidrager til at nuancere forståelsen af, hvordan ungdomsliv under oplæring både formes og forhandles i praksis.

Nogle analysedele er desuden informeret af et perspektiv på anerkendelse og genkendelse, der ligeledes er inspireret af Michèle Lamont (2023). I disse analysedele rettes opmærksomheden mod, hvordan sociale positioner og kompetencer ikke blot vurderes eksplicit, men også aflæses kropsligt og relationelt i praksisfællesskaber. I oplæringen betyder det, at unges adgang til opgaver, ansvar og progression ikke alene afhænger af formelle kompetencer eller uddannelsesplaner, men også af den måde hvorpå de unge læses, mødes og anerkendes i arbejdsfællesskabet. Anerkendelse bliver dermed en central mulighedsbetingelse for faglig deltagelse og udvikling, mens manglende anerkendelse kan indsnævre de unges mulighedsrum.



# Kapitel 3

## **Design og metode**



Dette forskningsprojekt er baseret på 12 mobiletnografiske studier og 20 enkeltinterviews med unge EUD-elever i oplæring fordelt på de fire hovedområder<sup>3</sup>. Alle de unge er under 25 år. 12 af de medvirkende deltog også i projektets første del (jf. Louw et al. 2025), så vi har kunnet følge disse 12 unge fra skoleforløbet og videre ud i deres oplæring.

### Overblik over det empiriske materiale

<b>Mobiletnografi</b>	12 unge
<b>Enkeltinterviews</b>	20 unge

I undersøgelsen anlægger vi et ungeperspektiv på oplæringsforløbene. Det betyder, at vi fokuserer på de unges egne oplevelser og fortællinger om deres tid i oplæringen, deres fritid udenfor oplæringen og skæringspunkterne imellem disse (jf. Pless & Sørensen 2018). De perspektiver, vi fremhæver, bygger på et omfattende analytisk arbejde, hvor vi på tværs af de medvirkende har undersøgt mønstre og sammenhænge i deres erfaringer bredt set. Med inspiration fra Nielsen & Cortsen (2025) har vi i analyserne haft fokus på både fællestræk, forskelle og variationer, og dermed bestræbt os på at fastholde nuancerne gennem et bredt udvalg af citater fra disse unge.



3. Teknik, byggeri og transport; omsorg, sundhed og pædagogik; fødevarer, jordbrug og oplevelser; kontor, handel og forretningsservice.

## Dataindsamlingens rekrutteringsgrundlag

Dataindsamlingen fandt sted i foråret og sommeren 2025. De mobiletnografiske studier<sup>4</sup> blev udført ved hjælp af de unges egne mobiltelefoner både på oplæringsstederne og i private rammer, mens interviewene blev gennemført ude på de unges forskellige oplæringssteder. Vi har tilstræbt en bred sammensætning af unge med hensyn til køn, alder og erhvervsuddannelsernes hovedområder. Alle hovedområder er derfor repræsenteret og de forskellige uddannelsesindgange er valgt, fordi de repræsenterer en spredning af forskellige typer af uddannelser. Derudover er der en ligelig fordeling mellem unge kvinder og unge mænd i alderen 16-25 år.

Hovedområde	Erhvervsuddannelse	unge
Fødevarer, jordbrug og oplevelser	Dyrepasser (1)	1 ung kvinde
	Gestronomi (2)	1 ung kvinde 1 ung mand
	Tjener (1)	1 ung mand
Kontor, handel og forretningsservice	Detailhandel (2)	1 ung kvinde 1 ung mand
	Salgsassistent (1)	1 ung kvinde
Kontor, handel og forretningsservice	Pædagogik assistent (1)	1 ung kvinde
	Social- og sundhedsassistent (3)	3 unge kvinde
Teknik, byggeri og transport	Vejgodstransportuddannelsen (2)	1 ung kvinde 1 ung mand
	Murer (2)	2 unge mænd
	Træfagernes byggeuddannelse (4)	4 unge mænd
	Bygningssnedker (1)	1 ung kvinde

4. Se uddybning om dette studie s. 20.



Til det mobiletnografiske studie rekrutterede vi blandt de unge, vi tidligere havde interviewet i forskningsprojektets første del, hvilket betød, at vi allerede havde en god kontakt til dem. Vi spurgte 38 af de unge, som deltog i projektets første del, om de ville medvirke, og i sidste ende deltog 12 unge i denne anden del af dataindsamlingen. Nogle takkede nej, men i mange tilfælde svarede de unge aldrig på vores henvendelse. Når en ung sagde ja, kontaktede vi også vedkommendes oplæringssted for at få accept til de unges deltagelse.

I tre tilfælde gav oplæringsstedet afslag, og de unge kunne derfor ikke deltage i projektet. Efter det mobiletnografiske studie gennemførte vi interviews med alle de unge, der havde deltaget i studiet, hvilket gav en unik mulighed for at stille opklarende og uddybende spørgsmål. Ud over de 12 interviews med unge fra første del af undersøgelsen, gennemførte vi yderligere otte interviews med andre unge. Denne supplerende gruppe af unge blev udvalgt med udgangspunkt i ønsket om en bred repræsentation i ungegruppen. Kontakten til sidstnævnte unge blev etableret via tre erhvervsskoler<sup>5</sup>.

De 20 deltagere udgør et repræsentativt udsnit af målgruppen, da dens demografiske sammenhæng ligger tæt op ad populationens fordeling på erhvervsuddannelserne, når der tages højde for hovedområdernes og uddannelsernes størrelse i forhold til antal elever samt deres kønsmæssige balance (Jf. Undervisningsministeriet). Vi har ni deltagere fra hovedområdet, teknik, byggeri og transport, hvoraf syv er unge mænd og to unge kvinder; fire unge kvinder fra omsorg, sundhed og pædagogik; fire unge fra fødevarer, jordbrug og oplevelser, hvoraf to er unge kvinder og to er unge mænd; samt tre unge fra kontor, handel og forretningsservice, hvoraf to er unge kvinder og en ung mand. Derudover er undersøgelsen geografisk spredt ud over hele landet: ni unge er i oplæring i Jylland, seks på Fyn og fem i alt fordelt på Region Hovedstaden og Region Sjælland.

5. Aalborg TECH, IBC Fredericia og TEC Gladsaxe.

## Mobiletnografi som metodisk greb

I undersøgelsen gennemførte vi først 12 mobiletnografiske studier for at få indblik i EUD-elevernes hverdag og ungdomsliv uden for oplæringen samt deres erfaringer med og refleksioner over oplæringen.

Mobiletnografi er en kvalitativ, digital metode, hvor deltagerne selv producerer empirisk materiale i form af billeder taget med deres mobiltelefoner. Disse billeder afspejler deres daglige aktiviteter, sociale relationer og vaner (Albrechtsen & Pedersen, 2023). Metoden bygger på en visuel tilgang, hvor billeder forstås som meningsbærende data, der kan åbne nye forståelses- og fortolkningsrum i forhold til deltagernes oplevelser (Harper, 2002).

Ved at kombinere unges egne billeder med uddybende chatbaserede samtaler eller lyd-beskeder, som vi har gjort i dette projekt, blev det muligt for os at få adgang til de unges perspektiver på oplæringen, fritidsliv, sociale fællesskaber og hverdagsliv. De chatbaserede samtaler fungerede som en løbende, dialogisk opfølgning på de billeder, de unge delte, hvor vi som forskere kunne stille uddybende og afklarende spørgsmål, og hvor de unge kunne svare i deres eget tempo og i de konkrete situationer, billederne udsprang af. Kombinationen af billeder og chatbaserede samtaler har muliggjort en adgang til de medvirkende unges liv, som vi ellers har erfaret kan være vanskelig at opnå gennem traditionelle interviews eller fokusgruppintervjuer, og som ved feltarbejde ofte vil være tidskrævende.

Den mobiletnografiske tilgang er samtidig en performativ metode, idet deltagerne aktivt vælger, hvad de vil vise frem og dermed medproducerer forskningsmaterialet. I dette projekts tilfælde har metoden således muliggjort, at vi fik et nuanceret indblik i de unges liv og i de kulturelle og sociale kontekster, der fletter sig sammen med deres ungdomsliv og tiden under oplæringen.



Med afsæt i gode erfaringer med den mobiletnografiske metode fra projektets første del, valgte vi denne gang at strække forløbet over to uger (mod én uge i første del). De unge fik en opgave fra os hver anden dag – også hen over weekenden – i stedet for én opgave hver dag henover en uge, som ved første del. Vi erfarede under første del at medvirken i projektet krævede tid og overskud fra de unge, og at nogle opgaver forudsatte mere refleksion og pause end én uge gav mulighed for. Det mobiletnografiske forløbs temaer, opgaver, formater og uddybende spørgsmål er samlet i en guide (se bilag 1), som gav de unge et overblik over forløbet og samtidig fungerede som et forskningsmæssigt styringsredskab i gennemførelsen af det mobiletnografiske studie.

## **Etik og samtykke**

I forbindelse med dataindsamling, blev der indhentet informeret samtykke fra alle deltagere, og gældende GDPR-regler er blevet overholdt. Da mobiletnografi fortsat er en relativt ny metode inden for ungdomsforskningen, lagde vi særlig vægt på etiske og relationelle overvejelser i forberedelsen og efterbearbejdningsfasen.

Inden dataindsamlingen gennemførte vi individuelle samtaler med de unge, der skulle deltage, for at forventningsafstemme og identificere eventuelle betænkeligheder, særligt i relation til deling af billeder og indblik i privatsfæren. 12 af de unge havde allerede deltaget i første del, og de kendte derfor metoden. I modsætning til første del fik vi denne gang samtykke fra de unge til at anvende deres billeder, hvis ansigter ikke fremgik af disse, og ikke kun til SMS-samtaler og lydbeskeder. Alt materiale blev efterfølgende anonymiseret. I den forbindelse indhentede vi også kontaktoplysninger på deltagernes oplæringssteder for at få oplæringsstedet samtykke samt informere om projektet og den anvendte metode. På den måde sikrede vi os, at både deltagerne og oplæringsstederne følte sig trygge og godt klædt på til vores dataindsamling. Efter forløbets afslutning afholdt vi individuelle interviews med alle 12 medvirkende unge, hvor vi talte med dem om forløbet og stillede uddybende spørgsmål til det, de havde sendt og skrevet til os undervejs i studiet.

Metodisk viste mobiletnografien sig særligt stærk gennem sin fleksibilitet og tilgængelighed. Ved at foregå via deltagernes egne mobiltelefoner har metoden muliggjort indblik i unges hverdagsliv i fritiden og i oplæringen på tværs af geografiske og institutionelle kontekster. Samtidig gav metoden deltagerne en høj grad af definitionsmagt, fordi de er medskabere af data, hvilket har været med til at forstærke ungeperspektivet.

Den deltagerstyrede tilgang rummer dog også metodiske udfordringer. Deltagerne kan bevidst eller ubevidst fremstille idealiserede versioner af deres liv, hvilket kræver forskerens analytiske opmærksomhed på både det, der vises, og det, der ikke vises. Desuden stiller metoden betydelige krav til deltagernes og forskerens fleksibilitet, da kommunikationen typisk finder sted om aftenen og i weekenderne, hvor de unge ikke er på arbejde på deres oplæringssted.

Samlet set peger studiet på, at mobiletnografi kan skabe dybdegående indblik i ungeliv, men at metoden forudsætter høj etisk bevidsthed og fleksibilitet fra både forskere og deltagere.

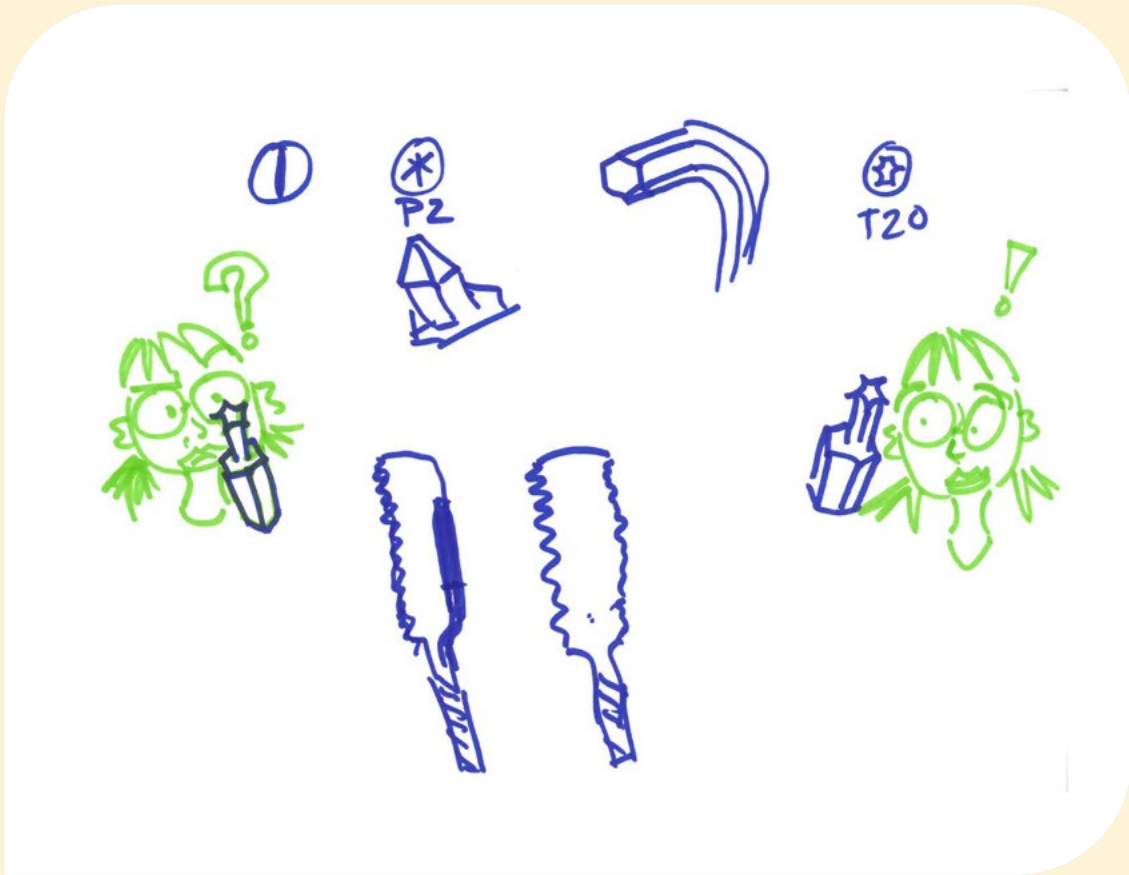
## Interviews med journey mapping som metodisk greb

I forskningsprojektet har det overordnede fokus været på de unges fortællinger, refleksioner og perspektiver på deres oplæringsforløb i relation til deres ungdomsliv. Vi har, som beskrevet, foretaget 20 interviews med udgangspunkt i en semistruktureret interviewguide for både at sikre, at vi kom omkring de temaer, vi ønskede afdækket, og samtidig havde mulighed for at forfølge interessante temaer eller perspektiver, som de unge spontant bragte op undervejs i samtalen (Møller & Harrits, 2021). Som et særligt greb i interviewene benyttede vi metoden *journey mapping*, som formede vores samtaler og gav deltagerne mulighed for at udtrykke sig på nye måder (jf. Nielsen & Sørensen, 2017; Nielsen & Sørensen, 2018).

Journey mapping (se eksempler fra de unges journeymaps på side 23) er en visuel metodisk tilgang til interviews, hvor forskeren beder interviewdeltagerne om at illustrere og kortlægge centrale elementer og dele af et projekt eller et forløb, som har været vigtige og betydningsfulde for dem (Hall, 2005). Idet journey mapping fokuserer på processer og elementer, der er særligt menings- og betydningsfulde i bestemte forløb, gjorde metoden os i stand til at zoome ind på en specifik og afgrænset periode i de unges liv, hvor de befinder sig i krydsfeltet mellem uddannelse, arbejdet i oplæringen, fritid og fremtid. Metoden gjorde det dermed muligt at sætte spot på unges møde med arbejdsmarkedet i oplæringen på hovedforløbet som en betydningsladet periode i deres liv.

Journey mapping gav de unge mulighed for visuelt at kortlægge og reflektere over dele af deres uddannelses- og oplæringsforløb, som de selv oplevede som særligt betydningsfulde. Metoden muliggjorde dermed et indblik i de unge EUD-elevs oplevelser af mødet med arbejdsmarkedet i oplæringen, herunder både meningsgivende og motiverende erfaringer samt erfaringer præget af bristede forventninger og risiko for frafald. Journey mapping understøtter således et stærkt deltagerperspektiv (Nielsen & Bruselius-Jensen, 2021), hvor interviewdeltagerens egne fortolkninger er centrale. Et yderligere aspekt ved journey mapping er, at deltagerne som en del af kortlægningen kommer med bud på, hvordan de elementer, de finder vigtige, hænger sammen. Metoden giver dermed indblik i, hvordan deltagerne selv forstår begivenheder og skaber sammenhænge mellem forskellige dele af deres liv og i spændingsfeltet mellem arbejdsliv i oplæring og liv uden for uddannelsen.

En metodisk begrænsning ved journey mapping er imidlertid, at den visuelle og procesorienterede tilgang kan fremhæve bestemte begivenheder eller vendepunkter på bekostning af mere hverdagslige eller gradvise erfaringer. Denne begrænsning har vi søgt at imødekomme ved at kombinere journey mapping med mobiletografiske data, som i højere grad giver adgang til de unges hverdagsliv og løbende erfaringer.



Figur 1: Eksempel på et journey map



Figur 2: Eksempel på et journey map

## Kapitel 4

# Muligheder, begrænsninger og tilblivelse som ung i oplæring



## Fem analytiske nedslag med afsæt i de unges perspektiver

I det følgende kapitel præsenterer vi fem analytiske nedslag, der samlet set belyser, hvordan unge under 25 år på erhvervsuddannelserne skaber mening og sammenhæng i spændingsfeltet mellem ungdomslivet og uddannelseslivet i oplæring (se model 1 nedenfor). Med afsæt i de unges egne perspektiver viser nedslagene, hvordan det at være ung i oplæring både rummer muligheder og begrænsninger for unges faglige og personlige tilblivelse. Dette er som nævnt et underbelyst område af erhvervsuddannelserne og bidrager med ny viden om de unges frafald- og gennemførselsprocesser samt hvordan man som oplæringssted kan skabe gode oplæringsforløb for de unge.

