

Kønnede erfaringer på erhvervsuddannelser

- Et kvalitativt studie af læringsmiljøer og fællesskaber på erhvervsuddannelser

Alberthe Gierahn Held-Stjerne (63970)

Anna Geert Schneller (68412)

Ida Emilie Laursen (65552)

Isabelle Michael Bruun-Mogensen (68197)

Julie Skaaning Bruun (68186)

Therese Dauer Keller (68234)

Roskilde Universitet, 2022

Fagmodulprojekt i Pædagogik og Uddannelsesstudier

Eksamensgruppenummer: V2125049740

Vejleder: Christine Revsbech Jensen

Anslag: 170.598

Citation: APA

Abstract

This project explores gender structures and their influence on communities of practice in vocational educations. It examines what part gender and the perception thereof play in belonging to a community. This is deduced through empirical analysis of participant observations at a vocational education in Copenhagen, in combination with two focus group interviews consisting of respectively three female students and four male students from aforementioned education.

The project deals with aspects from Jean Lave and Etienne Wenger's theory of social learning in communities of practice and in addition to this; John Dewey's educational philosophy in combination with relevant terms from Svend Brinkmann and Michael Husen as well as Morten Smistrup's understanding of vocational identity.

To shed light upon the aspects focusing on gender, the project will, theoretically, introduce Judith Butler's perception of gender as performative. In relation to this, Dorte Marie Søndergaard will be incorporated to further elaborate gender's role in society.

The project will furthermore, with theoretical and analytic knowledge taken into consideration, contemplate and discuss prospects of gender discrimination and the connection between gender and social learning.

The project concludes that the students view diversity, including gender, as highly beneficial for the construction of their class's communities of practice. It is especially significant that the community's different participants share interests as well as mutual respect. Some female students credit the lack of this to why it is harder to be a part of the community at their school-based practice training. Therefore, the students aspire to contribute to and develop the vocational field towards a more inclusive and gender equal environment in the future.

Indholdsfortegnelse

Kapitel 1: Indledning	4
1.1 Problemfelt.....	4
1.2 Forskningsoversigt.....	7
1.3 Begrebsafklaring.....	9
1.4 Videnskabsteoretisk forankring.....	9
1.5 Redegørelse af institutionen NEXT.....	10
1.6 Læsevejledning.....	11
Kapitel 2: Metode	13
2.1 Deltagerobservation.....	13
2.1.1 Typer af deltagelse.....	13
2.1.2 Styrker og svagheder ved deltagerobservation.....	14
2.1.3 Dokumentation i form af feltnoter.....	14
2.1.4 Refleksioner over deltagerobservation.....	15
2.2 Fokusgruppeinterviews.....	16
2.2.1 Udvalgelsesproces.....	17
2.2.2 Planlægning af fokusgrupper.....	18
2.2.3 Strukturering.....	19
2.2.4 Styrker og svagheder i fokusgruppeinterviews.....	19
2.2.5 Interviewguide.....	20
2.2.6 Transskribering.....	20
2.3 Analysestrategi: Skolebilleder og kodning.....	21
2.3.1 Skolebilleder.....	21
2.3.2 Kodning.....	22
2.3.3 Generel tilgang til analyse.....	22
2.4 Kvalitetssikring i kvalitativ forskning.....	23
2.4.1 Metodologi: Etik og refleksion.....	24
2.5 Udvælgelse af teori.....	26
Kapitel 3: Teori	28
3.1 Erfaringsdannelse.....	28
3.2 Det fælles tredje.....	29
3.3 Fællesskabelse.....	31
3.4 Situeret læring i praksisfællesskaber.....	33

3.4.1 Situeret læring og legitim perifer deltagelse.....	34
3.5 Fagidentitet i et læringsperspektiv	36
3.6 Køn.....	38
3.6.1 Det performative køn.....	38
3.6.2 Det normative tegn på kroppen	41
Kapitel 4: Analyse	43
4.1 Social læring i praksisfællesskaber	43
4.1.1 Skolebillede 1	43
4.1.2 Alt andet end “hovedarbejde”.....	44
4.1.3 “Træ er bare lækkert”	45
4.1.4 “Fuck man, jeg kunne godt bruge noget hjælp nu”	46
4.1.5 "Kan vi snakke om noget andet?"	47
4.1.6 “Det er 100 procent bare fordomme”	48
4.1.7 Delkonklusion.....	50
4.2 Fagidentitetsskabelse.....	51
4.2.1 Skolebillede 2	51
4.2.2 “Jeg vil gerne skrive stadigvæk”	52
4.2.3 "Hvad skal man så lave?"	54
4.2.4 “Hvis jeg skal drømme stort”	55
4.2.5 Delkonklusion.....	56
4.3 Kønskultur.....	56
4.3.1 Skolebillede 3	56
4.3.2 “Gad vide om det er fordi, jeg er kvinde?”.....	57
4.3.3 NEXT som “safe haven”	61
4.3.4 Et felt i udvikling: Paradigmeskift.....	62
4.3.5 Delkonklusion.....	62
Kapitel 5: Diskussion	64
5.1 Diskriminationstanken	64
5.2 Hvordan hænger køns- og læringsteori sammen?	65
Kapitel 6: Konklusion	68
Litteraturliste	69
Bilagsliste.....	73

Kapitel 1: Indledning

1.1 Problemfelt

”Køn spiller stadig en afgørende rolle, når danske unge skal vælge ungdomsuddannelse. Det gælder især på erhvervsuddannelserne, hvor skævvridningen mellem mænd og kvinder er større i Danmark end i mange andre OECD-lande” (Drivsholm, 2019). Det blev pointeret i artiklen: ”Danmark er blandt de dårligste OECD-lande til at få kvinder ind på erhvervsuddannelser” fra 2019. Spørgsmålet er her; hvorfor fravælger især kvinder erhvervsuddannelserne? Lektor, Mette Lykke Nielsen, fra Center for Ungdomsforskning på Aalborg Universitet forklarer, at de stereotype perspektiver på kønnede erhvervsfag påvirker unge til at undgå kønsutraditionelle uddannelsesvalg (ibid.). Nielsen fortæller:

Kulturelle forestillinger om, hvordan vi er kvinder og mænd på ’rigtige’ måder, er meget dominerende i forhold til, hvordan vi som mennesker orienterer os gennem livet. Og der er knyttet nogle rigtig stærke kulturelle kønnede forestillinger til mange af de fag, som findes på erhvervsuddannelserne. Uanset om det gælder en tømrer eller en frisør. Selv om mange af de forestillinger efterhånden er forældede, kan de være svære at gøre op med (Drivsholm, 2019)

Hermed pointerer hun, at der er en kollektiv, kulturel og historisk indlejret forståelse af hvilke køn, der udfører bestemte erhverv (ibid.).

Dertil kan man spørge, hvorfor det er udfordrende at få unge til at vælge kønsutraditionelle uddannelser. Steen Baagøe Nielsen og Birgitte Simonsen foretog i 2004 en undersøgelse, der belyser, hvordan køn har betydning for unges forestillinger om deres fremtidige placering på arbejdsmarkedet og derfor har indflydelse på deres valg af ungdomsuddannelse (Baagøe Nielsen & Simonsen, 2004, s. 3). I vores undersøgelse har vi et socialkonstruktivistisk ståsted, ligeså har Baagøe Nielsen og Simonsen. Dette har indflydelse på deres forståelse af køn som værende socialt, historisk og kulturelt konstrueret (ibid., s. 5). Deres undersøgelse viser, at de erhvervsfaglige uddannelser ofte er mere kønsopdelt og i højere grad er tildelt en kønsmærket kultur (ibid., s. 42). Baagøe Nielsen og Simonsen pointerer, at hvis en person vælger en kønsutraditionel uddannelse, så kan det have fremtidige konsekvenser, fordi der er en række kønsutraditionelle forventninger og normer knyttet til det enkelte erhverv. Dog er det ikke blot normerne, som kan have en effekt på valget af kønsutraditionelt erhverv, men også ens fysiske

tilstand. For eksempel viser undersøgelsen, at flere kvinder i håndværkerfag oplever, at der er en forventning om at deres fysiske tilstand, altså kvindekroppen, ikke passer til faget (ibid.).

Det er dog ikke kun dette kønnede perspektiv, som påvirker fravalget af erhvervsuddannelser. Uddannelsespolitisk chefkonsulent, Christina Laugesen, fra interesseorganisationen Lederne mener, at vi som samfund generelt er dårlige til at få de unge til at vælge erhvervsuddannelser - og hvorfor egentlig det? (Drivsholm, 2019). I slutningen af 1940'erne udgjorde de unge på erhvervsuddannelserne cirka en tredjedel af en samlet ungdomsårgang. Dette tal er sidenhen blevet udsat for betydelige svingninger, og er i dag faldende, blandt andet på grund af nyudvikling, opbrud og frafald. At færre unge søger ind på erhvervsuddannelserne i dag, hænger nøje sammen med en stigning af unge, som tilvælger gymnasiale uddannelser, da de oplever, at det giver dem bedre muligheder i fremtiden (Illeris, Katznelson, Simonsen & Ulriksen, 2002, s. 96). I relation til dette pointerer Baagøe Nielsen og Simonsen, at der er en favorisering af de boglige uddannelser. Hertil er der en samfundsforventning om, at man bør uddanne sig så meget som muligt (Baagøe Nielsen & Simonsen, 2004, s. 17-18).