Opdelingen i fem analytiske nedslag skal forstås som et analytisk greb, der hjælper med at fremhæve forskellige perspektiver på de unges liv i oplæring. For de unge selv fremstår disse perspektiver imidlertid ikke som adskilte, men som dele af en sammenhængende hverdag, hvor oplæring, ungdomsliv, ansvar og fritid fletter sig ind i og ud af hinanden og gensidigt påvirker hinanden. Analyserne fokuserer derfor på, hvordan oplæringens opgaver, rammer og relationer former de unges mulighedsbetingelser for deltagelse, ansvar og udvikling i spændingsfeltet mellem ungdomslivet og uddannelseslivet i oplæring.

**At lære gennem opgaven**

**Oplæringsstedets mulighedsbetingelser**

**Sociale relationer og fællesskaber i oplæringen**

**Logistik og geografi som strukturerende for unges uddannelsesveje under oplæringen**

**Arbejdstiden former ungdomslivet**

Model 1: Overblik over de fem nedslag

## Første analysenedslag

### At lære gennem opgaven

I dette første analysenedslag undersøger vi, hvordan oplæringens konkrete opgaver former mulighedsbetingelserne for, hvordan de unge møder og forhandler ansvar, deltagelse og mening i deres oplæring. Opgaverne fungerer som den praksis, hvori oplæringens logikker bliver konkrete. Det er gennem arbejdet med opgaverne, at de unge mærker, hvad der forventes af dem, hvad de selv kan og hvordan de kan bidrage fagligt. Opgaverne er ikke et løsrevet øvelsesrum ved siden af arbejdet, men en integreret del af arbejdspladsens drift, og de unges læring udfolder sig løbende i spændet mellem læringens behov og produktionens krav. Analysenedslaget belyser desuden det ansvar, der både tages af de unge og tildeles dem af oplæringsstedet i forbindelse med opgaverne.

#### **Man lærer ved at gøre det – men kan man gøre det?**

Først i denne rapport sættes fokus på lærlingenes oplevelser af at tage del i de konkrete arbejdsopgaver i oplæringen, store som små. En analytisk pointe er, at de unges mulighedsbetingelser for læring i høj grad sker gennem kropslig og situeret deltagelse i opgaverne. Når de beskriver, hvordan de bliver dygtigere, handler det sjældent om at modtage forklaringer løsrevet fra praksis, men om at stå i opgaven, gentage den og gradvist justere sig. Oplæringsstederne rummer naturligvis meget forskellige typer af opgaver, og derfor er det også meget forskellige opgaver, de unge skal tage del i og udføre. Det kan f.eks. være at bakke en tonstung lastbil ind i en smal gyde, tage hånd om syge dyr, forberede et stort middagsselskab på et hotel, montere spær på et hus, udføre præcise forecasts i Excel eller yde omsorg for terminale patienter. Fælles for disse arbejdsopgaver er, at de udgør en integreret del af driften, servicen og produktionen på de respektive oplæringssteder. Samtidig er det gennem opgaverne, at oplæringsstedets logikker, produktion (bredt forstået) og forventninger bliver konkrete og får betydning for de unge. Med afsæt i Merleau-Ponty (2012) kan de unges læring forstås som en kropslig, før-refleksiv måde at kunne udføre opgaven på, hvor mening opstår i samspillet mellem perception og handling. Kroppen er ikke blot et redskab, men det 'sted', hvor verden bliver sanset og grebet, og som gør, at den unge begynder at se, høre, mærke og reagere på opgaven med en mere sikker og situeret orientering.

Dette kommer særligt til udtryk i fortællinger om sidemandsoplæring, hvor læringen sker gennem en kropslig tilpasning i arbejdet, hvor den unge følger, iagttager og efterligner, men også selv prøver og fejler, indtil bevægelsen og vurderingen sætter sig kropsligt. Sidemandsoplæring udgør dermed en central mulighedsbetingelse for læring, idet den skaber rammerne for, at viden kan tilegnes gennem deltagelse i konkrete opgaver.

Som en tømrerlærling beskriver, forudsætter sidemandsoplæring derfor et delt ansvar, som ligger hos de erfarne på arbejdspladsen og den unge selv:

*Det er jo dem [svendene], der skal lære fra sig. Men man er også selv ansvarlig for, at man lærer noget. Man er selv ansvarlig for at spørge ind og: Hvorfor gør du det, og hvad gør du nu? - Lærling, tømrer.*

Når ansvar for læring er delt, og hvor den unge har mulighed for at tage ansvar ved at spørge ind og få tydeliggjort forventninger, udvides den unges mulighedsrum for faglig udvikling. Den faglige udvikling knyttes dermed tæt til konkrete erfaringer med materialer, mennesker og situationer. Et centralt forhold ved dette er altså, at sidemandsoplæringen foregår i tæt tilknytning til de konkrete arbejdsopgaver. Når lærlingen står midt i opgaven tæt på en mere erfaren kollega, bliver det muligt at spørge ind til det konkrete frem for det hypotetiske. At erfaringer med opgaven udgør en væsentlig mulighedsbetingelse for unges læring ses også af citatet herunder, hvor en SOSU-assistentelev beskriver betydningen af gentagelse og deltagelse i oplæringsstedets opgaver:

*Jeg bliver jo bedre og bedre til det [opgaverne], jo mere jeg øver mig i det. Så ja, det er både på det personlige plan, men også det praktiske. Jeg kan sagtens mærke, at nervøsiteten er der ikke så meget. Den er der i starten, men den forsvinder hurtigere. - Elev, SOSU-assistent*

SOSU-assistentelevens pointe her er vigtig, fordi den viser, at læringens kropslige side også har en mere affektiv dimension. Hendes erfaringer med praktikkens opgaver gør nemlig, at hun gradvist lærer at håndtere nervøsitet i forbindelse med udførelsen af sine arbejdsopgaver. Gennem gentagen deltagelse i opgaverne opbygger hun ikke blot tekniske færdigheder, men også en større tryghed i situationen. Øvelse bliver således en afgørende mulighedsbetingelse for, at nervøsiteten kan aftage, og for at den unge gradvist kan orientere sig mere sikkert i arbejdet. Denne situerede karakter af oplæringen træder også frem i en anden SOSU-assistentelevs fortælling, hvor hun peger på det konstante nærvær, som arbejdet i omsorgs- og sundhedssektoren kræver:

*Man kan jo ikke planlægge menneskers humør eller reaktioner, så selvfølgelig er dagene forskellige fra hinanden. Sidste praktik havde jeg kun to borgere jeg skulle sørge for, men denne gang skal jeg have tre. Denne gang har de alle tre en demenssygdom og kræver mere pleje, så det er jeg lidt nervøs for. Men det er også noget jeg glæder mig til, da der er meget mere ny læring, jeg kan få, og det er jo altid spændende. - Elev, SOSU-assistent*

Opgaverne på SOSU-assistentelevens arbejdsplads følger en særlig driftslogik, hvor uforudsigelighed gør det vanskeligt at planlægge udførelsen af opgaverne. Her bliver mulighedsbetingelserne for læring ikke alene et spørgsmål om teknisk kunnen, men også om relationelle og sanselige kompetencer. At arbejde med mennesker indebærer, at der er noget på spil, og at opgaverne kan vække usikkerhed i forhold til egne evner og forventninger.

En lærling som godschauffør fortæller på lignende vis om spændingsforholdet mellem oplæringens læringspotentiale og den usikkerhed, der kan knytte sig til at skulle løse opgaverne:

*I næste uge skal jeg så stå helt på egne ben. Der kommer jeg til at køre fuldkommen selv. Jeg har det lidt stramt med det. Men fordi jeg er nervøs og har svært ved at stå på egne ben. Men man lærer det kun ved at prøve det.* - Lærling, godschauffør, SMS

Citatet peger på, at lærlingen har en klar forståelse af, at læring for alvor opstår, når hun selv udfører opgaverne, og når opgaverne samtidig indgår som en nødvendig del af oplæringsstedets drift.

De medvirkende unge opbygger med andre ord faglige kompetencer ved at afprøve sig selv i praksis gennem konkrete arbejdsopgaver, men denne afprøvning er ofte forbundet med nervøsitet. Samtidig viser citaterne, at netop dette – at der er noget på spil – også kan udvide de unges mulighedsrum for læring. Når opgaverne opleves som betydningsfulde, kan ny læring opstå. Adgangen til reelle opgaver udgør dermed en central mulighedsbetingelse for læring. Opgaverne bliver ikke øvelser løsrevet fra hverdagen, men reelt arbejde, der skal lykkes, fordi det har betydning for andre og for, at produktionen og driften kan hænge sammen. Netop her ligger et kendetegn ved arbejdspladsen som læringsarena i erhvervsuddannelserne, nemlig at de unge møder reelle krav til opgaveløsningen. Disse krav er tæt koblet til både risiko, kropsliggjorte erfaringer og gradvis mestring og er med til at forme de unges mulighedsrum for faglig tilblivelse.

De præsenterede citater viser mere overordnet, at de unges faglige tilblivelse er tæt knyttet til at få adgang til reelle opgaver. Faglig tilblivelse forudsætter her en særlig form for kropslig erfaring med opgaverne, hvor gentagelse, situeret feedback og mulighed for gradvist at udvikle erfaring og dømmekraft er centrale mulighedsbetingelser.



## Produktionslogik - ansvar som mulighedsrum og risiko

Som del af dette analysenedslag stiller vi skarpt på det, vi betegner som produktionslogikken. Oplæringsopgaver er nemlig, som allerede nævnt, altid indlejret i en produktionslogik, hvor hensyn til drift, bemanning og andre mulighedsbetingelser former arbejdsopgaverne. Det betyder, at lærlingenes læring ikke alene afhænger af opgavernes faglige indhold, men også af den måde, arbejdspladsen doserer ansvar og adgang til opgaver på. Produktionslogikken skaber på den måde et mulighedsrum for faglig tilblivelse, som de unge kan træde ind i, som både kan være læringsfremmende og læringshæmmende.

Produktionslogikken bliver især tydelig, når ansvar for opgaver flytter sig hurtigt. Det kan både være, når lærlinge vurderes kompetente, eller når der er akut behov for arbejdskraft. En anden af de unges fortællinger rummer begge dimensioner:

*I starten var fordelingen anderledes, men fordi de syntes, at mig og ham den anden assistentelev, der er her, vi var ret dygtige, så syntes de, at vi skulle have de to komplicerede borgere, også fordi, nu er der ingen faste social- og sundhedsassistenter, så vi er faktisk lidt de eneste i vores hjemmepleje lige nu. Så derfor syntes de, at vi skulle have lov til at prøve det, og det gjorde vi så, og så har vi egentlig bare beholdt dem siden. Jeg har været glad for det, men det er også lidt hårdt. De borgere, jeg har, kræver meget, men det er også dér, jeg lærer mest - Elev, SOSU-assistent*

Citatet viser et mulighedsrum, hvor faglig anerkendelse fra arbejdspladsen fungerer som en drivkraft for SOSU-assistentelevens læring og samtidig giver adgang til de opgaver, hvor hun oplever at lære mest. Samtidig viser citatet, hvordan ansvar i oplæringen ikke alene tildeles oppefra, men forhandles i relation til de konkrete opgaver, der opstår i hverdagen og skal løses. Hverdagen skaber dermed de mulighedsrum for ansvar, som de unge kan træde ind i og opbygge erfaringer gennem. Denne pointe er i tråd med tidligere forskning i oplæringsmiljøer, som peger på, at unge ofte lærer netop gennem at være en del af produktionens logik, herunder ved at få ansvar og ved at opleve drift og produktion igennem egen krop, også i situationer hvor lærings samtaler eller forklaringer må udskydes til fordel for arbejdets krav (Juul-Wiese et al., 2025).

Af det foregående citat fremgår det, hvordan elevens ansvar gradvis udvides, fordi hun vurderes som fagligt kompetent og dermed anerkendes som én, der kan løfte mere komplekse opgaver. Når hun samtidig fremhæver, at hun "lærer mest" i de krævende situationer, peger det på, at ansvar ikke blot handler om at få opgaver tildelt, men om at få mulighed for at stå i dem og erfare, at man kan mestre dem. Det foregående citat indikerer dog også, at ansvar i nogle tilfælde tildeles af nød, fordi driften skal hænge sammen, og der ikke er andre til at løse opgaverne. Det kan udvide mulighedsrummet for læring, hvis de unge lykkes og samtidig oplever at gøre en reel forskel i arbejdet. Omvendt kan det indsnævre mulighedsrummet, hvis opgaverne overstiger den unges aktuelle kompetenceniveau, eller hvis der ikke er tilstrækkelig støtte og tid til rådighed. Den oplæringsansvarliges faglige vurdering bliver derfor en central mulighedsbetingelse for, at ansvar understøtter læring frem for utilstrækkelighed.

For en ung kontorelev handler det dog ikke blot om at få ansvar, men om at få lov til at tage det:

*Det vigtigste for mig, det har været ansvaret. At få et ansvar. Og få lov til at tage et ansvar. Altså bare det der med at blive inkluderet på lige fod, selvom man ikke helt er på lige fod. Men at min mening også tæller for noget, og det, jeg siger, også tæller for noget. - Elev, kontor*

Som det fremgår af citatet, handler faglig anerkendelse i oplæringen ikke kun om feedback eller ros, men også om at blive inddraget og få adgang til at påtage sig ansvar. Dette for at kunne påtage sig opgaver, som opleves motiverende og værdifulde for den unge, men også for at blive anerkendt i de opgavemæssige behov, man giver udtryk for. En anden kontorelev beskriver ligeledes, hvordan det at tage ansvar og hjælpe andre både giver opgaverne og oplæringen mening:

*Jeg kan godt lide at hjælpe folk. Og så kan jeg rigtig godt lide det der administrative med, det lyder måske lidt selvoptaget, det der med, at folk de går til mig, at folk har behov for min hjælp. - Elev, kontor*

Den unge beskriver her, hvordan oplevelsen af at være fagligt nødvendig udgør en central mulighedsbetingelse for mening i oplæringen. At kunne tage ansvar for andre og bidrage til fællesskabet bliver således en kilde til både faglig værdi og oplevet tilhør.

På tværs af dette analysenedslag ser vi desuden, at de unges læring og faglige tilblivelse ikke kun formes af opgavernes indhold, men også af den måde, de unge aflæses og genkendes i arbejdsfællesskabet. At blive mødt som “ung” er ofte noget, der aflæses kropsligt og relationelt, hvilket kan få konkrete konsekvenser for opgavefordeling, ansvar og progression. I praksis kan denne aflæsning betyde, at de unge i perioder primært tildeles hjælpeopgaver eller ikke inddrages, selv når de er motiverede for at tage del i fagets bærende opgaver. Omvendt kan den samme aflæsning også åbne mulighedsrum, hvor unge får tæt støtte, tydelig rammesætning og gradvist ansvar, så nervøsitet bliver en del af læringen frem for en barriere. Det betyder altså, at adgang til opgaver, anerkendelse og faglig udvikling i nogen grad forhandles gennem den måde, den unge læses og mødes på i oplæringen.

Samlet set peger dette første analysenedslag på en dobbelthed knyttet til ansvar for opgaveløsning. På den ene side kan ansvar fungere som en central mulighedsbetingelse for læring, stolthed, værdi og tilhør, når det gives og understøttes på måder, der matcher den unges aktuelle kompetencer. På den anden side kan ansvar også indsnævre de unges mulighedsrum, hvis kravene overstiger deres faglige niveau, eller hvis den nødvendige støtte og vejledning ikke er til stede. At få, tage og forhandle ansvar markerer derfor ikke kun faglig progression, men fungerer også som en indikator på, hvordan den unge vurderes og genkendes som fagligt kompetent og pålidelig i arbejdsfællesskabet og i driften. Ansvar – både det, der tildeles, det, der tages, og det, der forhandles – bliver dermed en central markør for de unges anerkendelse, deres mulighedsbetingelser for læring og deres tilblivelse som fagpersoner i oplæringen.

## **Opmærksomhedspunkter for oplæringens opgaver**

### **Opgaver som indgangen til at høre til og blive taget alvorligt**

For de unge er det gennem arbejdet med konkrete opgaver, at oplæringen bliver meningsfuld. Det er her, de mærker, hvad der forventes af dem, om deres indsats gør en forskel og om de bliver regnet med i arbejdsfællesskabet. Opgaver, der indgår direkte i driften og har betydning for andre, opleves ofte som adgang til ansvar, faglig udvikling og tilhør. Omvendt beskriver de unge, at opgaver i periferien af arbejdet kan give en oplevelse af at stå på sidelinjen og manglende mulighed for at udvikle sig fagligt.

### **Når opgaver indebærer ansvar og der er noget på spil**

Mange unge fortæller, at centrale opgaver i oplæringen kan være forbundet med nervøsitet, usikkerhed og et stort ansvar. Nervøsiteten opstår ofte, fordi opgaven betyder noget for andre mennesker, for arbejdet eller for den unges egen oplevelse af at kunne slå til. For nogle bliver dette en drivkraft for læring og faglig stolthed, mens det for andre kan opleves som tungt, særligt når opgaverne gives under tidspres eller før den unge føler sig klar.

### **At lære ved at stå i opgaven i hverdagen**

De unge beskriver læring i oplæringen som noget, der sker, mens arbejdet udføres. De lærer ved at prøve, gentage og justere sig undervejs og ofte i tæt samspil med mere erfarne kolleger. Sidemandsoplæring og mulighed for at spørge om hjælp får her betydning, fordi spørgsmål, forklaringer og feedback knytter sig direkte til den konkrete opgave. Samtidig oplever de unge, at arbejdets tempo, organisering og relationerne på arbejdspladsen har stor betydning for, om der er plads til at spørge, øve sig og få støtte i situationen.