Som Baagøe Nielsen og Simonsen påpeger, er erhvervsuddannelser ofte kønsopdelte. I relation hertil kan kvinder blive betragtet som et såkaldt minoritetskøn i erhvervsfag. Brugen af "minoritet" peger ikke blot på, at kvinderne er underrepræsenteret, men også på, at mændene på uddannelserne indtager en dominerende position, som kan medføre, at: "Den skæve kønsfordeling fører til nedsættende sprogbrug og eksklusion" (Institut for Menneskerettigheder, 2020). Undersøgelser viser, at minoritetskøn har 74% risiko for øget frafald i forhold til køn i traditionelle erhvervsfag fra årene 2010 til 2017 (Zuleta, Steffensen, Kristensen, Maskell & Bjørnholm, 2020, s. 7). Endvidere, at minoritetskøn trives dårligere, og hertil at selve læringsmiljøet og arbejdspladskulturen altså kan opleves som værende ekskluderende, hvilket kan påvirke eleverne til at blive frafaldstruet (ibid., s. 7). Flere kvindelige informanter, fra kvalitative interviews vedrørende emnet, fortæller om situationer, hvor de oplever, at deres køn bliver gjort til genstand for uønsket opmærksomhed: "Man kan mærke, at lærerne er opmærksomme på, at vi er kvinder. Det kan godt være lidt opslidende, synes jeg" (Zuleta et al., 2020, s. 37). Dette pointerer vigtigheden i, at lærerne skal skabe et inkluderende læringsmiljø gennem både tonen og kulturen i klasselokalet samt i værkstedet (ibid., s. 40). Det er desuden tydeligt, at der er et klart kønsbillede af minoritetskøn på erhvervsuddannelser (Epinion, 2013, s. 22). Der er eksempler på, at kvindelige studerende på en håndværkeruddannelse omtales som "en af drenge" (ibid., s. 24) eller kvinder, som kan "tage fat" (ibid.). Endvidere, at kvinderne er nogle af "de seje få" (ibid., s. 22), som er i stand til at agere i et mandsdomineret miljø, mens mænd

i kvindedominerede fag, opfattes som "en af pigerne" (ibid., s. 24). Desuden er der en fornemmelse af, at hvis man er minoritetskøn på sin uddannelse, skal man bevise, at man kan håndtere opgaverne, før man opnår respekt og accept (ibid.). Samtidig hersker der en diskurs om, hvordan mandsdominerede og kvindedominerede miljøer fremstår som henholdsvis en "skurvogn" (ibid., s. 25) og en "høsegård" (ibid.), og det pointeres også, at miljøet påvirkes i en positiv retning, hvis det sociale miljø, blandt de mandlige og kvindelige studerende, er balanceret (ibid.).

I forlængelse af dette viser en undersøgelse af Danmarks Evalueringsinstitut fra 2020, *Elevtrivsel på Erhvervsuddannelser*, en statistisk sammenhæng mellem frafald og elevtrivsel samt vigtigheden af social trivsel på uddannelsesinstitutioner. Undersøgelsen er baseret på henholdsvis dokumenter fra Børne- og Undervisningsministeriet og Danmarks Statistik, der viser, at trivslen er faldet fra 2018 til 2019, samtidig med at frafaldstallene på erhvervsuddannelser er tårnhøje (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020, s. 6). Det pointeres, hvordan faglig og social trivsel hænger sammen. Det tydeliggøres, at de elever, der trives i det sociale fællesskab på en erhvervsuddannelse, også har en positiv indflydelse på den faglige læring (ibid., s.7). Undersøgelsen viser, at fællesskaber på uddannelsesinstitutioner er fundamentale for elevernes tilhørsforhold til selve uddannelsen. Det er nemlig vigtigt for eleverne at føle sig accepteret og anerkendt i fællesskaberne (ibid., s. 31).

Vi ønsker, i forlængelse heraf, at undersøge, hvordan køn har betydning for elevfællesskaber på erhvervsuddannelser, da de førnævnte undersøgelser pointerer vigtigheden af sociale fællesskaber på uddannelsesinstitutioner. Samtidig viser undersøgelserne, at der er problematikker i forhold til at tiltrække unge, især kvinder, når det gælder valget af erhvervsuddannelser, hvilket skyldes indlejrede forståelser af bestemte erhverv. Vi vil derfor gerne undersøge, hvorvidt køn har indflydelse på de etablerede elevfællesskaber, og hvilken betydning kønsfordelingen har for fællesskabet på erhvervsuddannelserne. Det vil vi undersøge nærmere ved at indsamle empiri gennem henholdsvis observationsstudier og fokusgruppeinterviews. Denne motivation har ført os til følgende problemformulering:

Hvordan påvirker køn elevfællesskaber på erhvervsuddannelserne?

1.2 Forskningsoversigt

I det følgende vil vi redegøre for, hvordan vi indskriver os i et allerede eksisterende forskningsfelt, som beskæftiger sig med erhvervsuddannelser. Først og fremmest er diskussionen om erhvervsuddannelser både aktuel på et samfundsmæssigt plan og i forskningssammenhænge. Meget af den litteratur, vi trækker på, er skrevet indenfor de seneste 10 år, hvilket styrker undersøgelsesernes aktualitet.

Overordnet set omhandler store dele af den danske forskning af erhvervsuddannelser, hvordan drenge med dårlige skoleerfaringer oplever uddannelsesvalg, frafald og undervisningssammenhænge på de enkelte institutioner. Et eksempel herpå er Steen Baagøe Nielsen og Christian Helms Jørgensens: *Drenge og maskuliniteter i ungdomsuddannelserne* (2013). Heri beskriver de, hvordan medier og politikere er med til at positionere drenge som dårligere til at gennemføre grunduddannelser end piger. De påpeger, at dette samfundsmæssige indtryk er skabt af diskursive forestillinger om kønnets betydning for subjektets uddannelsesmæssige succes. Deres argumenter er altså præget af en institutionel kritik (Baagøe Nielsen & Jørgensen, 2013, s. 9). I relation hertil tydeliggør Jørgensen sin interesse for institutionelle selektionsprocesser og stigmatisering af drenges erfaringer i kapitlet: *Inklusion i erhvervsuddannelse: institutionel selektion og eksklusion i elevfællesskaber* (2018). Jørgensen beskriver, at flertallet af de unge på erhvervsuddannelserne er drenge, og ofte drenge, der har dårlige erfaringer med skolesystemet (Jørgensen, 2018, s. 57). Han argumenterer desuden for, at man taler om "selektion" fremfor "fracfald", idet samfundets uddannelsesinstitutioner og strukturer fremmer bestemte kønnede værdier og egenskaber hos eleverne, som er begrænsende for nogle elevers veje gennem uddannelsessystemet (ibid., s. 61). Man kan sige, at vores eget projekt adskiller sig fra dette forskningsmæssige fokus, ved at have kvindelige elevers erfaringer med, og oplevelser af, erhvervsuddannelserne som sit omdrejningspunkt. Dertil kommer, at projektets deltagere generelt har gode skoleerfaringer og tidligere uddannelser bag sig.

På samme måde som hos Jørgensen, konkluderes det i rapporten: *SOSU-mænd og elektrikerkvinder - hvorfor ikke? En analyse af to kønsdominerede fag* (2009) at: "... erhvervsuddannelserne generelt har et dårligt image og lav status, idet de opfattes som 'ikke for de kloge elever' ..." (Bloksgaard, 2009, s. 83). Rapporten, af Lotte Bloksgaard, beskæftiger sig desuden med, hvordan forestillinger om eksempelvis SOSU-faget, som et feminint fag, og ligeledes el-faget, som et maskulint fag, reproduceres gennem uddannelsesvejledningssystemerne (ibid.).

Generelt beskæftiger meget af den danske forskning på området sig med, hvordan kvinder bevæger sig i mandsdominerede fag, som stiller særlige krav til dem, samt hvordan man kan gøre erhvervsuddannelserne mere attraktive for netop kvinder.