## Andet analysenedslag

# Oplæringsstedets mulighedsbetingelser

Unge på erhvervsuddannelserne befinder sig i et krydsfelt mellem skoleliv og arbejdsliv, mellem læring og produktion og mellem egne ambitioner og de institutionelle rammer, de er en del af. For at forstå, hvordan unge EUD-elevs liv og dannelse formes under oplæring, retter vi i dette analysenedslag blikket mod de mulighedsbetingelser, der kendetegner oplæringen, og de mulighedsrum, som de unge oplever for at skabe mening og handlemuligheder i deres hverdag. Overordnet set er der to forhold, der har særlig betydning for disse mulighedsbetingelser og mulighedsrum, nemlig oplæringsstedets størrelse samt oplæringsstedets drift, herunder produktion, tempo og tidslige rytmer. Disse forhold belyses i det følgende.

### Oplæringsstedets størrelse

#### - mellem sikkerhedsnet og selvstændighed

De unges praktiske mulighedsrum former sig forskelligt afhængigt af virksomhedernes organisering, hierarkier og fællesskaber, og disse forhold hænger ofte sammen med oplæringsstedets størrelse. På den måde kan man sige, at oplæringsstedets størrelse fungerer som en mulighedsbetingelse for, hvilke former for støtte, ansvar og deltagelse, der bliver tilgængelige for de unge i oplæringen. En kontorelev i en stor virksomhed, beskriver oplevelsen af at være omgivet af et omfattende sikkerhedsnet i en stor virksomhed:

*Jeg synes i de store virksomheder, vi har et så stort sikkerhedsnet under os, at det er lidt svært, at det kan gå galt. Men jeg tænker i de små virksomheder, hvor der ikke er så stort sikkerhedsnet, der er det lidt nemmere at mistrives. - Elev, kontor*

Sikkerhedsnettet bliver centralt for eleven i citatet her, og i en uddybning af citatet forklarer han, hvordan sikkerhedsnettet blandt andet består i adgang til en uddannelseskoordinator, en praktikvejleder og en HR-afdeling, som man kan henvende sig til ved behov. På den måde, er der en tydelig fordeling af roller og ansvar, hvor eleven i høj grad indgår som en del af et større organisatorisk system. På den måde fungerer arbejdspladssens størrelse som en praktisk og kulturel mulighedsbetingelse, der skaber tryghed og stabilitet for denne unge. En murerlærling i en mindre virksomhed beskriver nedenfor fordelene ved at være i oplæring hos en lille virksomhed:

*Vi er ikke særlig mange herude. Det er under 10 mand. Og vi laver meget sådan noget småt arbejde, sådan små reparationer, badeværelser, sådan meget privatkunder. Så ikke sådan nogle store byggepladser. Vi bygger heller ikke noget hus. Men vi laver meget sådan små opgaver. Jeg søgte bevidst ud til et lille firma, fordi jeg helst ville sådan noget. Så det er helt fint, at man ikke laver det samme hver dag og møder det samme sted hver dag. - Lærling, murer*

Af dette citat træder nogle andre mulighedsrum frem end hos kontoreleven før. Murerlærlingen beskriver nemlig, hvordan oplæringsstedets organisering skaber adgang til mange mindre og varierende arbejdsopgaver. De to forskellige oplæringssteder skaber på den måde forskellige mulighedsbetingelser, der igen giver adgang til forhandling af forskellige mulighedsrum. Det skal dog understreges, at virksomheders størrelse nok til en vis grad former lærlinges mulighedsrum, men samtidig er forholdene ikke faste eller entydige, og man kan godt komme til at få små og varierede opgaver på store steder og opleve struktur på små steder. Virksomhedsstørrelse er ikke determinerende for læringsmuligheder, men skaber nogle typiske betingelser, som i praksis formes og justeres af branche, kultur, opgavemængden og lokale prioriteter.

## **Produktion og drift**

### **- rytmer, tempo og oversættelse af læring**

Et andet centralt aspekt ved de unges mulighedsbetingelser og mulighedsrum på oplæringsstedet er mødet med produktionens drift, tempo og tidslige rytmer. Overgangen fra skole til oplæring markerer et skift fra et mere pædagogisk rum, hvor læring er et eksplicit formål og organiseret igennem faste strukturer, til et produktionsrum, hvor læring indgår som et middel i arbejdet og er underlagt driftens krav (DEA, 2024; Fløe et al., 2025; Juul-Wiese et al., 2025). Denne overgang indebærer ændrede tidslige rytmer, prioriteringer og forventninger til de unge. En lærling, der er i lære som vejgodschauffør, beskriver overgangen således:

*Du har lidt mere travlt, altså, du orienterer dig, du gør tingene, men du gør det på en anden måde. Og tingene foregår bare på en anden måde, fordi når du også er ude hos en arbejdsgiver. De har jo også en måde, de vil have gjort tingene på. Skole-måden er bare meget mere firkantet. Her hos [oplæringsstedet] er det lidt mere som en trappe, der går op og ned sådan. Den er ikke firkantet, den er ikke, "Du gør sådan her". Den er lidt mere, bevægelig. Lidt mere, du kan gå ud af din firkant, og så har du et rum uden for den, du arbejder i. - Lærling, vejgodschauffør*

Lærlingen beskriver en oplevelse af arbejdet i oplæringen som havende en mere bevægelig og situationsbestemt karakter, end den hun kender fra skolen. Skiftene mellem skole og oplæring omhandler både tempoet, arbejdet udføres i, samt de mulighedsrum for at løse opgaverne som er tilgængelige på skolen versus på oplæringsstedet. Skolen fremstår som havende et forudsigeligt og struktureret læringsrum med faste skemaer og planlagt indhold, mens oplæring opleves som præget af fleksibilitet, øget tempo og praksisnære tilpasninger, som "en trappe, der går op og ned". Skiftet fra skole til oplæring indebærer altså ændrede mulighedsbetingelser for læring, idet opgaveløsningen i højere grad må tilpasses arbejdets rytme og produktionens krav i oplæringen sammenlignet med skolen. Samtidig åbner oplæringsstedets bevægelighed et andet mulighedsrum for opgaveløsning end i skolen, fordi lærlingen oplever større frihed til at bevæge sig ind og ud af faste rammer. Mulighedsrummet bliver mindre forudsigeligt, men også mere åbent, idet læring i højere grad opstår gennem deltagelse og situeret tilpasning frem for gennem faste rammer.

Dette mulighedsrum er imidlertid betinget af, at den unge formår at aflæse og indgå i den rytme og det tempo, som produktionen på arbejdspladsen kræver. En SOSU-assistentelev beskriver overgangen fra skole til oplæring som et skifte, der kan opleves abrupt og kræve hurtig omstilling: *”Vi gik fra grundforløb 2, slut, weekend, så hovedforløb og så ud i praktik. Det gjorde det rigtigt svært, så man glemte ligesom noget af det”*. SOSU-assistenten peger her på, hvordan overgangen fra skole til oplæring kan opleves som et brat skifte, hvor læringens mulighedsbetingelser ændrer sig hurtigere, end hun kunne nå at tilpasse sig. I tråd med dette har andre unge i undersøgelsen beskrevet, hvordan de har oplevet at befinde sig i en venteposition mellem hovedforløb og oplæring, fordi oplæringsstedet ikke havde tid eller ressourcer til at tage imod dem ved opstart.

Pointen med dette analysenedslag her er at fremhæve, at mødet med oplæringen også er et møde med arbejdsmarkedets mulighedsbetingelser, hvor hensynet til produktion, drift og effektivitet ikke altid er afstemt efter elevens tempo. Dette kan indsnævre de unges mulighedsrum for deltagelse og læring i opstartsfasen, men kan også, når rytmerne aflæses og mestres, udvide mulighedsrummet gennem øget ansvar og situeret læring i praksis.





En lærling, der er i lære som tømrer, sætter netop ord på, hvordan læring i oplæringen foregår inden for nogle produktionsmæssige og økonomiske rammer:

*Altså, det er fuldt forståeligt at ved nogle projekter er der ikke tid. Det kan være, at det tager en time ekstra for os [lærlinge] at være med ude og så lige lære det, og den time den skal man jo medregne, at det er en svend, der går til 500 kr., og jeg går selv til 300 kr. i timen. Så er det også 800 kr. ekstra. Og det kan blive til mange penge hen over et langt projekt. Så det er man også nødt til at forstå som lærling, at det er ligesom nogle praktiske rammer, som man også skal passe ind i. - Lærling, tømrer*

Citatet tydeliggør, at oplæringen er indlejret i en produktionslogik, hvor tid, effektivitet og økonomi udgør centrale mulighedsbetingelser for læring. Lærlingen viser her en forståelse for, at deltagelse i oplæringen ikke alene handler om læringsbehov, men også om virksomhedens økonomiske prioriteringer, hvor læring har en konkret omkostning. Oplevelsen af fleksibilitet i opgaveløsningen kombineret med kravet om at aflæse og indordne sig under en produktionslogik, hvor tid er penge, udgør en gennemgående dobbelthed for de unge i oplæring. Langt de fleste unge, vi har talt med, viser en tydelig orientering mod denne dobbelthed og er i gang med at udvikle måder at handle og lære på inden for de mulighedsrum, den stiller til rådighed. På den måde bliver oplæringsstedets rytme og produktionslogik i sig selv en del af læreprocessen og en central mulighedsbetingelse for de unges faglige og arbejdskulturelle dannelse.

De unges forståelse af driftens økonomiske rytme peger på, hvordan de gradvist udvikler – ikke kun håndværksmæssigt kunnen - men også forståelse for arbejdspladsens produktionslogik. I oplæringen lærer de ikke blot et håndværk, men også at orientere sig mod effektivitet, ansvar og værdi for arbejdspladsen, herunder at forstå, hvad arbejdstid og læring konkret ”koster”. Denne form for læring udgør en væsentlig, men ofte implicit del af oplæringen og er ifølge DEA (2024) og Fløe et al. (2025) tæt knyttet til de vilkår, der præger mødet mellem uddannelse og arbejdsmarked. Samtidig peger dette analysenedslag på vigtigheden af at bevare et uddannelsesblik på oplæringen, så læring og dannelse ikke reduceres til drift og produktion alene, som også fremhæves af DEA (2024) og Fløe et al. (2025).

På tværs af de empiriske udsagn fremstår de unge som aktive deltagere, der forstår, tilpasser sig og genfortolker arbejdslivets rytmer. Deres læring udfolder sig inden for virksomhedens produktionsbetingelser, men deres mulighedsrum formes i samspillet mellem disse betingelser og deres egne vurderinger af, hvad der er rimeligt, muligt og meningsfuldt. De unges praktiske mulighedsbetingelser og deres personlige mulighedsrum flyder dermed sammen i en rytmebåret dannelsesproces. Det er netop når produktionskravene både åbner og begrænser, at oplæringen kan forstås som et kulturelt dannelsesrum. Her lærer de unge nemlig ikke blot et fag, men også hvordan man handler, tager ansvar og finder mening som fagprofessionel under de økonomiske og praktiske logikker, der former arbejdslivet. Oplæringen fremstår således ikke blot som et sted for udvikling af faglige kompetencer, men som et grænsefelt, hvor de unge kontinuerligt må navigere mellem tilpasning og selvstændighed. De dannes gennem den måde, de håndterer arbejdets rytmer, aflæser kulturen og udvikler dømmekraft i praksis. De unges dannelse udspiller sig dermed ikke kun i det, de gør, men i det, de gradvist bliver i stand til at gøre i kraft af de mulighedsbetingelser, oplæringen stiller til rådighed, og de grænse-  
dragninger, de selv medskaber gennem handling, refleksion og erfaring.

## **Opmærksomhedspunkter for oplæringsstedet**

### **Oplæringsstedet som mere end et sted for oplæring**

Oplæringsstedet udgør rammen for de unges hverdag og får betydning for, hvordan de oplever at få arbejdsliv, fritid og øvrigt ungdomsliv til at hænge sammen. Det former både de unges faglige udvikling og deres muligheder for at bevare relationer, fritidsliv og overskud uden for arbejdet. Oplæringen bliver dermed ikke kun et sted, hvor man lærer et fag, men et sted, der griber ind i den samlede måde, hverdagen organiseres på som ung.

### **Overgangen fra skole til oplæring og mødet med arbejdets tempo**

For mange unge opleves overgangen fra skole til oplæring som et markant skift i tempo, rytme og forventninger. Hvor skolen ofte er præget af faste strukturer og planlagte forløb, møder de unge i oplæringen en hverdag, hvor opgaver og læring er tæt knyttet til arbejdets gang og produktionens krav. Flere beskriver overgangen som brat og krævende, fordi der stilles nye krav til selvstændighed, omstilling og tempo, som de må finde måder at håndtere i hverdagen.

### **Produktion, organisering og forskelle mellem oplæringssteder**

Hverdagen i oplæringen er præget af drift, tidspres og hensyn til produktionen, som de unge aktivt forholder sig til i deres prioritering af tid, energi og engagement. Samtidig hænger de unges erfaringer tæt sammen med, hvordan oplæringsstedet er organiseret. I større virksomheder oplever de unge ofte mere faste rammer, tydelige roller og adgang til støttefunktioner, mens mindre virksomheder ofte giver større variation i opgaver, tættere relationer og hurtigere ansvarstagen. Disse forskelle former, hvordan de unge oplever muligheder for støtte, ansvar og deltagelse i hverdagen.

### **At lære arbejdspladsens rytmer og få arbejdsliv og ungdomsliv til at hænge sammen**

Gennem oplæringen lærer de unge arbejdspladsens normer, forventninger og daglige rytmer at kende og afprøver løbende, hvordan disse kan forenes med deres øvrige liv som unge. Denne læring sker i hverdagen gennem deltagelse i arbejdet og i mødet med kollegaer og opgaver. For mange unge bliver oplæringen et sted, hvor de gradvist finder deres egen måde både at være fagperson på og at skabe sammenhæng mellem arbejdsliv og ungdomsliv.

## Tredje analysenedslag

# Sociale relationer og fællesskaber i oplæringen

I første del af dette projekt (jf. Louw et al., 2025) så vi hvordan de unges fællesskaber på erhvervsuddannelserne ofte udspringer af det faglige arbejde og de faglige interesser, de deler. Eleverne oplever sammenhold og mening, når de samarbejder om konkrete opgaver i skolen, hvor det faglige fællesskab bliver et socialt omdrejningspunkt. Denne betydning af det faglige som samlende kraft, også på tværs af alder, gør sig også gældende på lærepladserne, hvor progression i lærlinge- og elevforløb og meningsfulde hierarkier ser ud til at spille en rolle. I dette analytiske nedslag starter vi dog med at kigge nærmere på unges egne oplevelser af anerkendelse i fællesskaberne på oplæringstederne.

### Anerkendelse af de unge i fællesskaberne på oplæringstederne

Som indledning til dette analysenedslag præsenteres en tjenerrelevs fortælling om oplevelsen af fællesskab på sin elevplads:

*Jeg bliver mødt med gensidig respekt. Jeg bliver lyttet til. Jeg bliver hørt. Jeg kan sige min mening, og jeg er i trygge hænder. Så jeg føler mig virkelig heldig og sætter en ære i at være elev her. At jeg får gengældt den loyalitet, som jeg udviser til mine kollegaer. Det understøtter naturligvis også, at vi stoler på hinanden og vi i samarbejde leverer toppen af poppen. Det kræver, at vi stoler på hinanden og er loyale. - Elev, tjener*

I første analytiske nedslag blev det beskrevet, hvordan det at få mere ansvar ikke kun repræsenterer en faglig progression, men også kan ses som en overgang til at blive betragtet som en mere betydningsfuld del af arbejdsfællesskabet. Det at få ansvar bliver et symbol på tillid og anerkendelse fra kollegaer og ledelse. Nogle af de samme symbolikker gør sig gældende i udtalelsen fra tjenerleven ovenfor, når han fortæller, hvad der er positivt i hans relationer til kollegaerne. Her træder oplevelsen af gensidig respekt, tillid og loyalitet tydeligt frem som betydningsfuld. Denne anerkendelse i relationen skaber et trygt læringsmiljø, hvor han tør udtrykke sig og tage initiativ, men hvor han også selv kan bidrage aktivt til det faglige fællesskab. Anerkendelsen skaber med andre ord en gensidighed i relationen, der giver gode betingelser for samarbejde og at føle sig som ”toppen af poppen”, som han udtrykker det. Anerkendende relationer fører på den måde til samarbejde og tillid, hvilket udgør en forudsætning for, at læring og faglig udvikling kan finde sted. Lamont (2023) peger netop på, at oplevelsen af at være set og anerkendt opstår dér, hvor fællesskabet aktivt ”ser” personer som værdifulde og samtidig åbner op for, hvem der regnes som en del af fællesskabet, hvor der også er plads til en lærling. Følelsen af at blive set og anerkendt er en grundlæggende social drivkraft på linje med (ikke i stedet for) materielle behov (Lamont, 2023). Det vil sige, at andre aktivt gør én synlig som værdifuld deltager i fællesskabet, og at man ikke blot anses som produktiv eller succesrig, når man ses og anerkendes af andre.

Det indikerer, at anerkendelse fungerer som en social mekanisme, der integrerer den unge i faglige kollegiale fællesskaber. Denne mekanisme bliver en central forudsætning for, at de unge kan træde ind i det faglige fællesskab, handle og skabe nye erfaringer i deres tilblivelsesproces som faglærte. Dette gør sig i og for sig gældende mere generelt, men er ifølge forskning på området særligt betydningsfuldt for unge lærlinge og elever, der er nye på arbejdspladsen og kan have behov for stærke, anerkendende og tillidsfulde relationer for at opleve sig som værdifulde og som nogen, der hører til på lærepladsen (Juul-Wiese et al., 2025; DEA, 2024; Leiß, & Rausch, 2022; Nielsen et al., 2021; Dagsland et al., 2015).

## Læring i fællesskaber på tværs af aldre

*Jeg synes egentlig, at det er meget fint, at man sådan ikke lige skal være sammen med folk på sin egen alder, men sådan, at så kan man lære alle mulige andre at kende. Fordi de [hendes kollegaer] har en masse viden, inden for nogle andre ting, end hvad jeg selv har. - Elev, dyrepasser*

I citatet beskriver eleven, hvordan arbejdet sammen med ikke-jævnaldrende kollegaer giver adgang til faglig viden og erfaring, som hun ikke selv besidder. Det peger på, hvordan oplæringsstedets sammensætning af medarbejdere kan fungere som en mulighedsbetingelse for læring, idet faglig kunnen og erfaring er fordelt på tværs af alder og anciennitet. Eleven befinder sig på et oplæringssted, hvor hun også arbejder sammen med andre unge. Hun fortæller i en SMS, at hun i starten primært fulgte med en anden jævnaldrende elev, men at hun, da denne elev skulle tilbage på skolen, blev "lidt tvunget til at snakke med andre også". Hun forklarer videre: *"Det ville jeg nok ikke have gjort i samme grad, hvis jeg gik med den anden elev :) Jeg bliver skubbet lidt ud af min komfortzone."* - Elev, dyrepasser, SMS



Af fortællingen fremgår det, at samarbejdet med ældre kollegaer ikke nødvendigvis opleves som let i udgangspunktet. At blive ”tvunget” ud af komfortzonen peger på, at mulighedsrummet for faglig deltagelse ikke er givet på forhånd, men opstår i samspillet mellem oplæringsstedets organisering og de relationer, den unge indgår i. Samtidig viser elevens erfaring, at netop dette mulighedsrum udvides, når hun bliver mødt af kollegaer, der inkluderer hende i det faglige fællesskab og deler deres viden og praksis. Her får hun mulighed for at udfolde sig fagligt og deltage mere aktivt i arbejdet. Beskrivelsen indikerer samtidig, at dette mulighedsrum ikke havde været lige så tilgængeligt, hvis den jævnaldrende elev var fortsat i oplæringen. Oplæringsstedets konkrete organisering (hvem man arbejder sammen med, og hvordan fællesskabet er sammensat) fremstår dermed som en central mulighedsbetingelse for elevens faglige deltagelse og læring.

På tværs af vores empiriske materiale giver de unge udtryk for, at tillidsfulde, inkluderende og ansvarsgivende fællesskaber på arbejdspladserne i høj grad har det faglige som omdrejningspunkt. I disse arbejdsfællesskaber samarbejder de unge med deres kollegaer om opgaverne i oplæringen, og når det faglige er i centrum, oplever mange af de unge, at det er relativt uproblematisk at samarbejde på tværs af både alder og erfaringsniveau.

At træde ind i et arbejdsfællesskab som ung indebærer imidlertid ofte hverdagsændringer, der gør sig gældende fagligt og socialt. De udfordringer, unge under oplæring møder i den forbindelse, knytter sig ofte til skiftet fra skolens rytmer og sociale rammer til oplæringsstedets mere faste strukturer og kulturelle koder, som beskrevet i det foregående analysenedslag. Særligt overgangen fra skolens jævnaldrende fællesskaber til arbejdspladsens mere aldersblandede fællesskaber er en udfordring, mange af de unge i projektet fremhæver. Overgangen fra skoleliv til oplæringssted kan således forstås som en proces, hvor unge ikke blot tilegner sig nye faglige rutiner, men også skal finde måder at blive genkendt og anerkendt som værdifulde deltagere i nye og aldersblandede arbejdsfællesskaber. Det betyder, at de unges mulighedsrum for social deltagelse i højere grad afhænger af deres evne til at navigere i og aflæse de sociale koder og forventninger, der gør sig gældende på arbejdspladsen.

### **Fra mindre erfaren til mere erfaren ung - progression på arbejdspladsen**

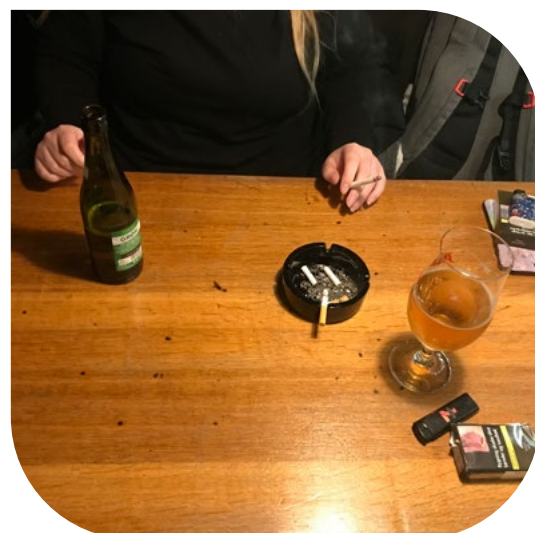
De unge på lærepladsen bliver ikke ved med at være ”de nye”, og som det fremgår af en kontorelevs fortælling nedenfor, betyder det, at kollegaernes forståelse af ham udvikler sig over tid:

*Det fyldte rigtig meget første år. Fordi der følte jeg lidt, at man blev mødt med: ”Okay, jeg kunne jo være din far”. Den måde folk gik til mig på, var sådan lidt: ”Du skal lige passe på ham”. Og sådan. Hvor nu, der møder jeg bare ind, og tænker slet ikke over, at jeg er den yngste på nogen måde. Jeg har været her meget længere end mange af de andre. Jeg kan jo stadig gå til fodbold og har det stadig sjovt, og kan stadig tage en tur i byen. Og alt det der, man gør som ung. Jeg gør det bare ikke på samme måde, som de andre [jævnaldrende], kan jeg godt høre. - Elev, kontor*

Som citatet indikerer, bliver eleven i begyndelsen primært genkendt gennem kategorien “den unge”, og dermed som én der skal passes på. I hans fortælling kommer dette til udtryk ved, at kollegaerne i mindre grad ser ham som en kommende fagperson og i højere grad som en ung, der kræver særlig omsorg og hensyn. Denne form for genkendelse indsnævrer hans mulighedsrum for at blive set og anerkendt på andre måder og gør hans tilhør til arbejdsfællesskabet skrøbeligt. Han forstås nemlig i højere grad gennem sin alder end gennem sin faglige kunnen. Som kontorelevens fortælling illustrerer, ligger der i disse begyndelser også en forventning om, at han selv skal vise, at han “ikke bare er ung”, men derimod faglig, moden og ansvarstagen. Det er ham, der må demonstrere sin kunnen, afkode de sociale koder og vise, at han kan indgå som ligeværdig kollega.

Denne logik genfindes også i anden forskning, hvor unge EUD-elever beskriver, at de mødes med antagelser om manglende professionalisme, arbejdsmoral eller viden, og at det derfor bliver deres opgave at bevise det modsatte, før de kan betragtes som fuldgældige medarbejdere (Nielsen, 2024). Efterhånden som eleven deltager over tid, opbygger erfaringer og får mulighed for at vise sin faglige kunnen i praksis, sker der et skifte i den måde, han genkendes på i arbejdsfællesskabet. Kollegaerne begynder i stigende grad at møde ham som kollega snarere end som ”den unge”, der kræver særlige hensyn.

Kontorelevens forløb kan læses som eksemplarisk for flere af de unge, vi har talt med, nemlig som en bevægelse fra ikke at blive genkendt som legitim deltager til gradvist at blive genkendt som en værdifuld fagperson i arbejdsfællesskabet. Når alder mister forklaringskraft i relationerne, er det ikke fordi aldersforskelle ophæves, men fordi de ikke længere fungerer som det primære vurderingskriterium. I stedet træder faglig kunnen, ansvarlighed og bidrag til arbejdsfællesskabet i forgrunden. Set i dette lys handler anerkendelse ikke om formel ligestilling, men om at blive genkendt som én, der kan og må tage del i arbejdsfællesskabets faglige og sociale orden. Materialet viser imidlertid også, at dette arbejde i høj grad placeres hos den enkelte unge. Det er ofte de unge, der forventes at tilpasse sig, aflæse sociale koder, demonstrere kompetencer og skabe deres egen legitimitet i fællesskabet.



## Meningsfulde og urimelige praksisser koblet til hierarki

Når unge træder ind som lærling eller elev på en arbejdsplads, indtager de typisk en position nederst i hierarkiet, hvilket også kommer til udtryk i de unges egne fortællinger. Dette opleves ikke som et problem for de unge, men som et vilkår, der bidrager til at skabe struktur og orden på arbejdspladsen og i læreprocessen. En lærling beskriver hierarkiet på sin arbejdsplads således:

*Det [arbejdspladsen] ville ikke kunne fungere uden. Jeg kan jo ikke stå og belære en eller anden, der har været murer i 50 år. Det er bare sådan, det er. Det er pisseirriterende mange gange, men det er sådan, det er. Det kan man simpelthen ikke sige noget til. Men altså, på et eller andet tidspunkt, så bliver det jo mig. - Elev, tjener*

For lærlingen fremstår arbejdets organisering som utænkelig uden et hierarki. Selvom hierarkiet til tider opleves som ”pisseirriterende”, bliver det meningsfuldt, når det samtidig peger fremad og giver en tydelig forestilling om progression og fremtidig faglig tilblivelse. Hierarkiet accepteres af murerlærlingen ikke som vilkårlig magt, men som en legitim ordning, der strukturerer adgangen til erfaring, ansvar og faglig udvikling.

Set i dette lys fungerer hierarkiet som en central mulighedsbetingelse i oplæringen. Det afgrænser de unges handlerum, men åbner samtidig mulighedsrum for læring ved at tydeliggøre, hvilke former for ansvar og opgaver, der kan forventes på forskellige tidspunkter i oplæringsforløbet. Hierarkiet skaber dermed orientering og forudsigelighed og kan opleves som både trygheds- og strukturskabende for de unge. Som også peget på i anden forskning, opleves særlige lærlingeopgaver ikke som problematiske i sig selv, så længe de er indlejret i relationer præget af respekt og ordentlighed (Nielsen, 2024).





Det er imidlertid ikke hierarkiets blotte eksistens, der kan skabe problemer for nogle unge, men derimod måden, det praktiseres på. Hierarkiet kan nemlig blive indsnævrende for de unges mulighedsrum, når forskelle i status og rettigheder ikke kan begrundes fagligt eller kobles til læring. En tømrerlærling beskriver dette således:

*Jeg tror, det er tonefaldet, du ved. Men man kan godt sige nogle ting med et smil, med et glimt i øjet. Altså jeg tror ikke, du er i tvivl, om de laver sjov eller om de ikke laver sjov (...) Jeg har ikke noget imod, at folk de råber ad mig. Hvis der er en grund til det, selvfølgelig. Men hvis det bare er, at de bare råber ad mig for bare at råbe ad mig, så bliver jeg sur. - Lærling, tømrer*

Citatet viser, hvordan accepten af hierarkiets funktion afhænger af, om forskelle i status og rettigheder kan begrundes fagligt og kobles til læring. Når en irettesættelse eller opgavefordeling ledsages af et tydeligt fagligt rationale, kan den forstås som led i oplæringen. Dermed transformeres magtforholdet midlertidigt til et læringsforhold, hvor hierarkiet understøtter faglig udvikling. Udebliver begrundelsen, eller bygger den på negative stereotype forestillinger om ”de unge”, kan der opstå brud i relationerne, og hierarkiet kan fremstå vilkårligt, som en magtdemonstration eller ligefrem krænkende (se også Nielsen, 2024).

## Hvor går grænsen?

Den ovenstående fortælling fra tømmerlærlingen peger på de gråzoner, der kan opstå i kulturbårne måder at tale til lærlinge på, hvor grænsen mellem faglig irettesættelse og urimelig behandling kan være svær at identificere. I disse gråzoner kan hierarkiet fungere ikke bare som en formel struktur, men som en social og kulturel ordening, der regulerer, hvad der opfattes som legitim kommunikation og adfærd. Lærlingenes mindre magtfulde position i hierarkiet kan være med til at indsnævrer deres mulighedsrum for at sige fra og sætte grænser – også når noget opleves som grænseoverskridende. Det betyder, at spørgsmål om kultur på arbejdspladsen ikke alene kan reduceres til, om den enkelte elev er i stand til at aflæse sociale koder eller sætte personlige grænser. De unges handlemuligheder formes i høj grad af arbejdspladsens mulighedsbetingelser, herunder de implicite koder for tone og omgangsformer, som regulerer hierarkiet i praksis.

Når unge frygter at miste deres læreplads, kan deres mulighedsrum for modstand eller kritik blive yderligere indsnævret. Dette understøttes af nyere forskning, som viser, at det kan være vanskeligt at forlade en oplæringsplads, ikke kun af juridiske årsager, men fordi konsekvenserne kan opleves som omfattende (Pløger, 2025). Som en kokkelev i undersøgelsen her formulerer det, er det vigtigt, at lærlinge kender deres grænser og ved, hvor de kan få hjælp:

*På en god læreplads (såsom min egen) er man elev. På en dårlig læreplads er man billig, let udskiftelig arbejdskraft. Det er 100% dine kollegaer der bestemmer, hvordan den vægt hælder! Hvis du bliver behandlet dårligt af den ene eller den anden årsag, kan du tage det op med din chef (hvis du ikke magter eller tør, kan du ringe til skolen og så kan de tage det op), eller du kan sige op og lede efter en ny læreplads. Alt er jo en chance i nogen forstand. Det er derfor vigtigt, at man aktivt selv vurderer: ”Er jeg det rigtige sted?”. Hvis nej, ”hvad er mine muligheder?”. - Elev, kok, SMS*

Kokkelevens SMS ovenfor fremhæver, hvordan unge i oplæring både forventes at udvise handlekraft samt tage ansvar for at vurdere deres situation og handle på den. Samtidig indikerer hans fortælling, at denne handlekraft forudsætter, at de unge har kendskab til deres rettigheder og kan skelne mellem legitim faglig styring og urimelig behandling. I praksis er dette imidlertid langt fra givet. I praksis er adgangen til denne handlekraft imidlertid betinget af forhold, som ikke er givet på forhånd. Arbejdslivsforskning viser blandt andet, at unge i begyndelsen af arbejdslivet ofte er afhængige af ældre kollegaer, netop fordi de endnu ikke har fuld indsigt i de kulturelle koder og udtalte forventninger, der strukturerer arbejdslivet (Nielsen et al., 2025). Undersøgelsen her peger desuden på, at nogle af de unge har en forestilling om, at ”sådan er det bare”, når de oplever en hård tone som en del af oplæringen. I sådanne tilfælde indsnævres de unges mulighedsrum for at udfordre urimelige forhold, idet disse praksisser genkendes som legitime vilkår snarere end som noget, der kan eller bør forhandles – og fordi de netop er unge og nye på arbejdsmarkedet.

## **Opmærksomhedspunkter for sociale relationer og fællesskaber**

### **At blive set, regnet med og få plads i fællesskabet**

For mange unge hænger oplevelsen af at høre til på lærepladsen tæt sammen med, om de bliver mødt med respekt, tillid og interesse fra kollegaer og ledelse. At blive lyttet til, få ansvar og opleve, at ens bidrag har betydning, skaber tryghed i hverdagen og giver mod på at tage initiativ. Når de unge oplever at blive regnet med, bliver arbejdsfællesskabet et sted, hvor de både kan lære og bidrage aktivt.

### **Fællesskaber på tværs af alder og erfaring**

De unge indgår ofte i arbejdsfællesskaber med kollegaer, der er ældre og mere erfarne end dem selv. For mange giver dette adgang til viden, erfaring og faglige perspektiver, som de ikke ville have fået i jævnaldrende fællesskaber alene. Samtidig beskriver flere unge, at det kan kræve mod og omstilling at træde ind i disse fællesskaber, særligt hvis de bevæger sig ud af sin komfortzone. Hvordan fællesskabet er sammensat, og hvem der arbejdes tæt sammen med i hverdagen, får derfor stor betydning for, hvordan de unge oplever deres muligheder for deltagelse og læring.

### **Fra “den unge” til kollega i fællesskabet**

Mange unge beskriver oplæringen som en proces, hvor de gradvist bevæger sig fra at blive mødt som “den unge”, der skal passes på, til at blive genkendt som en mere erfaren deltager i arbejdsfællesskabet. I begyndelsen kan alder fylde meget i kollegaernes måde at møde den unge på, mens faglig kunnen og ansvar over tid får større betydning. Denne bevægelse kræver ofte, at den unge selv viser engagement, aflæser sociale koder og demonstrerer sin kunnen i praksis, samtidig med at arbejdspladsens rammer giver plads til denne udvikling.

### **Hierarki som orientering og udfordring i hverdagen**

Hierarkier er en tydelig del af mange unges hverdag i oplæringen og opleves ofte som et vilkår, der skaber struktur og retning i arbejdet. Når hierarkiet giver mening fagligt og peger frem mod progression, kan det opleves som legitimt og tryghedsskabende. Samtidig beskriver de unge, at hierarkiet kan blive problematisk, når forskelle i status ikke kan begrundes, eller når tone og omgangsformer opleves som urimelige eller ubehagelige. I sådanne situationer kan det være vanskeligt for nogle af de unge at sige fra, særligt når de er afhængige af lærepladsen.

## Fjerde analysenedslag

# Logistik og geografi som strukturerende for unges uddannelsesveje under oplæringen

Transport, logistik og geografi har stor betydning for, hvilke muligheder unge på erhvervsuddannelserne har under deres oplæring. For nogle betyder logistikken, at de må flytte hjemmefra i en tidlig alder, mens det for andre betyder at de må flytte frem og tilbage, alt efter om de er på skole eller under oplæring. For mange spiller den geografiske afstand til oplæringsstedet en afgørende rolle for, hvor de søger hen, eller om de overhovedet kan tage imod en oplæringsplads. Samtidig er EMMA-kriterierne (UVM, 2025) politisk udformede, og de fastsætter, at elever forventes at tage imod en oplæringsplads, hvis det vurderes muligt – også når det indebærer lang daglig transporttid eller i nogle tilfælde flytning, eksempelvis at den unge må flytte hjemmefra eller væk fra sit lokale netværk. På den måde indgår politiske kriterier som en del af de strukturelle mulighedsbetingelser, der former unges hverdag under uddannelse, hvor mobilitet ikke genkendes som et valg, men som en nødvendig forudsætning. I dette perspektiv er det relevant at undersøge, hvordan transport, logistiske forhold og geografisk placering fungerer som mulighedsbetingelser i de unges hverdag i samspillet mellem ungdomsliv og uddannelsesliv, og hvordan disse både åbner og begrænser de unges mulighedsrum for deltagelse og læring under oplæringen.