Det ses ligeledes i rapporten: *En historie om kvinder i mandefag og andre bestræbelser på at få unge til at vælge kønsutraditionel uddannelse eller job* (2004) af Birgitte Simonsen og Steen Baagøe Nielsen, som problematiserer, hvordan unges valg af uddannelse i høj grad er kønsbetonet. De hæfter sig ved, at uddannelserne er kønsopdelte, fordi det arbejdsmarked, som uddannelserne leder op til, er kønsopdelt (Baagøe Nielsen & Simonsen, 2004, s. 6). Rapporten er fra 2004, men mange af dens idéer gøres aktuelle i Byggeriets Kvinderåds afrapportering: *Flere kvinder i bygge- og anlægsbranchen: Anbefalinger og afrapportering fra Byggeriets Kvinderåd*, fra 2019. Rådet påpeger, at kvinder er underrepræsenterede i de fag, vi populært betegner som ”mandefag”, hvilket gør behovet, for at få flere kvinder til at vælge og fastholde sig i disse fag og uddannelser, større (Storr-Hansen et al., 2019, s. 20). Derudover kommer rådet med konkrete anbefalinger til, hvordan man skaber større lighed i byggebranchen. De fokuserer her på, at man sikrer et trygt fællesskab på tværs af kønnene, hvilket vi er inspireret af. Dertil kommer, at kvinder skal anses som en fordel fremfor en ulempe i byggebranchen, hvilket de begrundes således: ”Større kønsbalance skaber en kultur med trivsel og motivation, hvor man passer bedre på sig selv og hinanden. Forskellige perspektiver og kompetencer øger innovation” (ibid., s. 6).

Vi forholder os altså til den eksisterende forskning ved først og fremmest at være inspireret af dens idéer til, hvordan man kan skabe forandring af feltet. Vi indskriver os selv i kønsforskning og feministiske studier ved at have et underliggende formål om at fremme ligestilling på uddannelserne, samt gøre dette til et omdrejningspunkt for vores forskning. Samtidig distancerer vi os fra den etablerede forskning ved at flytte fokus fra kvinders valg af, og fastholdelse på, erhvervsuddannelser over til et generelt fokus på køns betydning for elevfællesskaber på erhvervsuddannelser. Vi håber dermed på at bidrage til feltet med nye perspektiver på, hvordan køn har en indflydelse på læringsmiljøet og elevfællesskaber på håndværkeruddannelser. Hertil hvordan elevfællesskabet kan inspirere til, at der dannes alternative og tværfaglige fagidentiteter.

1.3 Begrebsafklaring

Projekt: 'Projekt' henviser til projektrapporten i sin fulde længde.

Undersøgelse: 'Undersøgelse' refererer til den metodiske undersøgelse, vi foretog som baggrund for den empiriske analyse.

Køn: 'Køn' er et centralt element i vores projekt, og der introduceres, rent teoretisk, en del forskellige opfattelser af køn. Når vi taler om køn i projektet, særligt i analysen, bevæger vi os indenfor en socialkonstruktivistisk forståelse, hvor vi opfatter køn som en konstruktion, der er socialt, kulturelt og historisk betinget.

Læring: Læringsbegrebet er, ligesom køn, essentielt for vores projekt. Vi beskæftiger os med social læring gennem fællesskaber ud fra en socialkonstruktivistisk verdensanskuelse, hvilket uddybes yderligere i vores teoretiske gennemgang.

Subjekt: Vores projekt er skrevet indenfor humaniora, hvorfor vi benytter os af subjekt fremfor individ. Det gør vi for at understrege, at vi betragter vores deltagere som handlende og autonome personer. Der vil dog forekomme undtagelser, når vi introducerer en teori, hvori teoretikeren selv gør brug af 'individ' fremfor 'subjekt'.

1.4 Videnskabsteoretisk forankring

Nedenfor vil vi introducere projektets videnskabsteoretiske afsæt.

Projektet bevæger sig indenfor den socialkonstruktivistiske videnskabsteoretiske tradition. Vi beskæftiger os i den forbindelse med Peter Ludwig Berger og Thomas Luckmanns bog: *Den samfundsskabte virkelighed* (1996) som det primære teoretiske afsæt for vores position.

Centralt for socialkonstruktivismen er tanken om, at vores verden skabes i vores tanker og handlinger, og at virkeligheden derved konstrueres socialt, historisk og kulturelt. Desuden arbejder Berger og Luckmann med konstruktivismens syn på identitetsdannelse, hvilket er et aspekt, der har relevans for vores forskning. Ifølge disse tanker defineres identitet objektivt som placering i en bestemt verden, og kan subjektivt kun tilegnes sammen med denne verden. Identificeringen finder sted indenfor rammer, der angiver en særlig social verden. Eksempelvis lærer barnet, at det er, hvad det bliver kaldt (Berger og Luckmann, 1996, s. 156). Eftersom vi beskæftiger os med køn, vil identitetsaspektet af socialkonstruktivismen være relevant at

tage fat i. Desuden anskuer vi køn som socialt, historisk og kulturelt konstrueret, hvilket lægger sig til den tidligere nævnte centrale definition af socialkonstruktivismen.

Berger og Luckmann taler desuden om *internaliseringsprocesser* (Berger og Luckmann, 1996, s. 153). Her er tale om at forstå eller tolke "en objektiv begivenhed som meningsfuld, det vil sige opfatter den som et udtryk for en andens subjektive processer, der derved bliver subjektivt meningsfulde for mig" (ibid.). Denne proces danner grundlag for forståelsen af medmennesker samt opfattelsen af verden som social virkelighed. Intersubjektivitet opstår, når man træder ind i et andet menneskes verden (ibid., s. 154). Hvis man deler mere end blot få øjeblikke med et andet menneske, vil man begynde at danne en fælles forståelse og identifikation. På den måde er man en del af hinandens væren og først da medlem af samfundet.

Et andet interessant begreb hos Berger og Luckmann er forståelsen af *de signifikante andre*: "Ethvert individ fødes i en objektiv social struktur, hvor det møder de signifikante andre, der står for dets socialisering" (Berger og Luckmann, 1996, s. 155). Hvilket betyder, at de signifikante andre vil have enorm indflydelse på formningen af barnets verden. Man kan sige, at den sociale verden filtreres gennem de signifikante andres filter (ibid.). Barnet identificerer sig med de signifikante andre og vil derved overtage deres holdninger og roller og internalisere dem som sine egne, hvilket gør, at barnet bliver i stand til at identificere sig selv og opnå en subjektiv sammenhængende og troværdig identitet (ibid.). Denne forståelse af internalisering og de signifikante andre, kan vi bruge til at forstå elevernes baggrund for valg af uddannelse, og ikke mindst hvordan de indgår i fællesskaber på uddannelsen.

1.5 Redegørelse af institutionen NEXT

Inden projektets større kapitler, finder vi det relevant at uddybe, hvilken form for institution NEXT er, idet institutionen danner ramme for det hverdagsliv og den uddannelse, vores deltagere befinder sig i.

NEXT er en uddannelsesinstitution, der bredt udbyder både 10. klassesforløb, eux-uddannelser, STX, HTX, HHX og HF samt mere end 40 erhvervsuddannelser. Ungdomsuddannelserne er fordelt på 12 skoleadresser i Storkøbenhavn (nextkbh, 2021a). Institutionen startede den 1. januar 2016 som en fusion mellem Københavns Tekniske Skole og CPH WEST med målet om "... et attraktivt og bredt erhvervsuddannelsesudbud samt et bedre og bredere gymnasieudbud" (Wolf, 2016). Med sine omkring 7000 elever årligt, placerer NEXT sig som en af de suverænt

største erhvervs- og gymnasieskoler i Danmark (nextkbh, 2021b). Uddannelsesinstitutionen underviser ud fra et værdigrundlag om accept af forskellighed og respekt af personlig frihed, hvilket de uddyber på deres hjemmeside med teksten: “Elever og studerende på NEXT arbejder sammen på tværs af køn, religion og etnicitet” (nextkbh, 2021c). NEXT har desuden kampagner målrettet mod at få flere kvinder til at vælge erhvervsuddannelser til. De beskriver selv, at der er: “... et stort behov for og ønske om at få flere kvinder ind i byggebranchen” (nextkbh, 2021d).

Uddannelsen, hvorpå vi har foretaget observation og interviews, er rent strukturelt bygget op af grundforløb og hovedforløb. I løbet af grundforløbet, hvor vores deltagere befinder sig, deltager man både i teoretisk og praktisk undervisning på NEXT samt et skolepraktikforløb, eller VFU, som er en uges praktikforløb, der har til formål at skabe kontakter indenfor branchen. Efter grundforløbet, skal eleverne finde en læreplads, hvilket i projektet omtales som praktik. Der skelnes altså, gennem projektet, mellem skolepraktik og praktik.