### Mobilitets betydning for unges adgang og deltagelse

I første del af projektet *Ung på EUD* (jf. Louw et al., 2025) var der fokus på transport og på de muligheder og begrænsninger, som transport til og fra skole, samt i det øvrige ungdomsliv, skaber for unge på erhvervsuddannelserne. Analysen pegede samtidig på væsentlige snitflader mellem skole- og oplæringskonteksterne, idet transport og geografisk mobilitet har betydning for, hvilket hverdagsliv de unge har mulighed for at udfolde. Resultaterne fra projektets første del viste blandt andet, at ungdomslivet også udfolder sig under transporten, hvor mange unge anvender transporttiden til at interagere og opbygge fællesskaber. Samtidig viste første del, at lange transporttider kan udfordre deltagelsen i uddannelsen, idet nogle elever eksempelvis valgte at blive væk fra korte skoledage, og flere beskrev, at det var vanskeligt at ses uden for skoletiden, når de boede langt fra hinanden.

Det at EUD-elever ofte har lange transportafstande i forbindelse med deres uddannelse, er altså ikke noget nyt, og gør sig også gældende for de unge, der medvirker i denne undersøgelse. Mange unge har ikke et reelt frit valg, når oplæringspladserne fordeles, og som konsekvens må flere enten acceptere lange transporttider eller flytte for at kunne gennemføre deres uddannelse. For disse unge bliver geografisk mobilitet dermed ikke et spørgsmål om lyst, men en strukturel mulighedsbetingelse, der former deres hverdag og uddannelsesforløb. Det særlige for EUD-elever er, at dette ansvar ofte pålægges tidligt i livet og i høj grad håndteres individuelt. I modsætning til mange jævnaldrende i gymnasiet kan de sjældent læne sig op ad et lokalt, jævnaldrende klassefællesskab, hvor transportvilkår og hverdagsrytmer deles.

Dette kommer til udtryk i en tjenerelevs fortælling: ”*Startede egentlig med at flytte til en større by, men blev træt af at stresse med toget både til og fra arbejdet. Så flyttede jeg tættere på oplæringsstedet i stedet*”<sup>6</sup> (Elev, Tjener). For denne tjenerelev blev transporten et så belastende element, at han valgte at forlade den by, han i første omgang var flyttet til. Hans udtalelse viser, hvordan transport og logistik ikke blot påvirker de unges hverdag, men aktivt former deres mulighedsrum ved at indsnævre eller omstrukturere deres sociale relationer, bosætning og hverdagsliv. Mobilitet bliver dermed ikke alene en praktisk udfordring, men en central faktor i de unges livsvalg og deltagelsesmuligheder under oplæringen. En lignende erfaring beskrives af en 16-årig elev, der måtte flytte hjemmefra for at forfølge sine uddannelsesdrømme som pædagogisk assistent:

*Det var lidt vildt [at flytte], fordi jeg har været vant til at bo hos mine forældre hver dag, og det gør jeg ikke nu. Nu bor jeg hos mine bedsteforældre, og jeg ser mine forældre måske hver anden weekend. Det var lidt hårdt i starten. Heldigvis har jeg et godt forhold til mine bedsteforældre, men det er stadigvæk det, at man ikke har sin mor og far, som alle andre har. - Elev, pædagogisk assistent*

Selvom hun i citatet beskriver, at hun trives hos sine bedsteforældre, understreger hun også den følelsesmæssige belastning, hun oplever ved at være fysisk adskilt fra sine forældre. Flytningen fungerer i dette eksempel dermed både som en mulighedsbetingelse for uddannelsen og som en oplevelse af tab og omstilling.



6. Af hensyn til deltagernes anonymitet er konkrete stednavne udeladt, da de ikke er analytisk centrale for undersøgelsens pointer.

Disse to fortællinger viser, sammen med de øvrige medvirkende unges fortællinger, hvordan flytninger og transport i forbindelse med uddannelse ikke opleves neutralt eller ubetydeligt. De griber ind i de unges hverdag, relationer og selvforståelser og påvirker deres tilblivelsesprocesser som unge mennesker. For nogle kan den tvungne mobilitet fungere som en proces, hvor de konfronteres med elementer af voksenlivet, f.eks. ansvar, selvstændighed, fravær af forældre og nye sociale rammer, før de egentlig føler sig klar. Denne tidlige eksponering for voksenlivets forventninger eller krav er ikke nødvendigvis negativ, men de er heller ikke selvvalgt, hvilket påvirker de unge på forskellige måder. For mange bliver geografi dermed ikke blot til et spørgsmål om praktik, men til grundlæggende mulighedsbetingelser, der former deres ungdomsliv, mulighedsrum og måder at blive voksne på.

Nogle unge, som ellers ikke ville være flyttet hjemmefra på dette tidspunkt i livet, oplever sig nødsaget til at gøre det for at kunne gennemføre deres erhvervsuddannelse. Som en elev udtrykker det: *“Hvis ikke det havde været for lærepladsen, så havde jeg nok stadigvæk boet hjemme”* (Elev, dyrepasser). En sådan flytning, som dyrepassereleven fortæller om, får betydning for, hvordan de unge træder ind i voksenlivet, idet ansvar for bolig, hverdagsliv og sociale relationer indtræder tidligere end forventet. Samtidig stiller de nye geografiske rammer krav til de unges mulighedsrum for at etablere relationer, hvad enten det er i lokalområdet, på et kollegium eller i relation til kollegaer på oplæringsstedet. Denne sociale omstilling opleves ikke entydigt. Den kan være både krævende og begrænsende, men også udviklende afhængigt af, hvilke sociale og institutionelle mulighedsbetingelser de unge møder i deres nye hverdag.





## Ungdomsliv på afstand - Geografiske placeringer og sociale muligheder

De unges fortællinger viser altså mere generelt, at oplæringsstedets geografiske placering har betydning for, hvilke former for ungdomsliv der overhovedet kan lade sig gøre, og hvilke mulighedsrum der bliver tilgængelige. For mange unge knytter dette sig til erfaringer med tidlige voksenprocesser, hvor flytning hjemmefra, ansvar for hverdagsliv og lange transporttider bliver en del af uddannelsesforløbet. Geografiske skift fungerer dermed ikke kun som praktiske løsninger, men som strukturelle overgangspunkter, hvor hverdagen reorganiseres. I forlængelse heraf træder et beslægtet, men analytisk adskilt perspektiv frem i materialet, nemlig hvordan unge finder – eller har vanskeligt ved at finde – social forankring i de nye geografiske rammer. Her handler geografi ikke primært om afstand til skole eller arbejde, men om adgang til sociale fællesskaber, fritidsaktiviteter og uformelle miljøer, hvor ungdomslivet kan udfolde sig. En kontorelev beskriver sine erfaringer med netop dette:

*Jeg har aldrig været den, der ses med nogen hver dag. Men jeg tror, at havde man flyttet til en større by og haft et liv der, så havde der været mange på ens egen alder. Så kunne man bare tage ned i byen. Det har den mindre by, jeg bor i nu, ikke rigtigt. Det er også derfor, at jeg er blevet rigtig god til at snakke med kollegaer om tingene og sådan noget. Og heldigvis har jeg nogle kollegaer, som ikke er så meget ældre end mig. Så sidder vi og snakker. Så det er det der med, at mit forløb har været hårdt. Uddannelsesmæssigt har det været rigtig godt, men rent ungdomsmæssigt har det været hårdt. I hvert fald, når vi er i den del af landet her. Havde jeg siddet i en virksomhed i en større by, så tror jeg, det havde været noget helt andet. Fordi så havde jeg altid været blandt unge, lige så snart jeg går ud ad døren. Eller i en storby generelt. Så det der med, at vi er i en mindre by, hvor der ikke er så meget, og ikke er så mange tilbud, gør noget andet. - Elev, kontor*

Kontoreleven beskriver her, hvordan flytningen til en mindre by har haft stor indvirkning på hans sociale liv. Han peger på, at ophold i en større by ville have givet adgang til flere jævnaldrende og flere sociale tilbud, hvor ungdomslivet kunne udfolde sig på andre måder, end dem der er blevet tilgængelige for ham. Hans fortælling illustrerer dermed, hvordan geografiske mulighedsbetingelser i uddannelsessammenhæng former adgangen til sociale rum som byliv, fritidstilbud og uformelle mødesteder, og dermed også de mulighedsrum, unge oplever for at leve et ungdomsliv. For kontoreleven her betyder flytningen, at oplæringsstedet bliver et centralt sted for at etablere sociale relationer. Samtidig sammenligner han sit eget ungdomsliv med jævnaldrendes i større byer og beskriver, at det "rent ungdomsmæssigt har været hårdt", fordi han ikke har haft adgang til det ungdomsliv, han hører andre fortælle om. Hans forestilling om et "rigtigt" ungdomsliv formes dermed i høj grad gennem andres erfaringer frem for egne. På den baggrund oplever kontoreleven en social omstilling, hvor kollegaer i stigende grad træder i stedet for jævnaldrende venner og fællesskaber. Denne omstilling rummer både muligheder og begrænsninger, hvor han bliver i stand til at udvikle sociale og kommunikative kompetencer gennem arbejdet, men samtidig savner et mere alderssvarende ungdomsfællesskab.

Fortællingen her peger mere generelt på, hvordan geografisk placering skaber forskelle i unges adgang til sociale fællesskaber og dermed i deres mulighed for at trække på egne sociale ressourcer. Geografi fungerer således ikke blot som ramme for oplæringen, men former aktivt unges muligheder for at skabe sig et socialt liv.

## **Opmærksomhedspunkter for logistiske og geografiske rammer**

### **Geografi og logistik som vilkår i hverdagen under oplæring**

For mange unge er transport, afstand og mødetider ikke blot praktiske forhold, men noget der i høj grad strukturerer hverdagen under oplæringen. Lange transporttider og skiftende rytmer påvirker de unges energi, overskud og muligheder for at være til stede i både arbejdet og i livet uden for oplæringen. Logistik bliver dermed en del af det, de unge løbende må forholde sig til for at få hverdagen til at fungere.

### **Flytning og afstand i hverdagen under oplæring**

Når oplæringen indebærer flytning eller lange afstande, får det direkte betydning for de unges hverdag. For nogle betyder det, at de bor væk fra deres forældre eller lokale netværk, for andre at de bruger meget tid på transport eller skifter mellem forskellige steder at bo afhængigt af, om de er på skole eller i oplæring. De unges fortællinger viser, at dette både kan opleves som hårdt og som udviklende – og at betydningen kan ændre sig over tid. Afstand og flytning påvirker ikke kun, hvor de unge befinder sig, men også hvordan de holder kontakt til familie og venner og får hverdagen til at hænge sammen under oplæringen.

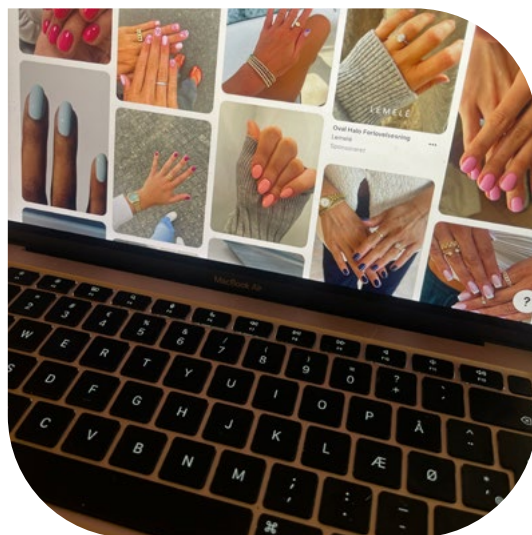
### **Ungdomslivets vilkår i nye geografiske rammer**

De geografiske rammer har betydning for, hvilke former for ungdomsliv der er mulige i oplæringsperioden. For nogle unge betyder afstand – små lokal-samfund eller arbejdstider – at adgangen til jævnaldrende fællesskaber og fritidsliv bliver mere begrænset. I disse situationer får oplæringsstedet ofte en særlig rolle som socialt omdrejningspunkt, samtidig med at flere unge oplever et savn efter et mere alderssvarende ungdomsliv.

## Femte analysenedslag

# Arbejdstiden former ungdomslivet

Når unge er under oplæring, arbejder de fuldtid på en arbejdsplads, og netop tid er derfor også en central mulighedsbetingelse i deres hverdag. Alle unge i undersøgelsen fremhæver arbejdstiden som værende vigtigt, særligt i skæringspunkterne mellem arbejdslivet i oplæringen og deres øvrige ungdomsliv får tiden en anden betydning end i skoleperioder. Overgangen til en fuldtidsarbejdsuge kan opleves som krævende. Det kan det selvfølgelig være for alle, der starter på et nyt job, men er det i særlig grad for unge, der står midt i ungdomslivet, hvor mange forhold er under forandring, og man begynder at se sig selv og verden på nye måder (Bruselius-Jensen et al., 2023). For nogle af de unge i undersøgelsen her indebærer det, at aktiviteter i deres fritid reduceres, eller at de trækker sig fra eksisterende relationer, fordi der ikke er samme overskud som tidligere. Samtidig fortæller flere unge, at arbejdslivet i oplæringen ”modner” dem. Denne modning forstås forskelligt, men for mange af de medvirkende unge er varierende arbejdstider en del af denne modningsproces. På den ene side kan skiftende arbejdstider udvide de unges mulighedsrum, ved at skabe variation i hverdagen, men på den anden side stiller de øgede krav til planlægning, fleksibilitet og prioritering, hvilket kan indsnævre mulighederne for at deltage i sociale fællesskaber, der er uden for praktikken. I det følgende afsnit undersøges det nærmere, hvilken betydning disse tidsmæssige vilkår har for unge i oplæring, og hvordan de navigerer i de mulighedsrum og begrænsninger, som arbejdstiden skaber.



## ”Trække-sig”-manøvrer

Unge i oplæring er under uddannelse og arbejder mod konkrete læringsmål under ansvar af en oplæringsansvarlig. Samtidig er de en del af en arbejdsplads med fuldtidsarbejdsuge, hvilket udgør en grundlæggende præmis for oplæringen. Selvom de unge også har mange timer på skolen, opleves dette ikke på samme måde som arbejdet i oplæringen, hvor de forventes aktivt at indgå i opgaver, rutiner og arbejdsfællesskaber på andre måder, end de kender. For nogle er oplæringen desuden deres første møde med en arbejdsplads, og denne første periode er præget af nye krav og forventninger. Flere beskriver læringskurven som stejl og fortæller, at de i starten oplever en markant fysisk udmattelse, når arbejdsdagen er slut. Det påvirker deres fritid og mulighedsrum for at deltage i aktiviteter, de ellers tidligere havde overskud til i skoleperioder. Dette sætter en ung SOSU-assistentelev ord på:

SOSU-assistentelev *Jeg savner overskud til at danse, som jeg gjorde. Og så savner jeg overskud til at gå i fitness, for jeg gik rigtigt meget i fitness på et tidspunkt. Men jeg blev nødt til at opsigte mit abonnement, fordi jeg havde ikke tid til det, og jeg var for træt, når jeg kom hjem. Det er mit overskud overhovedet ikke til.*

Interviewer *Nej. Og er det ting, du gerne vil have tilbage?*

SOSU-assistentelev *Ja, det gad jeg virkelig godt, men jeg tror ikke rigtigt, det er muligt, før jeg sådan er færdig.*

Som beskrevet bliver den unge elev nødt til at opgive sin dans og fitness, fordi hun både mangler tid og er for udmattet. For langt de fleste af de unge betyder den nye hverdag, særligt i starten af oplæringsforløbet, at de i højere grad har behov for at slappe af, hvilket de ofte har brug for at gøre alene eller sammen med deres nærmeste relationer. Denne ”trækken sig”-strategi sætter en anden SOSU-assistentelev ord på:

*Når jeg kommer hjem fra arbejde, så er jeg meget træt. Så jeg kan ikke rigtig overskue at lave mere i løbet af dagen. Så det bliver det meste af min tid, når jeg kommer hjem at være sammen med min familie. Se noget fjernsyn. Eller at lave et eller andet sammen. - Elev, SOSU-assistent*

De unge i undersøgelsen beskriver alle, hvordan mange forhold konkurrer om deres tid og tilstedeværelse, hvilket ikke mindst gælder deres uddannelse. At trække sig tilbage og finde ro, når presset bliver for stort, som eleven ovenfor fortæller om, kan forstås som det Sørensen et al. (2024) beskriver som en trivselsbestræbelse. En trivselsbestræbelse er de handlinger og strategier, unge tager i brug for at beskytte eller genoprette deres trivsel i en hverdag med mange krav og forventninger. Trivselsbestræbelser skal derfor ikke forstås som passivitet, men som en aktiv måde at regulere belastning på og skabe balance mellem forpligtelser, energi og sociale forventninger. Når de unge opsøger

alenetid, nedskalerer aftaler eller prioriterer nære relationer, som de to SOSU-assistentelever, fortolkes det altså som en bestræbelse på at trives, og som en aktiv måde at håndtere de mulighedsbetingelser, de står overfor i starten af deres oplæring.

I rapportens datamateriale ses dog også eksempler på, at de unge ikke altid oplever at kunne foretage mindre og løbende "trække-sig"-manøvrer. I stedet ender nogle med at trække sig fra større, mere socialt krævende sammenhænge. For flere rækker tid og overskud nemlig ikke til at fastholde tidligere fritidsaktiviteter, og her spiller især tidsmæssige, og i nogle tilfælde også logistiske, udfordringer ind. En aktivitet om eftermiddagen var måske uproblematisk, mens de unge gik i skole, men under deres oplæring kan det være vanskeligt at få det til at hænge sammen med skiftende arbejdstider og lange arbejdsdage. Flere af de medvirkende beskriver derfor, at de som konsekvens må stoppe til træning eller dans, og nogle oplever endda at miste venskaber. Dette fortæller en kontorelev om:

Interviewer                      *Okay. Så I er ligesom, blevet splittet lidt?*

Kontorelev                         *Det må man sige. Og det er jo også en af ulemperne med det her. At vi ikke har den samme tid mere. Man har ikke den samme tid til at se hinanden, fordi nogen de arbejder i detailbranchen. Og så er de først fri klokken syv, og andre arbejder hver anden weekend. Så der kan man ikke ses. Det er lidt en hård verden. Men det er jo den voksne verden, man hurtigt skal vænne sig til. Trods at man ikke er ældre.*

Oplæringens arbejdstider og opgaver skaber således ændrede mulighedsbetingelser for ungdomslivet. Dette bliver især tydeligt, når de unge sammenligner sig med jævnaldrende på andre uddannelser, som vi også tidligere har set i rapporten. En SOSU-assistentelev sætter ord på, hvordan hun oplever, at tiden i oplæringen står i kontrast til hendes venners tid på en gymnasial uddannelse:

*Altså, jeg kan 100% godt mærke, at jeg er i gang med at tage en anden uddannelse, i forhold til mine venner og veninder, der går på gymnasiet, fordi de har måske lidt mere tid, end hvad jeg har. Det kan godt være lidt irriterende på nogle punkter, for man vil godt være med til rigtig mange ting, men man kan ikke, fordi vi har seks ugers ferie om året, og de har måske 15 ugers ferie om året eller sådan noget, ikke? Det kan godt være lidt nederen. - Elev, SOSU-assistent*

De unge i denne undersøgelse er generelt glade for deres oplæring. Samtidig peger de på, at oplæringens tidslige rytme kan begrænse deres mulighedsrum i ungdomslivet. For mange handler det om manglende overskud og en grundlæggende fysisk udmattelse, som vi allerede har set, men for andre, som kontoreleven og SOSU-assistenteleven, er det i højere grad de tidslige rammer, herunder lange arbejdsdage, tidlige mødetider, sene vagter og skiftende arbejdstider, der indskrænker deres mulighedsrum for at ses med eksisterende relationer.

Overordnet indebærer oplæringsstedets tidlige rytmer ændrede mulighedsbetingelser for de unges deltagelse i aktiviteter og sociale fællesskaber uden for arbejdet. For mange unge fremstår dette som en grundlæggende præmis ved at være i oplæring og indgå i en arbejdsplads, som de må lære at navigere i. De strategier, eller manøvrer, de unge tager i brug for at få hverdagen til at hænge sammen, kan i denne sammenhæng forstås som trivselsbestrebelse. Gennem disse forsøger de at beskytte eller genoprette trivsel, når kravene fra arbejdet overstiger deres tid og overskud. I praksis håndteres dette ofte gennem mindre ”trække-sig”-manøvrer i hverdagen eller gennem mere omfattende tilbagetrækninger, hvor fritidsaktiviteter nedskaleres, og kontakten til venner i nogle tilfælde svækkes eller midlertidigt afbrydes.

### ”Moden” i en tidlig alder

At navigere inden for de nye tidlige rammer og rytmer kan være vanskeligt, fordi flere unge oplever, at rammerne i højere grad understøtter et “voksenliv” end et “ungdomsliv”. For at bruge SOSU-assistentelivets egne ord fra det tidligere præsenterede citat, kan det “godt være lidt nederen nogle gange”. Dette fordi mulighedsbetingelserne kan komme i konflikt med den mening og glæde, flere af de unge ellers forbinder med oplæringen. Samtidig er det ikke alle unge, der kan tilpasse sig arbejdslivets tidsrytme. Det kan nemlig opleves som et stort ansvar, hvilket en tømrerlærling uddyber:

*Det er 37 hver uge. Det er ikke: ”Nu har du fri på onsdag, så kan du møde ind fredag”, du ved. Det er 37 timer hver uge. Det er et ansvar at tage, og nogle kan, nogle kan ikke. Og det er man jo nødt til at respektere. Det er også vildt som ung at tage det valg, for der er jo mange ting, som man skal tage stilling til. Altså, om man kan møde ind om morgenen hver dag kl. 7 og vide, at du ikke skal være i byen om torsdagen, når du er i praktik, fordi du skal møde kl. 7 dagen efter. Man modner unge folk i en tidlig alder. - Lærling, tømrer*



Tømmerlæreren peger i citatet på, at en fuldtidsarbejdsuge konkret kan være med til at "modne" unge i en tidlig alder, men at det samtidig kan begrænse unges mulighedsrum for deltagelse i sociale aktiviteter. Som han forklarer, kan det være svært at tage i byen med venner, hvis man skal møde tidligt dagen efter. Han fremhæver også, at oplæringen giver løn, hvilket opleves positivt og mulighedsskabende. De unge i undersøgelsen beklager sig generelt ikke over de ændrede mulighedsbetingelser, de møder i oplæringen. Tværtimod forbinder de oplæringstiden med glæde, læring og mening. Flere fortæller desuden, hvordan de gradvist vænner sig til et fuldtidsarbejdsliv, og at overskuddet langsomt vender tilbage, efterhånden som de kropsligt tilpasser sig den nye hverdag. En elev beskriver denne proces således:

*Da vi kom mere ind [i oplæringsforløbet], så kunne jeg sove hos mine veninder, eller så kunne jeg være sammen med dem om aftenen, og stadigvæk fungere om dagen. Der begyndte jeg at få en rutine, hvor jeg kunne være sammen med dem, men stadigvæk være så klar, at jeg selvfølgelig er klar til oplæring. - Elev, Pædagogisk assistent*

Den pædagogiske assistents fortælling illustrerer altså, hvordan en gradvis tilvænnelse til arbejdslivets rytme kan skabe et nyt mulighedsrum for handling. Det vil sige, når rutinerne falder på plads, bliver det lettere at kombinere oplæring med sociale aktiviteter uden for arbejdet, fordi hun i højere grad oplever at have energi og overblik i hverdagen.

Overgangen fra skolelivet til oplæringen indebærer således en forskydning i de tidlige mulighedsbetingelser, som former de unges hverdag. Hvor skolelivet i højere grad giver fleksible rammer for ungdomsliv, introducerer oplæringen en tidsmæssig disciplin og et ansvar, som de unge må indrette sig efter. Dette ser ikke blot ud til at udløse forskellige "trække-sig"-manøvrer, men kan for nogle også accelerere en modningsproces. Gennem oplæringen får de unge adgang til arbejdsmarkedets praksisser og fællesskaber, hvor nye normer for ansvar, deltagelse og prioritering gør sig gældende. Denne adgang kan både udvide deres mulighedsrum ved at give dem erfaringer og horisonter rettet mod et kommende arbejdsliv og samtidig indsnævre deres handlemuligheder i relation til fritid og ungdomsliv.



## Skiftende arbejdstider skaber variation og kræver fleksibilitet

Oplæringsforløbet stiller betydelige krav til de unges tidsmæssige fleksibilitet. Det er langt fra normalt, at de på forhånd ved, hvilke konkrete opgaver de skal udføre, eller hvornår de præcis møder eller får fri. I mange tilfælde får de unge, der medvirker i denne rapport, først information om opgaver og arbejdstider fra uge til uge – og i nogle tilfælde først dagen før. Denne uforudsigelighed udgør et væsentligt vilkår for mange af de unge i oplæring, men den opleves meget forskelligt. En lærling beskriver, hvordan kort varsel kan gøre det vanskeligt at planlægge fritiden:

*Vi ved ikke præcis, hvornår vi møder. Vi ved ikke præcis, hvornår vi går hjem. Det får du først at vide dagen inden. Der får du at vide: “ I morgen skal du nå det og det og det. Og hvis du har tid tilbage, må du meget godt ringe, og så har du lidt mere, du kan lave”. Så det der med, at du ikke kan vide din arbejdsdag på forhånd, det kan godt gøre det lidt svært nogle gange at planlægge, hvis du gerne vil nå et eller andet. - Lærling, vejgodschauffør*

For lærlingen varierer arbejdsugen fra dag til dag afhængigt af opgaverne. Det gør det vanskeligt at planlægge tiden efter arbejde og fastholde aftaler. For flere af de andre unge kan variation i mødetider omvendt opleves positivt, fordi arbejdsdagene sjældent er ens. Udfordringer med mødetider opstår ofte, når de unge skal planlægge deres øvrige liv, og når oplæringsstedets korte varsel og skiftende arbejdstider dermed indskrænker deres mulighedsrum for at fastholde det fritidsliv, de havde før opstart i oplæring. Det peger på et spændingsfelt, vi også så i forbindelse med de unges “trække-sig”-manøvrer, nemlig når arbejdet kan kræve høj fleksibilitet. En tjenerlev uddyber:

*Det svinger sådan lidt. Så kan det være sådan 3-4 dage i streg med en kl. 11 til 23 vagt, hvor det er sådan 10-12 timer. Så er vi fri en dag, og så møde ind fem timer. Seks timer dagen efter. Det er meget forskelligt. Jeg synes, det er ret irriterende, når jeg skal spille en hel dag på at vente på, at jeg skal møde kl. 16. Men det er jo så, hvad det er, agtigt. - Elev, tjener*

Ligesom tjenerleven beskriver i citatet, peger flere unge med skiftende arbejdstider på de udfordringer, der knytter sig til netop dette. Skifteholdsarbejde kan vende de unges rutiner på hovedet og gribe ind i tiden til deres øvrige liv. En lager- og logistikelev fortæller eksempelvis, hvordan han skifter mellem nattevagt og dagvagt. At skulle “vende døgnnet” bliver særligt problematisk, når skiftene sker over kort tid, dels fordi det kan være vanskeligt at få søvn og restitution til at passe med aftaler, relationer og aktiviteter uden for arbejdet, og dels fordi det bliver ekstra krævende i overgangene tilbage til skoleperioder, hvor andre tidsrytmer og forventninger gør sig gældende.

I sådanne perioder fortæller de unge, at de forsøger at sove og restituere, når der er mulighed for det, men det lykkes ikke altid. Konsekvensen kan være for lidt søvn og en oplevelse af at *“gå rundt som zombier”* (Elev, tjener), hvad enten det er i oplæringen, i skoleperioder eller i deres øvrige hverdagsliv. Skiftende arbejdstider og nattevagter er generelt forbundet med sundhedsmæssige risici, også for unge. Det kan blandt andet påvirke koncentration, læring og trivsel, skabe søvn- og restitutionsproblemer samt øge risikoen for arbejdsulykker både i og uden for arbejdstiden (Nielsen et al., 2019).

Som det kan ses af dette analysenedslag, udvikler de fleste unge strategier for at navigere i oplæringens tidsmæssige krav. Nogle forsøger at udvide deres mulighedsrum på arbejdspladsen ved at være åbne over for ændringer og prioritere tilgængelighed, så de fremstår engagerede og pålidelige. Andre søger at beskytte deres mulighedsrum uden for arbejdet ved at strukturere deres tid og planlægge fritidsaktiviteter med kort varsel, f.eks. ved først at melde sig til sociale arrangementer i sidste øjeblik. For flere bliver fleksibilitet dermed en kompetence, som de aktivt tilegner sig som led i deres faglige og professionelle tilblivelse. De unges erfaringer med planlægning og prioritering peger på, at oplæring ikke kun handler om faglig kvalificering, men også om udvikling af personlige og sociale kompetencer, der gør dem i stand til at agere i et arbejdsliv. Oplæringens tidlige forandringer skaber særlige betingelser for de unges mulighedsrum, hvor skiftende arbejdstider, opgaver og rutiner udfordrer muligheden for kontinuitet og forudsigelighed i hverdagen. Dette påvirker ikke blot deres praktiske planlægning, men også deres oplevelse af autonomi og handlekraft i relation til deres ungdomsliv. Oplæringens tidlige fleksibilitet fremstår dermed ikke blot som et praktisk vilkår, men som et centralt læringsrum, hvor de unge løbende forhandler deres muligheder og positioner. Det understreger, at de tidlige dimensioner spiller en central rolle i formningen af de unges deltagelse, udvikling og tilblivelse som faglærte.

## **Opmærksomhedspunkter for når arbejdstiden former ungdomslivet**

### **Arbejdstid som et brud med tidligere hverdagsrytmer**

Overgangen fra skole til oplæring indebærer for mange unge et markant skift i hverdagen. En fuldtidsarbejdsuge med faste mødetider, lange dage og nye forventninger opleves især i begyndelsen som fysisk og mentalt krævende. Flere unge beskriver, at overskuddet i denne periode er begrænset, og at de derfor reducerer fritidsaktiviteter eller trækker sig fra sociale sammenhænge. Træthed og behov for ro bliver en del af hverdagen og former, hvordan tiden uden for arbejdet bruges.

### **At trække sig for at få hverdagen til at hænge sammen**

Mange unge udvikler strategier for at håndtere arbejdets krav, hvor de i perioder prioriterer restitution, alenetid eller nære relationer frem for sociale aktiviteter. Disse "trække-sig"-manøvrer beskrives som nødvendige for at kunne holde til hverdagen i oplæring og skal forstås som aktive forsøg på at skabe balance mellem arbejde, energi og sociale behov. For nogle betyder det mindre justeringer i hverdagen, mens det for andre indebærer mere varige fravalg af fritidsliv eller svækkede relationer.

### **Tidlig modning, fleksibilitet og gradvis tilvænnning**

Ligesom vi så i sidste analysenedslag, oplever flere unge, at oplæringen medfører en tidlig modning. Når analysenedslaget fokuserer på tid, handler det om, at unge lærer at møde stabilt, tage ansvar og planlægge deres tid i relation til arbejdstider og opgaver. Skiftende vagter og uforudsigelige arbejdstider stiller samtidig krav om fleksibilitet og gør det vanskeligt at planlægge livet uden for arbejdet. Over tid beskriver mange dog, at de vænner sig til arbejdslivets rytme, og at overskud og rutiner gradvist vender tilbage. I denne proces finder nogle unge nye måder at kombinere oplæring med sociale relationer, mens andre accepterer, at ungdomslivet i en periode får en anden form end tidligere.

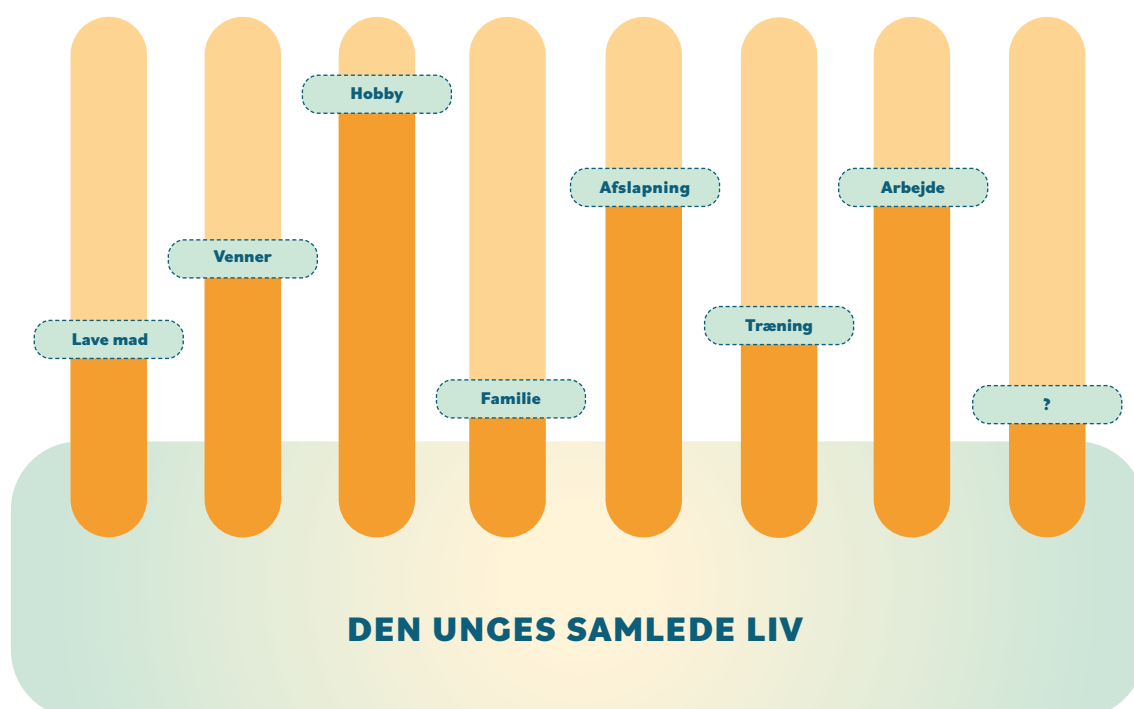
## Kapitel 5

# Hvad skaber mening og udfordrer de unge i spændingsfeltet mellem ungdomslivet og uddannelseslivet i oplæring



Undersøgelsen viser samlet set, at oplæringen for de fleste unge rummer et udtalt fagligt mulighedsrum. Oplæringsstedernes opgaver tilskrives en særlig form for mening af de unge, fordi disse forbindes med konkrete bidrag, synlige resultater og en oplevelse af at være en værdifuld del af noget større. Dette mulighedsrum understøttes, når de unge får adgang til ansvar og gradvist kan udvide deres faglighed. Samtidig kan dette mulighedsrum også begrænses af oplevelsen af for meget ansvar, ændret tempo og for tidlig deltagelse, der skubber til deres måder at være unge mennesker på samt til de rytmer og hverdagsrutiner deres ungdomsliv udspiller sig under.

Undersøgelsen viser også, hvordan ungdomslivets øvrige dagsordner, skubber til og former, hvordan de unge arbejder på at tilpasse, justere og balancere deres liv, for at kunne håndtere spændingsfeltet mellem ungdomslivet og uddannelseslivet i oplæringen. Undersøgelsen viser, hvordan unge helt og holdent framelder sig fritidsaktiviteter, samt hvordan de trækker sig fra sociale arrangementer både grundet udmattelse efter oplæringens start, men også fordi arbejdstiderne i oplæringen ikke altid kan forenes med venners tidsrammer og aktiviteter.