1.6 Læsevejledning

Projektet er struktureret omkring følgende kapitler: Indledende kapitel, metode, teori, analyse, diskussion og konklusion. Det første store kapitel er kapitel 2 om metode, som omhandler vores valgte tilgang til at besvare problemformuleringen. Metoderne består af deltagerobservation kombineret med to fokusgruppeinterviews. Yderligere indeholder kapitlet en beskrivelse af vores analysestrategi, samt introduktion til kodning af vores indsamlede empiri. Derudover beskrives refleksioner i forbindelse med den valgte metode, både før og efter, samt etiske fokuspunkter. Dernæst følger kapitel 3 med en gennemgang af vores valgte teorier, som skal danne grundlag for projektets forståelse af problemet. Her præsenteres teorier om læringsprocesser og praksisfællesskaber med værker af John Dewey, Michael Husen, Svend Brinkmann, samt Jean Lave og Etienne Wenger. Herefter introducerer vi Morten Smistrups idéer om fagidentitet. Til sidst i kapitlet benytter vi teori om kønskonstruktioner med værker af Judith Butler og Dorte Marie Søndergaard. Teorien er derfor opdelt i tre hovedemner, som er henholdsvis praksisfællesskaber, fagidentitet og køn.

Dernæst følger en analyse af vores indsamlede empiri, struktureret på samme måde, med fokus på elevfællesskaber, etableringen af fagidentitet, samt kønskulturen på uddannelsen

og i det omtalte erhvervsliv. I analysekapitlet bliver hver enkelt af disse temaer først introduceret ud fra selvudvalgte skolebilleder, som anvendes til at præsentere særlige pointer i vores empiri på en overskuelig måde. Efterfølgende findes kapitel 5, som er vores diskussion. Her diskuterer vi spørgsmål om diskrimination indenfor det undersøgte felt, samspillet mellem teorier om læring og teorier om køn, samt vores forskerposition som medkonstruerende til problemet. Til slut findes en samlet konklusion over projektet og derved besvarelsen på vores problemformulering.

Kapitel 2: Metode

Vi har i forbindelse med vores undersøgelse på NEXT foretaget observationer og udført fokusgruppeinterviews. Vi vil i det følgende beskrive, hvad de indebærer, samt redegøre for, hvordan vi har behandlet den indsamlede empiri, for at danne det bedst mulige grundlag for projektets efterfølgende analyse. Under udfoldelsen af deltagerobservation vil vi fokusere på typer af deltagelse, dokumentation, styrker og svagheder ved observation samt en generel refleksion over deltagerobservation. I forbindelse med fokusgruppeinterview vil vi både beskrive udvælgelsen til, samt planlægning og strukturering af, fokusgruppeinterviewene, inden vi beskriver vores behandling af empiri og analysestrategien for disse. Vi vil slutteligt præsentere vores etiske refleksioner i forbindelse med metodologien.

2.1 Deltagerobservation

2.1.1 Typer af deltagelse

Vi har valgt at bruge deltagerobservation til indsamling af vores empiri. Når man, som observatør, foretager deltagerobservation, kan man gøre det ud fra forskellige grader af involvering med de mennesker og aktiviteter, man undersøger. Graden af involvering ligger på et spektrum mellem *høj*, *lav* og *ingen involvering* (Spradley, 2012, s. 56). Ud fra et socialkonstruktivistisk udgangspunkt vil det ikke være muligt at tilgå felten uden involvering, idet man altid vil være medkonstruerende for sine omgivelser. Der tages derfor udgangspunkt i henholdsvis høj og lav involvering i det følgende. Når man har en høj grad af involvering, er man enten fuldt eller aktivt deltagende (ibid.). Observatøren vil her deltage på lige fod med de andre, som indgår i aktiviteten, og dele deres livsvilkår. Hvis man har en lav grad af involvering, er man moderat eller passiv deltagende, hvor man som observatør er mere tilbagetrukket og observerende i forhold til personerne og aktiviteten, man undersøger. Denne position gør det muligt for observatøren at observere de deltagendes sociale interaktion med hinanden i aktiviteten, samtidig med at observatøren minimerer sin indflydelse på denne aktivitet. Som observatør kan valget af involvering og deltagelse afhænge af aktivitetens kontekst (Pedersen, Klitmøller & Nielsen, 2012, s. 18-20).

Før vi foretog vores observationer, havde vi intentioner om en lav involvering i håndværkeruddannelsen som praksis. Vi ønskede at indgå i rummet som lettere passive observatører, men

med tilbøjelighed til en moderat deltagelse med mulighed for at indgå i 'smalltalk' med eleverne. Da vi ankom i undervisningsrummet, som mere udgjorde et værksted med høvlebænke og værktøj, måtte vi revurdere graden af vores deltagelse i felten, eftersom rummet bar præg af stor koncentration om elevernes individuelle byggeprojekter. Dertil kommer, at rummene med maskiner krævede, at man iførte sig sikkerhedsudstyr som eksempelvis lyddæmpende høreværn. Det fysiske rum medførte altså, at vi indtog en mere tilbagetrukket position. Vi udvekslede kun korte bemærkninger med eleverne, men havde en uddybende snak med holdets underviser, som gav os et mere fyldestgørende blik for den praksis, vi befandt os i. På trods af denne uddybende snak med underviseren, vil vi argumentere for, at vi indtager en position med lav involvering, da vi har afgrænset os fra at undersøge underviserens rolle i køns indflydelse på elevfællesskaber. Vores samtale med underviseren indgår derfor kun i projektet som baggrund for at stille mere kvalificerede spørgsmål i vores efterfølgende interviews med udvalgte elever fra holdet.

2.1.2 Styrker og svagheder ved deltagerobservation

Ved at foretage deltagerobservation før vores interviews, havde vi mulighed for at opbygge en fortrolighed med eleverne og klassens underviser, da eleverne vænnede sig til vores tilstedeværelse, inden vi skulle interviewe dem i mindre grupper. Vores argumentation for dette bygger på, at vi gennem vores observationer kunne kvalificere vores spørgsmål til de efterfølgende interviews med eleverne, da vi herved fik blik for de centrale dynamikker i praksis. En svaghed ved denne tilgang er, at vi, som forskere, kan blive for integreret i det felt, vi undersøger (Pedersen, 2012, s. 125). Vi ser dog ikke dette som tilfældet, da vi valgte at observere en enkelt dag i nogle timer, og ikke over flere dage. Projektets genstand udgøres i høj grad af det sociale samspil på håndværkeruddannelsen med udgangspunkt i køns påvirkning på elevfællesskaber, hvorfor vores genstand er medbestemmende for vores metode. Samspillet mellem deltagerobservation og fokusgruppeinterviews kan derfor give os en mere fyldestgørende empiriindsamling omkring emnet, hvor vi både kan observere elevernes samspil med hinanden og omgivelserne, samt efterfølgende spørge ind til det.

2.1.3 Dokumentation i form af feltnoter

Feltnoter giver et øjebliksbillede i felten, som senere kan beskrives med paradokser eller afvigelser. Ifølge Ulla Ambrosius Madsens beskrivelser i bogen: *Pædagogisk etnografi - forskning i det pædagogiske praksisfelt* viser disse paradokser sig ofte, når man gennemgår sine noter

(Madsen, 2003, s. 64). Eksempelvis kan uddannelsesstedet have diverse ønsker om undervisning og læring - men realiseres disse i praksis? Som Madsen selv beskriver det: "En væsentlig del af forskningsprocessen er den faglige og begrundede oversættelse af forskningsspørgsmål til operative interviewspørgsmål" (ibid., s. 72). Hvis vi skal kunne identificere afvigelser og paradokser i det intenderede fokus versus i praksis, må vi kvalificere interviewspørgsmålene ud fra vores observationer samt tilhørende feltnoter. Vi arbejder ud fra den forståelse, at vi vil identificere temaer i vores deltageres fortællinger til interviewene. Madsen uddyber, at tematisering danner et klart spor for interviewet, men at dette også kan spænde ben for den indsamlede empiri, hvis spørgsmålene er for skemabaserede (ibid.). Man skal være opmærksom på at fange tematiske pointer, tale dem frem og få dem uddybet. Man skal yderligere forsøge at få dét man søger svar på frem, samtidig med, at man skal have øje for anden relevant information, som kunne dukke op (ibid.).

Vi er opmærksomme på, at vi umuligt kan give et realistisk billede af den sociale virkelighed, da vores observationer, og dertilhørende feltnoter, er en genskabelse af denne. Ydermere er genskabelsen et produkt af vores opfattelse af situationen, og det er muligt, at hensigten med en given handling eller ytring var en anden, end den vi gengiver.

2.1.4 Refleksioner over deltagerobservation

I kapitlet, *Etik i en kvalitativ verden* (2015), gør Svend Brinkmann opmærksom på, hvordan forskeren selv indtager en aktiv rolle i en undersøgelses empiriindsamling, da forskeren inddrager sin erfaring og sensitivitet i sin observation af feltet og sin søgen efter svar. Han peger i den henseende på vigtigheden af, at forskeren vedkender sig sine værdimæssige holdninger og forforståelser af feltet, da disse har betydning for forskerens handlinger (Brinkmann, 2015, s. 478).

Da vi ankom til NEXT, havde vi på forhånd aftalt med holdets underviser, at vi ville komme og observere undervisningen, men det virkede ikke til, at underviseren havde videregivet informationen til eleverne. Ved vores præsentation af projektets fokus på køn, og vores tilstedeværelse i undervisningen, fik vi indtrykket af, at eleverne var blevet observeret af 'nogen som os' tidligere. En summen blandt eleverne i forbindelse med vores præsentation, kunne tyde på, at vores tilstedeværelse kunne opleves som et bidrag til stigmatisering af erhvervsuddannelser (bilag 1, 2021, s. 1). Det blev tydeligt, da vi italesatte vores akademiske baggrund og vores måde at genstandsgøre deres arbejde. Vi gør os derfor refleksioner over, hvordan vores tilstedeværelse, samt vores præsentation af projektets fokus, kan have haft betydning for,

hvordan henholdsvis mændene og kvinderne agerede autentisk overfor hinanden under vores observationer, da de har været bevidste om vores kønnede fokus. Havde vi undladt at fortælle holdet om vores tilstedeværelse kunne det muligvis bidrage med mere autentiske og pålidelige observationer af felten. Der ligger dog en etisk problematik i at observere personer, der ikke er klar over, at de bliver observeret, da det bryder tillidsbåndet mellem forsker og deltagere. Hertil tager vores projekt udgangspunkt i en socialkonstruktivistisk tilgang, hvorfor vi er bevidste om, at vi ikke kan eliminere påvirkningen af vores tilstedeværelse i felten. Jævnfør Brinkmann kan vi dog tage ansvar ved at være transparente i vores empiriindsamling.

Da vi ankom for at observere, opdagede vi, at uddannelsen bestod af tre forskellige hold, der havde hvert deres værksted, men var fælles om mange af de resterende lokaler. Dørene var åbne til alle rummene, og der var derfor ingen tydelig afgrænsning. Ydermere havde et af disse lokaler en elevator, der både var koblet til trælageret i etagen nedenunder og flere håndværkerhold i etagen ovenpå (bilag 1, 2021, s. 8). Felten var derfor i høj grad præget af de flydende grænser, som gjorde, at eleverne ikke i samme grad havde faste arbejdsstationer, men i stedet bevægede sig fra rum til rum efter behov, eksempelvis for at sparre med andre elever eller for at bruge forskelligt værktøj og maskiner (bilag 1, 2021, s. 6). Det betød også, at det blev en blandet gruppe elever, som vi endte med at observere, og at de ikke nødvendigvis alle var fra det hold, som vi oprindeligt havde en aftale med.

2.2 Fokusgruppeinterviews

I undersøgelsen har vi valgt at indsamle vores empiri gennem to semistrukturerede fokusgruppeinterviews. Når vi vælger at udføre vores interviews med en semistruktureret tilgang, er det for at styrke fleksibiliteten i interviewene og skabe rum for en mere åben dialog, der ikke afskrives af en stram interviewteknik. Omvendt sikrer vores, på forhånd definerede, interviewspørgsmål, at vi når hele vejen rundt om de forskningsspørgsmål, der er relevante for vores undersøgelse. Det semistrukturerede interview arbejder altså med fastlagte spørgsmål, som kan ændre karakter alt efter samtalens retning (O'Reilly, 2012, s. 120).

En fokusgruppe er en form for gruppeinterview, hvor forskeren påtager sig rollen som moderator og ikke interviewer, da forskeren er med til at facilitere deltagernes diskussioner (Halkier, 2018, s. 9, 13). Fokusgrupper er altså en kombination af gruppeinteraktion og et forskerbestemt emnefokus. Derfor er metoden særligt egnet til at producere empiri, der siger noget om betydningsdannelse i grupper ud fra deltagernes beskrivelser, vurderinger og forhandlinger (ibid., s.

10). Metoden kan eksempelvis belyse forskellige normer for grupperes praksisser. Betydningsdannelse foregår netop i en social kontekst og som en del af menneskers sociale erfaringer (ibid., s. 10-11). Halkier beskriver disse sociale erfaringer som mere eller mindre selvfølgelige *repertoires*, der bruges i menneskers fortolkning af og handlen i hverdagen (ibid., s. 10). Når vores repertoires af erfaringer bliver selvfølgelige, italesættes de sjældent direkte. Selvfølgelighederne kan belyses ved, at deltagerne spørger ind til hinandens udtalelser og erfaringer ud fra en kontekstuel forforståelse, som forskeren ikke selv har (ibid., s. 15).

2.2.1 Udvælgelsesproces

Når det gælder kvalitative undersøgelser, skal man beslutte, hvorvidt fokusgrupperne skal være segmenterede eller sammensatte, for eksempel i forhold til social baggrund eller alder (Halkier, 2018, s. 30). De to fokusgrupper var opdelt i en binær tolkning af køn, altså i kvinder og mænd. Vi tog denne beslutning, da undersøgelsens fokus om, hvorvidt køn kan have indflydelse på elevfællesskaber på erhvervsuddannelser, kan være et sårbart emne især i samspil med perspektivet om det at være kvinde på en mandsdomineret uddannelse. Vi ønskede at skabe et trygt rum, hvor man som henholdsvis mand eller kvinde kunne præsentere sine tanker og følelser i forbindelse med emnet. Da der er fokus på gruppens sociale interaktion, må fokusgruppen hverken være for homogen, så der ikke er nok social udveksling, eller for heterogen, så der opstår mange konflikter (ibid., s. 31). Selvom vores fokusgrupper var homogene i forhold til køn, så var subjekterne i interviewene fra vidt forskellige erfaringsgrundlag, hvilket skabte et godt udgangspunkt for social udveksling om spørgsmålene.

For overskuelighedens skyld har vi udarbejdet et skema over fokusgruppedeltagerne, som ses nedenfor. Fokusgruppe 1 bestod af tre kvinder og fokusgruppe 2 bestod af fire mænd. Alle har fået et alias, hvilket vil blive uddybet senere i afsnittet Metodologi: Etik og refleksion. I skemaet skelnes der mellem 'uddannet' og 'har læst', hvilket betyder henholdsvis 'færdiguddannet' og 'ikke færdiguddannet'.

	Navn	Alder	Tidligere uddannelse
Fokusgruppe 1:	Mathilde	30 år	Uddannet skuespiller
	Henriette	43 år	Uddannet Cand.mag. i dansk og film- og medievidenskab
	Emma	25 år	Har læst Entreprenørskab og design
Fokusgruppe 2:	Nikolaj	24 år	Har læst et andet håndværkerfag
	Oliver	27 år	Har læst en professionsbachelor og har mange års erfaring i tøjbutiksb Branchen
	Simon	25 år	Uddannet friluftsleder
	Jakob	32 år	Uddannet pædagog

Et andet aspekt, man skal tage højde for, er deltagernes relation til hinanden. Det debatteres ofte, om fokusgrupper bestående af folk, der kender hinanden eller ikke kender hinanden, skaber det bedste empiriske materiale (Halkier, 2018, s. 32). For nogle deltagere kan det give en større frihed til at udtale sig, hvis man ikke kender hinanden, da man ikke skal stå til ansvar for sine udtalelser efter fokusgruppen (ibid.). Hvis deltagerne derimod kender hinanden, flyder samtalen ofte lettere, og der er på forhånd skabt en tryk ramme. Samtidig skal forskeren dog være opmærksom på magtrelationer og positioneringer (ibid., s. 33). I fokusgruppeinterviewene var det tydeligt, at deltagerne var i et trygt selskab, som de kender fra hverdagen. Fokusgruppeinterviewet med mændene var præget af en humoristisk og flydende samtale, hvor det var tydeligt, at de både optrådte som henholdsvis individuelle personer, men også som et kollektiv.

2.2.2 Planlægning af fokusgrupper

Når det gælder placeringen af fokusgruppen, kan man vælge at afholde interviewet et emnerellevant sted, for eksempel deltagernes arbejdsplads. En fordel ved dette vil være at stedet lægger op til at tale om emnet, da omgivelserne kan give deltagerne associationer til det, som diskussionerne skal handle om (Halkier, 2018, s. 41). Vi valgte, at fokusgruppeinterviewene skulle

foregå på deres uddannelsesinstitution. Det gjorde vi dels, fordi det var lettere for dem at deltage i interviewene, men også fordi interviewene skulle handle om det elevfællesskab, som de har på uddannelsen.

Anbefalingen til størrelsen af fokusgrupper varierer meget i forskningslitteraturen og afhænger typisk af fokusemnet. Fordelen ved større grupper er, at man kan få mange forskellige perspektiver på et emne, samt at man ikke fokuserer på den sociale interaktion i fokusgruppen, men i højere grad på indholdet af samtalerne (Halkier, 2018, s. 38). Mindre fokusgrupper er fordelagtige, når man undersøger private og sensitive emner, og når forskeren ønsker at fokusere på interaktionen mellem deltagerne (ibid., s. 37-38). Vi valgte at lave fokusgruppeinterviewene i mindre grupper, da temaer om, hvorvidt man føler sig inkluderet eller ekskluderet i de elevfællesskaber, der er på uddannelser, både kan være følsomt og personligt.