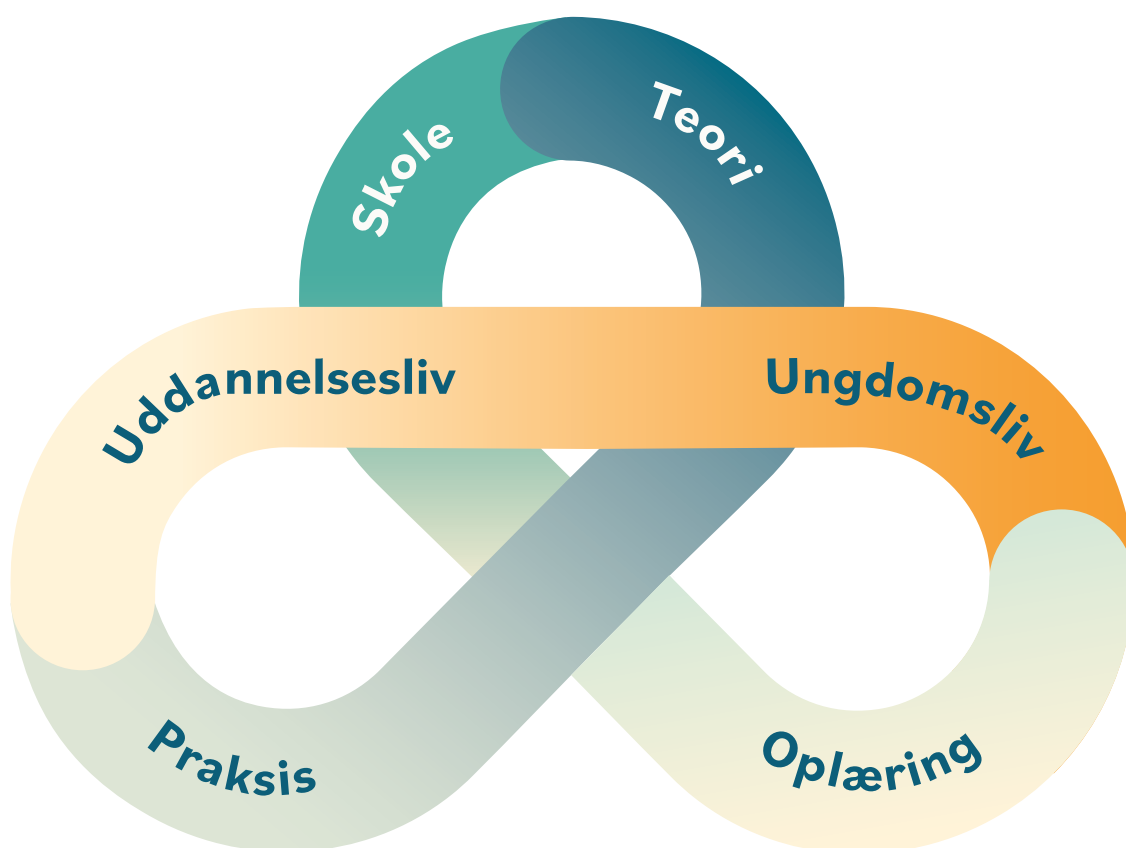


**Model 2:** Modellen viser, at ungdomsliv og oplæring hænger sammen, og at der ofte er mange ting i spil på samme tid. Den kan bruges som udgangspunkt for dialog og forventningsafstemning, fx med oplæringssted, oplæringsvejleder eller en underviser på skolen. Pointen er ikke, at alle dele skal fylde lige meget, eller at det skal se ens ud for alle unge. Tværtimod kan der i perioder være behov for bevidst at skrue op for noget og ned for noget andet. Det kan for eksempel handle om midlertidigt at bruge mindre tid på venner, byture eller fritidsaktiviteter, hvis starten på en oplæringsperiode kræver ekstra energi og opmærksomhed. Når man er landet godt på arbejdspladsen, kan der igen blive mere plads til andre dele af livet. Modellen skal derfor ikke forstås som en fast tilstand, men som en hjælp til at tale om balance, prioriteringer og behov i forskellige perioder.

## Den tredje overgang

### Mellem ungdomslivet og uddannelseslivet i oplæringen

I forhold til de unges udfordringer og muligheder i spændingsfeltet mellem ungdomsliv og oplæring i uddannelseslivet, peger undersøgelsen på, at det ikke kun handler om faglig tilblivelse, men også om identitet. Dette peger på en tredje og hidtil overset overgang inden for erhvervsuddannelserne, nemlig **overgangen mellem ungdomslivet og uddannelseslivet i oplæringen**. Her ligger undersøgelsens centrale bidrag.



Model 3: Model-skitse over de tre overgange på erhvervsuddannelserne

Inden for EUD-forskningen er overgange et kendt og belyst tema, idet overgange ofte udgør kritiske punkter i erhvervsuddannelserne, hvor der er øget risiko for usikkerhed, brud og frafald (Mahler et al., 2023). Traditionelt har erhvervsuddannelsesforskningen fokuseret på to typer af overgange, nemlig 1) overgange mellem skole og oplæring (Kamstrup & Aarkrog, 2024; Nielsen et al., 2021; Aarkrog, 2020; Epinion & DPU, 2020) og 2) overgange mellem teori og praksis (Aarkrog, 2022; EVA, 2021; Jørgensen, 2011; Brown & Katznelson, 2011). Studier af overgangen mellem skole og oplæring fremhæver typisk, hvordan skiftet indebærer nye forventninger til mødestabilitet, deltagelsesformer og ansvar, og hvordan de institutionelle rammer kan fremstå tydeligt adskilte for de

unge, der kan resultere i praksischock eller et egentlig ansvarschock (Brandt, 2013; EVA, 2013; Dyssegaard et al., 2014; Louw, 2015; Louw & Hansen, 2018; Louw, 2019). Studier af teori-praksis-overgangen peger omvendt på udfordringer i relation til at forbinde skolens begreber og generaliserede viden med praksisfeltets situationsbundne krav og handlingspres. Mange oplever manglende praksisrelevans, utilstrækkelig støtte til den faglige undervisning og uklare læringsmål, når de bevæger sig mellem disse to læringsrum, hvilket kan føre til frustration, lav motivation og øget risiko for frafald (Wahlgren et al., 2018; Hersom et al., 2019). På tværs af disse perspektiver peges der ofte på, at en væsentlig del af sammenhængsarbejdet overlades til de unge selv – dvs. at det bliver den enkelte, der forventes at “få det hele til at hænge sammen” på tværs af skiftende kontekster (EVA, 2021; Wahlgren & Gottlieb, 2020).

De forskellige risikofaktorer knyttet til overgange mellem skole og oplæring, samt teori og praksis er veldokumenterede, og undersøgelsen her bekræfter, at disse overgangsproblematikker også gør sig gældende i relation til de unge, vi har interviewet. Samtidig træder der en tredje, ofte overset, overgang frem i denne undersøgelse, nemlig overgangen mellem ungdomslivet og uddannelseslivet i oplæringen. Denne tredje overgang handler ikke i første omgang om læring eller om at flytte sig mellem uddannelseskontekster, men om identitet og tilblivelse. Det handler om, at arbejdslivets logikker (mødetider, tempo, drift og ansvar, fællesskaber) ikke blot former de unges faglige udvikling, men også forskyder og forandrer deres selvforståelse og deres mulighedsrum for at “være ung” under uddannelsen i oplæringen.

Den tredje overgang mellem ungdomslivet i fritiden og i oplæringen bliver dermed et spørgsmål om, hvordan de unge kan skabe kontinuitet i deres tilblivelse og identitet, når de bevæger sig mellem forskellige verdener, der tilbyder forskellige mulighedsrum for deltagelse og anerkendelse, som hele tiden justeres og justerer sig i forhold til hinanden. Den tredje overgang giver en forståelse for, hvordan de unge navigerer mellem deres uddannelsesliv i oplæringen og deres øvrige liv, herunder relationer, fritidsaktiviteter og daglige rutiner, hvilket både skaber nye muligheder for tilblivelse men også nye udfordringer. Oplæringens mulighedsrum tilbyder ofte fagligt ansvar, variation og høj aktivitet, men kræver lange arbejdsdage, weekendvagter og en høj grad af modenhed, hvilke resulterer i, at hverdagsliv og ungdomsliv får andre mulighedsbetingelser end dem, de unge i forvejen kender til. Disse skift i mulighedsrum kan finde sted fra den ene dag til den anden, hvilket stiller store krav til elevernes fleksibilitet og evne til at omstille deres hverdagsrutiner i deres øvrige ungdomsliv.

Med en forståelse af denne tredje overgang kan man således fremhæve de udfordringer, der opstår som følge af de forskelle i muligheder, unge elever under 25 år særligt møder på tværs af forskellige kontekster, mens de er i oplæring. Det er netop i disse overgange, at trivsel og motivation kan blive udfordret, hvilket kan få betydning for elevernes frafalds- og gennemførelsesprocesser. Den tredje overgang er derfor ikke kun et spørgsmål om faglig læring, men i høj grad også et spørgsmål om elevernes mulighed for at bevare kontinuitet i deres identitet og selvforståelse, mens de navigerer mellem forskellige institutionelle logikker og krav i deres ungdomsliv.

Når unge skal håndtere disse former for overgange, er det derfor ofte ikke entydigt ”godt” eller ”dårligt”. Det opleves som langt mere kompleks, fordi det både åbner og begrænser de unges identitetsarbejde og faglige tilblivelse. Ved at pege på den tredje overgang som central for at forstå unge trivsel, motivation og gennemførelse af deres erhvervsuddannelse, handler det derfor ikke om, hvorvidt de unge er i stand til at lære faget, men om hvorvidt de kan leve et meningsfuldt og sammenhængende ungdomsliv samtidig med, at de bliver forment ind i et fag og et arbejdsliv som faglært. Med inspiration fra positioneringsbegrebet (jf. Davies & Harré, 1990) bliver en pointe nemlig, at når unge bevæger sig mellem skole, oplæringssted(er) og deres øvrige ungdomsliv, møder de ikke blot forskellige læringsmiljøer, men forskellige kontekster, der tilbyder forskellige positioneringsmuligheder og anerkendelsesformer – det vil sige forskellige narrativer for identitet. Fordi positioner er foranderlige og kan være indbyrdes modstridende på tværs af forskellige kontekster, er det et vedvarende arbejde for unge at skabe sammenhæng i sin identitetsforståelse. Det betyder, at unge under oplæring ofte står med et kontinuerligt sammenhængsarbejde, hvor de ikke alene skal omstille sig praktisk, men også identitetsmæssigt. Det betyder, at det er et sammenhængsarbejde disse unge i høj grad selv står med ansvaret for. Det kan blive til belastninger, der ikke nødvendigvis ses som faglige problemer, men som problemer, der ’bor’ i ungdomslivet eller hos den enkelte unge.

Ved at have blik for den tredje overgang, bliver det altså muligt at forstå, at unges udfordringer og muligheder for at være under oplæring ikke kun handler om “at lære mere” eller “at blive bedre”, men om at skabe en sammenhængende identitet. I det lys bliver trivsel og gennemførelse ikke alene et spørgsmål om individuelle egenskaber, men til et spørgsmål om, hvorvidt uddannelsens forskellige organiseringer begrænser eller muliggør sammenhænge. Oplæringen er nemlig et rum, hvor ungdomsliv, arbejdsliv og identitetsarbejde mødes, og hvor der kan forhandles et rum, der – i de unges optik – tilbyder attraktive og motiverende muligheder. Det betyder også, at en øget opmærksomhed på det identitetsmæssige overgangsarbejde kan gøre oplæringen til et stærkt sted for faglig og personlig tilblivelse og dannelse.



# Referencer

- Albrechtsen, C. & Pedersen, H. L. (2023). *Detaljerig mobiletnografi*. Samfundslitteratur.
- Aarkrog, V. (2020). The standing and status of vocational education and training in Denmark. *Journal of Vocational Education and Training*, 72(2), 170-188.  
<https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1717586>
- Aarkrog, V. (2022). The Significance of Learning Environment and Decision-Making for Enrolment in and Completion of VET: A Danish Case. In: S. Billett, B. E. Stalder, V. Aarkrog, S. Choy, S. Hodge & A. H. Le (Eds.), *The Standing of Vocational Education and the Occupations It Serves* (pp. 265-285). Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-030-96237-1\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-96237-1_13)
- Brandt, L. I. (2013). *Social- og sundhedshjælperuddannelsen - den rette hylde?: et uddannelsessociologisk og livshistorisk perspektiv på frafald og gennemførelse af en erhvervsuddannelse*. Roskilde Universitet.
- Brown, R., & Katznelson, N. (2011). *Motivation i erhvervsuddannelserne: med eleverne ind i undervisningsrummet til faget, pædagogikken, lærerne og praktikpladsmanglen*. Erhvervsskolernes Forlag.
- Bruselius-Jensen, M. & Sørensen, N. U. (2017). *Unges fællesskaber: Mellem selvfølgelighed 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*. (1. udgave udg.) Aalborg Universitetsforlag. Ungdomsliv Nr. 13.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2024, 16. september). *Regeringen udpeger tre nye klimaerhvervsskoler*.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2025, 27. august). *EMMA-kriterierne - egnethedsbetingelserne til skoleoplæring*. <https://www.uvm.dk/erhvervsuddannelser/oplaering/skoleoplaering-og-uddannelsesgaranti/emma-kriterierne>
- Dagsland, Å. H. B., Mykletun, R. J., & Einarsen, S. V. (2015). "We're not slaves – we are actually the future!" A follow-up study of apprentices' experiences in the Norwegian hospitality industry. *Journal of Vocational Education & Training*, 67(4), 460-481.  
<https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1086411>
- Damm, E. A., Nielsen, J. & Jensen, T. L. (2021). *Danmark mangler 99.000 faglærte i 2030*. Arbejdsbevægelsens Erhvervsråd.
- DEA (2022). *Optag og fuldførelse på erhvervsuddannelserne*. Tænketanken DEA & Center for Viden om Erhvervsuddannelser (CEVEU).  
<https://ceveu.dk/wp-content/uploads/sites/51/2022/12/optag-og-fuldfoerelse-paa-erhvervsuddannelserne-1.pdf>
- DEA (2024). *Kvalitet på lærepladsen: Opsamling og anbefalinger*. Tænketanken DEA.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). *Positioning: The discursive production of selves*. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63.  
<https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>

- Dyssegaard, C. B., de Hemmer Egeberg, J., Nielsen, T. K., Steenberg, K. T., & Vestergaard, S. (2014). *Virkningsfuld undervisning, praktik og vejledning på erhvervsuddannelserne: En forskningskortlægning*. Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning, IUP, Aarhus Universitet.
- Epinion & DPU (2020). *God praksis for undervisningsmiljøer på erhvervsuddannelserne*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- EVA (2013). *At falde fra eller til: Frafaldsanalyse for SOPU*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2021). *Elevtrivsel på erhvervsuddannelserne*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Fløe, A., Stoltenborg, H. M. & Weede, O. D. (2025). *Kvalitet og nøgleudfordringer på erhvervsuddannelserne* [Rapport].  
[https://www.datocms-assets.com/22590/1755167215-rapport\\_kvalitet-pa-erhvervuddannelserne\\_ny-indholdfortegnelse.pdf](https://www.datocms-assets.com/22590/1755167215-rapport_kvalitet-pa-erhvervuddannelserne_ny-indholdfortegnelse.pdf)
- Gulmann, M., Hersom, H., & Kamstrup, A. K. (2024). *Viden fra forskning i læring på lærepladser: En forskningsopsamling på baggrund af et systematisk internationalt litteraturstudie*. Københavns Professionshøjskole.
- Hall, R. (2005). *The Value of Visual Exploration: Understanding Cultural Activities with Young People*. West Bromwich: The Public.
- 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., & Allermænd, G. (2019). *Stolthed i erhvervsuddannelserne: resultater af en undersøgelse*. Nationalt Center for Erhvervspædagogik.
- Justenborg, K. V. (2023). *Vurdere(n)de Elevkroppe: Et mixed methods-studie af kroppes interrelationelle betydning for eleveres sundhed og trivsel i folkeskolen*. Aalborg Universitetsforlag.  
<https://doi.org/10.54337/aa644672236>
- Justenborg, K. V., & Sommer, M. (2025). *Når kroppen taler: Børn og unges perspektiver på trivsel*. Dafolo Forlag A/S.
- Juul-Wiese, T., Kamstrup, A. K., Hersom, H., & Christensen, M. K. (2025). *Hvordan skabes det gode oplæringsmiljø? En kvalitativ analyse af oplæring på lærepladsen på tekniske og merkantile uddannelser*. Københavns Professionshøjskole.
- Jørgensen, C. H. (2011). *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kamstrup, A. K., & Aarkrog, V. (2024). *Meningsfulde overgange mellem GF 2 og oplæring*.  
<https://ceveu.dk/wp-content/uploads/sites/51/2024/12/mening-i-overgangen-mellem-gf2-og-oplaering.pdf>
- Katznelson, N., Bruselius-Jensen, M., Nilsson, I. A., da Cruz, L., & Krogh, S. C. (2025). *Trivselsarbejde mellem skole og ungdomsliv: Om at forstå og arbejde med trivsel som en del af skolens praksis*. Aalborg Universitetsforlag.
- Katznelson, N., Pless, M. & Görlich, A. (2022). *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering: Om ny udsathed i ungdomslivet*. Aalborg Universitetsforlag.
- Katznelson, N., Sørensen, N. U. & Illeris, K. (2020). *Unge motivation og læring. 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag.