2.2.3 Strukturering

Som forsker skal man beslutte sig for, hvilket niveau af *moderering*, også kaldet facilitering, fokusgruppen skal køre efter (Halkier, 2018, s. 42). Det er op til moderatoren at skabe et socialt rum, hvor deltagernes erfaringer og forhandlinger kan komme til udtryk i dialog med undersøgeren. Moderatoren skal muliggøre den sociale interaktion i fokusgruppen, men ikke kontrollere den (ibid., s. 52). Det sker blandt andet ved at opføre sig uformelt, når det gælder kropssprog og samtalestil, samt at sørge for, at deltagerne forholder sig til de relevante emner (ibid., s. 53). Vores interview bestod af en moderator, en hjælper og en observatør. Vi forsøgte at opføre os uformelt og naturligt i fokusgruppeinterviewene.

2.2.4 Styrker og svagheder i fokusgruppeinterviews

Fokusgruppers styrke ligger i evnen til at producere empiri om sociale grupperes fortolkninger, interaktioner og normer, og herved producere empiri på et kollektivt niveau (Halkier, 2018, s. 11, 13). En svaghed er dog, at man ikke får indblik i det enkelte subjekts livsverden. Det skyldes, at rammerne for en fokusgruppe betyder, at den enkelte deltager, ikke får mulighed for at få sagt lige så meget, som var det et individuelt interview (ibid., s. 14). En anden svaghed er, at man kan risikere, at der opstår polarisering og konformitet (ibid., s. 15). Vi synes, at fokusgruppeinterviewene gav mening, idet vi undersøger elevfællesskaber, og hermed ser deltagerne som allerede værende en del af et kollektiv. I interviewene fik vi samtidig gjort plads til fortællinger om deltagernes egne erfaringer og tanker om vores problemstilling. Vi så det som en styrke, at de fik mulighed for at fortælle om deres oplevelser og erfaringer i et åbent rum, da de derved kunne læne sig op ad hinanden. Derudover var vores forventning, at deltagerne ville

spejle sig i hinanden, samtidig med at der forhåbentligt ville være skabt tryghed til, at de kunne give udtryk for forskellige holdninger. Efterfølgende har vi reflekteret over, hvorvidt deres etablerede elevfællesskab gav dem frihed til at modsige hinanden, eller om det dybest set var en hæmning i forhold til ønsket om at opretholde den gode stemning.

Under fokusgruppeinterview 2 kom vi, som forskere, til at nævne samtaleemner og svar fra fokusgruppeinterview 1. Vi er opmærksomme på, at dette kan anses for at være problematisk. Som Brinkmann nævner, skal forskeren tage hensyn til de implicerede parter (Brinkmann, 2015, s. 466). Vi mener dog, at der gennem interviewene blev etableret en forståelse af, at fællesskabet på holdet er så velfungerende, at de udtalelser, der blev givet videre, var ubetydelige for både empiriens udfald og for elevfællesskabets videre funktion. Desuden henviste vi ikke til specifikke personer eller deres konkrete udtalelser, men i stedet til mere generelle temaer. Brinkmann beskriver nemlig, at etiske dilemmaer altid er en afvejning af dilemmaets påvirkning på virkeligheden og ikke kan isoleres herfra (ibid.).

Vi argumenterer for, at brugen af fokusgruppeinterviews har optimeret vores forståelse af det undersøgte elevfællesskab. Denne overvejelse er ligeledes vores belæg for at vælge fokusgruppeinterview fremfor det individuelle interview.

2.2.5 Interviewguide

En interviewguide er en form for manuskript, der er med til at strukturere interviewet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 185). Vores interviewguide er vedhæftet i bilag 2. Vi har bygget interviewguiden op med henholdsvis forskningsspørgsmål og interviewspørgsmål. Forskningsspørgsmålene er akademiske tematiseringer, der hjælper os som moderatorer med at holde strukturen i interviewet og bevare overblikket (ibid., s. 186-187). I forskningsspørgsmålene skriver vi konkret, hvad vi ønsker svar på, og dette oversættes til et mere spiseligt hverdagsprog, der derved udgør et eller flere interviewspørgsmål, som vi stiller vores deltagere. Forskningsspørgsmålene sørger altså for, at vi får dækket vores forskningsbaserede interesser, mens interviewspørgsmålene åbner op for en mere nuanceret videre diskussion samt en håndgribelig forståelse af forskningsspørgsmålene.

2.2.6 Transskribering

For at kunne bearbejde vores empiri i en sammenhængende analyse, har vi transskriberet optagelserne af vores to fokusgruppeinterviews. De, der har transskriberet, har desuden været til

stede i interviewsituationerne, så vi derved sikrer, at et udsagn ikke tilskrives en forkert deltager. I et forsøg på, på bedst mulig vis, at genskabe stemningen i rummet, har vi valgt at skrive grin og pauser ind i transskriberingen. Vi har desuden valgt at beholde ordsøgningsmarkører, såsom ”øh”, så vi på den måde ikke renskriver vores interviews og derved ændrer på interaktionen. Vores beslutninger i forbindelse med transskribering fremgår af følgende transskriptionsnøgler:

- (Pause) = Dette viser en pause efter et svar. For at indikere længden på pausen skelner vi mellem henholdsvis (lang pause) og (kort pause).
- Indryk = Når en deltager afbryder en anden, har vi vist det ved at skifte linje og starte afbrydelsen med et indryk.
- Punktum = Et punktum indikerer et ophold i sætningen. Hvis en deltager laver et kort ophold i sin talestrøm, er det vist ved flere punktummer efter hinanden.
- Udråbstegn = Dette markerer en entusiasme i sætningen.

Endvidere har vi, for at opretholde deltagernes anonymitet, benyttet synonymmer, hvis vi eller eleverne refererer til deres specifikke håndværkeruddannelse eller en anden type håndværkeruddannelse. Det gør vi på følgende måde:

- Deltagernes specifikke uddannelse = “håndværkeruddannelse/håndværkerfag”
- Andre håndværkeruddannelser = “anden håndværkeruddannelse/andet håndværkerfag”

2.3 Analysestrategi: Skolebilleder og kodning

2.3.1 Skolebilleder

For at få et overblik over sine feltnoter, og for at gøre sin empiri så brugbar som muligt, kan man inddele observationerne i dét Madsen refererer til som *skolebilleder* (Madsen, 2003, s. 47-48). Hun beskriver det som fortællinger snarere end temaer, som senere danner grundlag for etableringen af analysens temaer og til fortolkningen af den indsamlede data. Kriterierne for et godt, eller brugbart, ‘billede’, er for det første, at det skal referere “... til en konkret afgrænset kontekst...” (Madsen, 2003, s. 48-49); i dette projekts tilfælde til erhvervsskolen. For det andet skal “... almenpædagogiske temaer og problemstillinger, der har relevans og udsigelseskraft også i andre sammenhænge...” (Madsen, 2003, s. 49) være til stede; i dette projekts tilfælde elevfællesskaberne på den observerede uddannelse. Et skolebillede kan eksempelvis vise en

konflikt mellem italesatte værdier og værdierne, som udføres eller observeres i praksis (ibid., s. 49-56). Når vi anser skolebillederne som oplagte for vores projekt, er det fordi, vi ser dem som én af flere måder til at sikre kvalitet i undersøgelsen. Ifølge Tanggaard & Brinkmann er en måde at sikre sig kvalitet, at man situerer sine deltagere ved at beskrive dem i forhold til den kontekst, vi møder dem i (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 524). Det kontekstuelle bliver væsentligt i forhold til at afklare, hvordan den specifikke undersøgelse er relevant, idet den belyser noget særligt, og dermed adskiller sig fra andre undersøgelsesområder (ibid., s. 524-525). Ved at inddrage observationer i skolebillederne er vi med til at placere deltagernes udtalelser i relation til den kontekst, de foregik i.

2.3.2 Kodning

I projektet vil tre skolebilleder fungere som indledningen til tre dele af analysen med hver deres fokusområde. Disse fokusområder er inspireret af vores kodning. Kodningen er vores primære strategi for den efterfølgende analyse. Bente Halkier definerer kodning som: "... foreløbige mærkater, som undersøgeren sætter på mindre bidder af tekstdata" (Halkier, 2018, s. 75). Vi har derved opstillet relevante kategorier på baggrund af projektets overordnede fokus, og disse kategorier hjælper til at inddele og overskueliggøre vores empiri inden det videre analytiske arbejde. Udvælgelsen af kategorier er foregået ved at identificere hvilke temaer, der forekom dominerende under de to interviews. Koderne er som følger:

- Social læring i praksisfællesskaber
- Fagidentitet
- Kønskultur

2.3.3 Generel tilgang til analyse

En generel overvejelse for analysen er, at vi har fokus på undersøgelsens empiriske forankring. Det er vigtigt for os, at undersøgelsens konklusioner baserer sig på deltagernes beskrivelser og beretninger, så analyserne er empirinære. For at sikre denne nærhed fortager vi såkaldte troværdighedstjek undervejs. Ifølge Tanggaard & Brinkmann bør man fortage troværdighedstjek af sine kategorier, temaer og redegørelser (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 525). Dette kan gøres ved at anvende flere analytikere i en undersøgelse, således at man kan korrigere undersøgelsens analyser ved gennemgang og få tilført ny information (ibid.). Med en projektgruppe på seks medlemmer, korrigerer vi løbende på analysen i fællesskab, så vi sikrer troværdigheden af den, med henblik på overdrivelser eller fejl. Vi forsøger hermed at bibeholde nuancer, som ikke nødvendigvis passer ind i nogle af de førnævnte kodningskategorier. Det er

centralt for projektet, at der er en gennemgående sammenhæng, men vi ønsker samtidig at have blik for 'afvigende' empiri, som kan udfordre vores, på forhånd definerede, forskningsspørgsmål. Hvordan denne empiri udfordrer forskningsspørgsmålene, vil vi blandt andet behandle i vores diskussionsafsnit.

2.4 Kvalitetssikring i kvalitativ forskning

I dette afsnit ønsker vi at introducere kvalitetssikring i kvalitativ forskning med inddragelse af kapitlet: *Kvalitet i kvalitative studier* (2015), af Lene Tanggaard og Svend Brinkmann. Dette gør vi med henblik på at præsentere læseren for et omdiskuteret felt, samt argumentere for kvaliteten af vores egen undersøgelse.

Ifølge Tanggaard og Brinkmann kan vurdering af forskningskvalitet være problematisk, da der ikke er enighed om kernestandarderne indenfor kvalitetssikring i kvalitativ forskning (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 522). Dette skyldes blandt andet, at kvalitativ forskning kan udføres så forskelligt, at det er svært at udnævne specifikke kriterier for kvalitetssikring (ibid., s. 521-522). Desuden har det været en tendens, at kvalitetskriterier fra den kvantitative forskningstradition, er blevet forsøgt overført til den kvalitative forskningstradition. Nogle kriterier eksisterer muligvis i begge forskningstraditioner, men i denne sammenhæng er det fra mange sider forsøgt at disciplinere den kvalitative forskning ud fra en evidensbaseret, scientistisk og biomedicinsk forskningsmodel, hvor der er fokus på krav om reliabilitet, validitet og generaliserbarhed (ibid.). Ifølge kritikere af denne tendens, underkender vi den kvalitative forskning ved at overføre disse begreber fra den kvantitative forskning. Der bør i stedet fokuseres på den kvalitative forsknings særlige egenskaber, hvorfor der i kritikken argumenteres for, at vi taler om *transparens* fremfor reliabilitet, *gyldighed* fremfor validitet og om *genkendelighed* fremfor generaliserbarhed (ibid.).

Disse gyldighedsparadigmer bliver særligt relevante i humanistisk forskning, idet vores undersøgelsesmetoder i høj grad bygger på fortolkning, kritik og meningsfuld fremstilling. Når vi i vores undersøgelse forsøger at fremme transparens, er det, som nævnt i analysestrategien, for at sikre, at det bliver synligt for læseren, hvordan vores interviews er udført, idet de subjekter vi taler med ikke kan isoleres fra den sociale sammenhæng, de optræder i. Når vi ligeledes taler om gyldighed fremfor generalisering, er det igen for at understrege, at de men-

nesker, vi har mødt i vores forskning, er autonome subjekter, hvis erfaringer i sig selv er meningsfulde. Det betyder, at det ikke bliver et krav for vores undersøgelse, at subjekternes erfaringer kan indskrive sig i en samfundsmæssig tendens, selvom denne tendens er udgangspunktet for vores forskningsmæssige interesse. Det er altså muligt, at de oplevelser vores deltagere har af at indgå i et særligt elevfællesskab på en mandsdomineret uddannelse, ikke kan ligestilles med andre elever på andre uddannelsers oplevelser. I forlængelse heraf er vi altså bevidste om, at vores empiriindsamling på det specifikke hold på NEXT i København ikke nødvendigvis er repræsentativt for andre erhvervsuddannelser. Omvendt åbner vi op for nuancer, som medfører, at det er muligt for andre subjekter at genkende sig selv i de problemstillinger, der præsenteres, hvilket skaber genkendelighed.

Et generelt problem er, ifølge Tanggaard og Brinkmann, målet om evidens, der udgøres af et ønske om at opnå sikker viden (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 522). Hertil svarer de, at ny viden ofte er mere usikker end sikker, hvorfor ny viden ofte resulterer i nye spørgsmål fremfor nye svar (ibid.). En undersøgelse af en pædagogisk problemstilling er som regel kompleks og rummer mange perspektiver (ibid., s. 523). I vores projekt bestræber vi os ikke på at opnå et entydigt svar på problemstillingen, men ønsker at rejse nye refleksioner og spørgsmål i relation til emnet. Dette gør vi for at bidrage med meningsfuld, brugbar og indsigtsgivende viden om elevfællesskaber på erhvervsuddannelser (ibid., s. 527).

2.4.1 Metodologi: Etik og refleksion

I det nedenstående vil vi præsentere vores metodologiske refleksioner og etiske overvejelser i forbindelse med projektets undersøgelse. I relation til vores observationer og fokusgruppintervjuer har vi haft en del overvejelser om, hvordan vi sikrer elevernes anonymitet. Vi anvender alias om alle de elever, som deltager i undersøgelsen. For de kvindelige elever er dette alias dog ikke nok til at sikre deres anonymitet, idet der er meget få kvinder på den valgte uddannelse. Det betyder, at bestemte udtalelser vil kunne føres tilbage til den enkelte kvindelige elev, hvis vi både oplyser den konkrete NEXT-institution, uddannelseslinje og elevernes køn. For at undgå dette nøjes vi med at referere til en håndværkeruddannelse på en NEXT-institution i København.

Ifølge Svend Brinkmann og Steinar Kvale er anonymitet en vigtig del af den kvalitative forskning, idet den har til formål at åbne op for samtaler, der kan rumme konflikter, dilemmaer og personlige holdninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 114). Når vi bruger energi på at sikre

elevernes anonymitet, er det dels ud fra en almen respekt for deres privatliv og dels for at sikre, at interviewene bliver udført i et fortroligt rum. Det er værd at nævne, at alle, som deltager i interviewene, har givet deres samtykke til deltagelse og til lydoptagelser af interviewene på et oplyst grundlag. Det informerede samtykke bygger altså på en forståelse for subjektets autonomi, det vil sige, deltagernes ret til selv at beslutte, om de vil deltage eller ej (ibid., s. 116).

Ifølge Tanggaard & Brinkmann kræver en god kvalitativ undersøgelse derudover, at man, som forsker, specificerer sit perspektiv overfor læseren (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 524). Det gør man ved at vedkende sine værdier, interesser og antagelser, samt hvordan det har en indflydelse på forskerens forståelse. Når forskeren er åben overfor læseren, giver det læseren mulighed for at fortolke og forstå forskerens empiri og overveje mulige alternativer (ibid.). Når vi, som forskere i dette projekt, ønsker at undersøge elevfællesskaber på en erhvervsuddannelse, vedkender vi vores egen gymnasiale og akademiske baggrund, og hvordan denne kan have indflydelse på vores antagelser om erhvervsuddannelser. Det er vores intention, at det skal være tydeligt for læseren, at vi ikke tilstræber objektivitet, men inddrager og problematiserer vores forskersubjektivitet og -position i både vores observationer og interviews.

Inden interviewene præsenterede vi os selv og vores forskningsmæssige formål samt lagde vægt på, at deltagerne til alle tider kan stille uddybende spørgsmål til vores arbejde. Dette blev aktuelt i fokusgruppeinterviewet med de kvindelige elever. Her blev vores position som akademiske studerende, der vil studere elever på en erhvervsuddannelse med et kønsfokus, mødt med skepsis. Eleverne, hvoraf flere selv har akademiske baggrunde, italesatte en nysgerighed eller bekymring overfor, hvordan vi fremstiller dem. Denne italesættelse åbnede op for en snak med de kvindelige deltagere om, hvad formålet med forskningen er, som vi oplevede beroligede samtalen. Vi oplevede dertil, at distancen til eleverne blev mindre synlig, fordi vi, som studerende, har en alder, der minder om elevernes egne. Denne genkendelighed kan være medvirkende til, at vi kunne skabe en tryk atmosfære i interviewsituationerne. Det var særligt spørgsmålene om køn, der, for de kvindelige elever, virkede personlige. Denne sensibilitet gav anledning til en kritisk diskussion med eleverne om, hvordan køn, i forskning som vores egen, kan blive fremstillet som en stigmatiserende faktor for kvinder i håndværkerfag. Vi er bevidste om, at vi, som forskere, har et etisk ansvar for, hvordan vi, i kraft af vores position, fremstiller vores empiriske konklusioner. Her er vi inspireret af Kvale og Brinkmanns tanker om etiske retningslinjer for det kvalitative interview (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 120). Dertil kommer vores ønske om, at eleverne og uddannelsesinstitutionen, skulle have en god oplevelse med

vores forskningsbesøg. Dette for ikke at aflukke feltet og deltagernes lyst til at deltage i forskning igen på et senere tidspunkt (Halkier, 2018, s. 67-69).