- Lamont, M. (2023). *Seeing Others: How Recognition Works and How It Can Heal a Divided World*. Atria/One Signal Publishers.
- Lamont, M., & Molnár, V. (2002). The study of boundaries in the social sciences. *Annual Review of Sociology*, 28, 167–195.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.soc.28.110601.141107>
- Leiß, T. V., & Rausch, A. (2023). How personality, emotions and situational characteristics affect learning from social interactions in the workplace. *Vocations and Learning*, 16(1), 73–97. <https://doi.org/10.1007/s12186-022-09303-w>
- Louw, A. V. (2015). *Mod en tættere kobling mellem skole og praktik: Erfaringer fra 21 forsøgs- og udviklingsprojekter på 18 erhvervsskoler*. Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet. [https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/222229935/endelig\\_rapport\\_mod\\_en\\_t\\_ttere\\_kobling\\_mellem\\_skole\\_og\\_praktik\\_080415.pdf](https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/222229935/endelig_rapport_mod_en_t_ttere_kobling_mellem_skole_og_praktik_080415.pdf)
- Louw, A. V. (2019, 12.–14. juni). *Det gode uddannelsesliv i praktikken på social- og sundheds-hjælperuddannelsen, social- og sundhedsassistentuddannelsen og sygeplejerskeuddannelsen i Danmark* [Konferenceabstrakt]. NordYrk conference 2019, Helsinki, Finland.
- 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. (2018). *Karakterbogen: Om karakterer, læring og elevstrategier i en præstationskultur*. Aalborg Universitetsforlag.
- Louw, A., Thomsen, E. S., & Mahler, A. (2025). *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* (1 udg.). Center for Ungdomsforskning.
- Mahler, A., Thomsen, E. S., & Louw, A. (2023). *Frafald, fastholdelse og gennemførelse på erhvervsuddannelserne: Et reviewstudie af, hvad vi i en dansk kontekst ved om frafald, fastholdelse og gennemførelse af unge elever på erhvervsuddannelser fra 2011 til 2023* (1. udg.). Center for Viden om Erhvervsuddannelserne.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of Perception*. New York: Routledge.
- Møller, A. M., & Harrits, G. S. (2021). *Forskningsinterview: en praktisk og metodisk introduktion*. Djøf Forlag.
- Nielsen, A. M. W., & Bruselius-Jensen, M. (2021). Journey mapping as a method to make sense of participation. In M. Bruselius-Jensen, I. Pitti, & K. Tisdall (Eds.), *Young people's participation* (kap. 14). Policy Press.  
<https://doi.org/10.51952/9781447345435.ch014>
- Nielsen, A. M. W., & Cortsen, R. P. (2025). *Kreative læringsprocesser og nye fællesskaber: En undersøgelse af betydningen af scenekunstforløb i folkeskolen*. Center for Ungdomsforskning. [https://www.cefu.dk/media/747779/Rapport\\_Kreative-laeringsprocesser-og-nye-faellesskaber.pdf](https://www.cefu.dk/media/747779/Rapport_Kreative-laeringsprocesser-og-nye-faellesskaber.pdf)
- Nielsen, A. M. W., & Sørensen, N. U. (2017). *Når kunst gør en forskel: Unges deltagelse i kunst- og kulturprojekter som alternativ arena for sociale indsatser*. (1 udg.) Aalborg Universitetsforlag. Ungdomsliv Nr. 4.

- Nielsen, A. M. W., & Sørensen, N. U. (2018). Journey mapping som forskningsmetode. I: M. Pless, & N. U. Sørensen (red.). *Ungeperspektiver: Tænkninger og tilgange i ungdomsforskningen* (1 udg., s. 39-62). Aalborg Universitetsforlag.
- Nielsen, H. B., Kines, P., Nielsen, H. B., & Garde, A. H. (2019). *Arbejdstid, sikkerhed og ulykker: Slutrapport til Arbejdsmiljøforskningsfonden*. Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (Red.) (2003) *Praktikkens læringslandskab: At lære gennem arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, K. T. P. (2024). Mikroaggressioner rettet mod unge SOSU-og tjenerelver i oplæring. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 26(3), 47-61.  
<https://tidsskrift.dk/tidsskrift-for-arbejdsliv/article/view/151520>
- Nielsen, K. T. P., Louw A., Katznelson N. (2021). *Plads til at lære – på lærepladsen. Dannelse i mødet mellem unge og arbejdsmarkedet*. Aalborg Universitetsforlag.
- Nielsen, M. L., & Marstrand, B. (2024). En særlig sårbar generation? Alternativer til stereotype repræsentationer af psykisk mistrivsel i unges arbejdsliv. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 26(3), 10–29.  
<https://tidsskrift.dk/tidsskrift-for-arbejdsliv/article/view/151518>
- Nielsen, M. L., Marstrand, B., & Dyreborg, J. (2025). Becoming skilled workers in a time of climate change: Embodied processes of becoming in forestry and farming. *I Nordyrk Conference 2025 - Book of abstracts* (s. 119-120). Professionshøjskolen VIA University College.
- Petersen, A. (2016). *Præstationssamfundet*. Hans Reitzels Forlag.
- Petersen, A., & Krogh, S. C. (2021). *Præstationskultur*. Aarhus Universitetsforlag.
- Pless, M., & Sørensen, N. U. (red.) (2018). *Ungeperspektiver: Tænkninger og tilgange i ungdomsforskningen*. (1 udg.) Aalborg Universitetsforlag. Ungdomsliv Nr. 7.
- Pløger, K. T. (2025). ”Jeg gad ikke tage dramaet, jeg ville bare væk”: Barrierer for modstand mod arbejdspladskrænkelser, med fokus på eud-elevs uddannelsesaftaler. *Social Kritik* nr. 175.
- 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.
- Wahlgren, B., & Gottlieb, S. (2020). Skal jeg blive eller holde op?: Unges beslutninger i relation til frafald i erhvervsuddannelserne. *Kognition & Pædagogik*, 30(116), 76-83.
- 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.  
<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.188198>

# Bilag

## Bilag 1: Guide mobiletnografi

UGE 1:	MANDAG	ONSDAG	FREDAG	SØNDAG
<b>Fokus</b>	Hverdag	Mening	Lærepladsen	Mening/fremtid
<b>Opgave</b>	Send 3 billeder, som bedst beskriver din dag i dag.	Send 3 billeder af noget, du godt kan lide at lave i dag? (Det kan både være, når du er på din læreplads, og når du har fri)	Tænk tilbage på din uge/den seneste tid på lærepladsen. Hvad har været fedt, og hvad har været svært eller udfordrende? (Du må også gerne svare med en lydbesked, hvis du hellere vil det)	Hvad har fyldt for dig i din weekend? Du kan både svare i billeder, lydbesked eller tekst.
<b>Opfølgende spørgsmål</b>	Hvis ikke der kommer noget om lærepladsen, så spørg ind.  Var det en typisk dag eller er der noget der skiller sig ud?  Hvad synes du generelt om hverdage/mandage?	Hvorfor har du sendt billeder af det?  Hvad giver det dig?  Hvor vigtigt er det for dig, at det er i din hverdag?	Hvad skal du lave i weekenden?	Hvad har det betydet for dig?  Hvilke følelser har været tilknyttet?  Hvad har været fedt/mindre fedt?  Hvad har du lavet i din weekend?
<b>Tidspunkt</b>	Kl. 08:00	Kl. 08:00	Kl. 08:00	Kl. 09:00
<b>Svarformat</b>	Foto	Foto	Tekst el. lyd	Tekst el. lyd

UGE 2:	TIRSDAG	TORSDAG	LØRDAG
<b>Fokus</b>	Hverdag	Mening + lærerpladsen	Hverdag/weekend
<b>Opgave</b>	Send 3 billeder, som bedst beskriver din dag på lærepladsen i dag.	Send 1 eller flere billeder af noget, som du særligt godt kan lide ved din læreplads? (Du kan også fortælle om det på skrift eller lyd, hvis du ikke har mulighed for at tage et billede)	Send 3 billeder, som bedst beskriver din dag i dag.
<b>Opfølgende spørgsmål</b>	<p>Er det en typisk dag for dig på arbejde?</p> <p>Er der nogle arbejdsopgaver, som du særligt godt kan lide?</p> <p>Hvad synes du om din hverdag på lærepladsen ift. din hverdag, når du er på skole? Forskelle?</p> <p>Hvis de har fri, spørger vi bare hvad de har lavet på en fridag?</p>	<p>Hvorfor kan du særligt godt lide det?</p> <p>Er der noget du mindre godt kan lide ved at være i lære?</p>	<p>Spørg ind til billeder.</p> <p>Tak for at dele små indblik i din hverdag med os de sidste to uger – det betyder virkelig meget! Som et allersidste spørgsmål, vil jeg gerne spørge dig, hvad du glæder dig til eller bekymrer dig om i den nærmeste fremtid?</p>
<b>Tidspunkt</b>	Kl. 08:00	Kl. 08:00	Kl. 09:00
<b>Svarformat</b>	Foto	Foto eller tekst	Foto

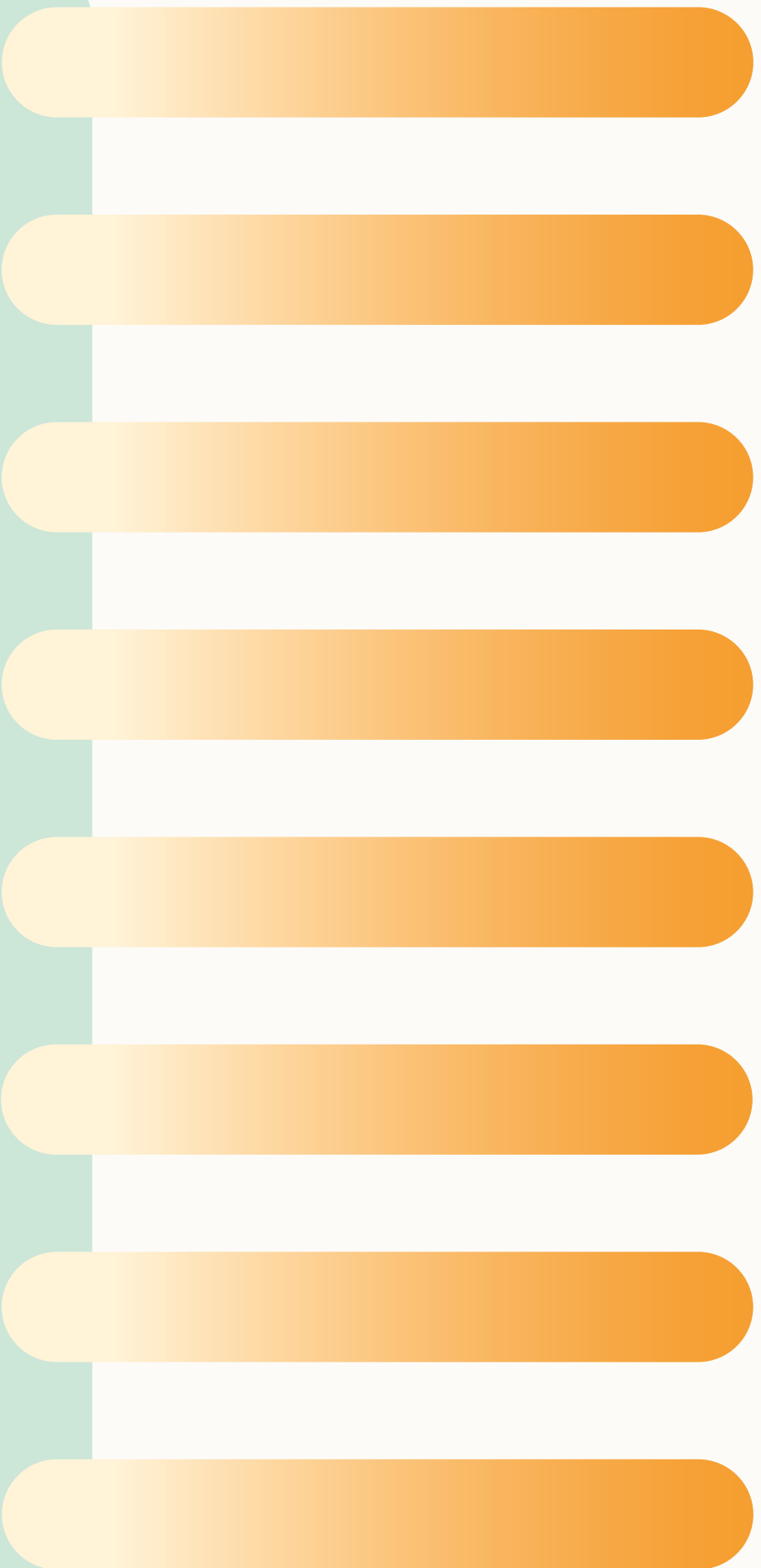
## **Lad den unge udfylde sin egen model: Dit samlede ungdomsliv**

Modellen ”Dit samlede ungdomsliv” (se også s. 61), kan bruges som et dialogredskab i starten af oplæringsperioden. Tanken er, at den oplæringsansvarlige sammen med den enkelte unge kan udfylde modellen for at skabe overblik over, hvad der fylder i det samlede ungdomsliv. Formålet er at understøtte en samtale om, hvilke forhold der fylder meget nu-og-her, hvilke dele af hverdagen der eventuelt kan skrues op eller ned for, og hvilke prioriteringer der kan være hensigtsmæssige i en periode. Det kan for eksempel handle om tid med venner, byture, fritidsaktiviteter, arbejde, søvn eller andre forhold, som har betydning for den unges hverdag og trivsel.

Modellen skal ikke bruges som et facit eller en vurdering af, hvordan den unge bør leve sit liv. Den skal derimod bruges som støtte til refleksion, dialog og forventningsafstemning, særligt i en periode, hvor den unge er ved at falde til i praktikken eller i forbindelse med andre overgange af ungdomslivet.

Modellen kan printes fra CeFU's hjemmeside: [www.cefu.dk](http://www.cefu.dk)

## DIT SAMLEDE UNGDOMSLIV



Arbejde

Familie

Partner

Cafebesøg

Sociale medier

Selvomsorg

Venner

Afkobling

Rengøring

Gaming

Film og serier

Lave mad

Hobby

Træning

Handle ind

Natteliv

Søvn

Ferie



# De 10 bud for god oplæring

## 1. Husk, at den unge også har et liv uden for arbejdet

Transport til og fra arbejdspladsen, skæve arbejdstider, eventuel flytning hjemmefra, social omstilling og tilvænning til fysiske arbejdsopgaver kan presse. Interesser dig for, hvordan den unges nye hverdag hænger sammen – især i starten og op mod skoleophold. Overgangsperioder kræver tilvænning. Modning bør derfor ses som noget, der bygges op over tid.

## 2. Giv opgaver, der gør den unge i oplæring nødvendig

De unge i oplæring lærer bedst, når de laver ”rigtige” opgaver, der har betydning for produktionen. Giv dem arbejdsopgaver, hvor de får mulighed for at vise, hvad de kan. Pas på med kun at give hjælpeopgaver, bare fordi de er unge.

## 3. Usikkerhed er en del af at lære faget

Når der er noget på spil, kan man blive nervøs eller usikker. Det er normalt. Sørg for, at de unge ved, hvornår de er alene på en opgave, og samtidig også, hvornår og hvem de kan spørge, når der er brug for hjælp. Giv plads til fejl og tag en snak bagefter, hvis noget var svært.

## 4. Giv ansvar i det rigtige tempo

Nogle gange går det stærkt i oplæringen, og en ung kan hurtigt få ansvar. Det kan være godt – men kun hvis vedkommende kan følge med. Tænk over, om opgaven passer til niveauet, og sørg for, at der altid er en fagperson, den unge kan gå til.

## 5. Prioritér sidemandsoplæring i praksis

Læring sker bedst tæt på opgaven. Skab en kultur, hvor det er legitimt at stille spørgsmål i situationen, og hvor feedback gives løbende – også når det koster lidt ekstra tid.

## 6. Hjælp den unge godt i gang

Overgangen fra skole til fuld arbejdsuge kan være hård. Tempoet er højere, og dagene er længere, end de er vant til. Tag opstarten alvorligt, forklar tingene grundigt, og indstil forventningerne til, at arbejdsgange og rutiner opbygges gradvist. Støtte, tydelighed og gradvis tilpasning er afgørende.

## 7. Husk at oplæring også er uddannelse

Driften skal opretholdes, men den unge er også under oplæring for at lære et håndværk. Hvis der ikke er tid til spørgsmål og forklaringer i den konkrete arbejdsituation, bør disse samles op og gennemføres på et andet tidspunkt. God oplæring forudsætter tydelige instruktioner og løbende samtaler og giver bedre medarbejdere på den lange bane.

## 8. Brug jeres virksomhedstype klogt

Små firmaer giver ofte variation og hurtigt ansvar. Store firmaer giver struktur og sikkerhed. Vær bevidst om jeres styrker, og hjælp den unge dér, hvor rammerne kan være svære.

## 9. Tag den unge med i fællesskabet

Den unge skal føle sig som en del af holdet. Sig hej, spørg ind, og vis interesse, og lad alle i virksomheden vide, at det er et fælles ansvar at have elever og lærlinge. Anerkendelse handler ikke om ros hele tiden, men om at blive regnet med og lyttet til.

## 10. Gør det tydeligt, hvordan man bliver bedre

Den unge skal kunne se, at vedkommende rykker sig. Tal om progression, næste skridt og tildeling af ansvar. Tydelige og fagligt begrundede hierarkier kan understøtte læring og opleves sjældent som problematiske.



Oplæringen er en central del af erhvervsuddannelserne. Det er her, unge ikke blot lærer et fag, men også finder sig til rette i arbejdslivets krav, rytmer og fællesskaber. For unge under 25 år handler oplæringen derfor ikke alene om faglig udvikling, men også om at få arbejdsliv og ungdomsliv til at hænge sammen.

I denne rapport følger vi unge i oplæring på erhvervsuddannelserne og undersøger, hvordan de skaber mening og sammenhæng mellem arbejdspladsens forventninger og livet uden for arbejdet. Med afsæt i de unges erfaringer viser rapporten, hvordan opgaver, ansvar, sociale relationer, arbejdstider og geografiske vilkår former deres trivsel, læring og muligheder for at gennemføre uddannelsen.

Rapportens centrale bidrag er identifikationen af en tredje overgang i erhvervsuddannelserne: overgangen mellem ungdomslivet i oplæringen og ungdomslivet i fritiden. Bagerst i bogen er der samlet 10 bud på god oplæring med praksisnære anbefalinger til virksomheder og institutioner, der arbejder med unge lærlinge.