Ansvar for hvordan vi fortolker vores empiri, får en særlig karakter, når vi arbejder indenfor en socialkonstruktivistisk forskningstradition. Det betyder, at vi er medkonstruerende for, hvordan interviewet og de problematikker, som det fremstiller, bliver gjort 'virkelige'. Denne opmærksomhed er gennemgående for projektet, men kommer særligt til udtryk, når vi præsenterer vores deltagere. Vi forsøger at tage højde for den sociale kontekst, som eleverne optræder i, for at sikre, at deres svar ikke fremstår isoleret. En anden analytisk overvejelse omhandler fravalget af minoritetsforskning som noget, der er styrende for vores analytiske temaer. Ud fra et socialkonstruktivistisk ståsted kan minoritetsforskning være problematisk, idet vi kan komme til at (re)producere den kvindelige position som undertrykt af den mandlige, hvilket ikke er formålet med vores analytiske interesse for køn. I stedet vælger vi at udpege teorier, som kan belyse elevfællesskabet, hvilket vi beskriver i afsnittet Udvalgelse af teori.

Ydermere er det relevant at nævne, at vi har fået adgang til vores interviewpersoner gennem en *gatekeeper*. Ifølge Martyn Hammersley og Paul Atkinsons beskrivelser i: *Ethnography: Principles in Practice* (2007), kan en *gatekeeper* defineres som en nøgleperson til at få adgang til et felt. Man bør derfor overveje, om ens *gatekeeper* kan have bestemte magtmotiver for at udvælge bestemte personer til forskningen (Atkinson & Hammersley, 2007, s. 30-31). I vores tilfælde er underviseren *gatekeeperen*, der, mere eller mindre, tilfældigt spørger nogle elever, om de vil bidrage til vores projekt. Eleverne, der udspørges, udvælges ud fra, at de er tilstrækkeligt langt i dagens afleveringsopgave, og derfor har tid til at deltage. Særligt gruppen af mænd, som deltager i fokusgruppeinterview 2, bliver spurgt kort før interviewets start, hvilket gør vores arbejde med at italesætte vores formål meget relevant. Når vi præsenterer eleverne for projektet, lægger vi vægt på, at vi vil kigge på deres sammenhold internt på holdet, samt at vi ønsker at give dem plads til, i fællesskab, at diskutere de spørgsmål, som vi stiller.

2.5 Udvalgelse af teori

For at besvare vores problemformulering bedst muligt, har vi valgt at inddrage teori om etablering af fællesskaber, erfaringspædagogik, læring og identitetsdannelse. Dette benyttes, da vi herved kan få en forståelse af de forskellige processer, der foregår under en fællesskabsetablering, samt begrundelser for de fremviste analysepointer. Vi inddrager efterfølgende teori om

fagidentitetsskabelse. Afslutningsvis bruges teori om køn for at få viden om betydningen af denne i forbindelse med inkluderende, eller ekskluderende, fællesskaber i en mandsdomineret branche.

Qua vores inddragelse af adskillige teoretiske forståelser, har vi måtte gennemgå en afgrænsningsproces. Vi har valgt at beskæftige os med Jean Lave og Etienne Wengers koncept om social læring i praksisfællesskaber, men vi har afgrænset os fra teoretiske pointer, som mesterlærebegrebet, og i stedet inddraget relevante understøttende teoretiske begreber, som kan belyse elevfællesskabet på den valgte uddannelse. Af Michael Husen anvendes, *det fælles tredje*, og af Svend Brinkmann, *det fællesskabende*. Disse har samtidig fungeret som supplement til John Deweys uddannelsesfilosofi. Vi har derved orienteret os i hele teorier og efterfølgende udvalgt begreber, koncepter og forståelser, som både har relevans for vores projekt, men som samtidig styrker inddragelsen af hinanden. Lave og Wenger vil primært benyttes som overordnet fokus for analysen, mens de resterende teorier og begreber om social læring bruges som konkrete analyseredskaber. I forlængelse heraf benytter vi teori om etableringen af fagidentitet, for at kunne fremanalysere en forståelse af deltagernes syn på deres fremtid – med øje for forståelser af fremtidsudsigter hos både mænd og kvinder. I denne henseende bruges Morten Smistrups centrale begreber vedrørende *fag* og *fagidentitet*.

Køn er et omfangsrigt emne, og vi har derfor måttet afgrænse projektets forståelse af denne. Det er gjort med udgangspunkt i Judith Butlers beskrivelser af *performativitet*. Vi har udelukket teori omhandlende en fænomenologisk forståelse af køn, da vi ikke ser det relevant for projektets fokus, som er på konstruktionen af fællesskaber på en mandsdomineret uddannelsesinstitution. Dog benytter vi Dorte Marie Søndergaards forståelser af kroppens fysik og *kropstegn*. På samme måde som med teorien om fællesskaber, har vi udvalgt relevante begreber og forståelser, som gavner projektets fokus.

Tanken bag inddragelsen af både teorier om social læring, fagidentitet og teorier om køn, er at kunne anskue kønsroller i sociale læringsprocesser og derved kombinere de tre teoretiske sider i vores empiriske analyse.

Kapitel 3: Teori

For at kunne besvare vores problemformulering på bedst mulig vis, har vi inddelt vores teori i kapitler vedrørende henholdsvis læring og køn. De teoretiske nedslagspunkter er udvalgt og benyttes til at understøtte, supplere og belyse hinanden på, for vores projekt, mest gavnlig vis. Til sammen bidrager de med viden om køn og køns betydning i forhold til identitetsdannelse, tilhør i fællesskaber og adgang til disse fællesskaber.

3.1 Erfaringsdannelse

I det følgende vil vi inddrage teori af filosof John Dewey med udgangspunkt i hans overordnede uddannelsesfilosofi samt hans begreb om erfaring. Dette gør vi for at belyse dele af vores empiri, som omhandler læringsfællesskabet på den pågældende håndværkeruddannelse, samt hvordan undervisningen udføres og tilrettelægges med, blandt andet, praktikophold. Vi inddrager primærlitteratur fra Deweys bog: *Erfaring og opdragelse* (1977 [1938]), hvortil vi supplerer med Brinkmanns tekst: *John Dewey og fællesskabets pædagogik* (2011) som sekundærlitteratur.

Dewey anses som en betydningsfuld teoretiker indenfor pædagogikken med flere anerkendte værker bag sig. Kendetegnet for Deweys værker er, at han bevæger sig mellem at beskæftige sig med opdragelses- og uddannelsestænkning med fokus på læreplaner, og med progressiv og kritisk pædagogik med fokus på at centrere barnets erfaringer og oplevelser i pædagogikken. Ifølge Brinkmann, er det derfor forkert udelukkende at forbinde Dewey med de progressive retninger indenfor pædagogikken, da han ikke var tilhænger af den progressive pædagogiks elevcentrerede, og ofte direkte individualiserede, tilgange (Brinkmann, 2011, s. 164).

Dewey tager udgangspunkt i to retninger for opdragelse og undervisning, som ofte bliver tænkt i dualismer. I den traditionelle opdragelse ses opdragelse som noget, der udvikler sig i det indre. I denne tænkning er det skolens opgave at videregive viden og færdigheder til den næste generation (Dewey, 1977 [1938], s. 33), hvorfor det bliver den pædagogiske opgave at tilpasse individet til fællesskabet (Brinkmann, 2011, s. 151). Den progressive opdragelse er opstået som kritik til den traditionelle opdragelse. I denne tænkning er der fokus på udfoldelsen af det individuelle, hvor man i skolen skal lære af erfaring fremfor af lærebøger, og hvor der er fokus på at gøre læring mere livsnær (Dewey, 1977 [1938], s. 35). Selvom Dewey kræver en ny opfattelse af erfaring i uddannelse, mener han ikke, at det nødvendigvis løser noget problem,

hvis man afviser den traditionelle opdragelsesfilosofi (ibid., s. 39). For Dewey handler det om, at vi skal tænke opdragelse og uddannelse i en mere dynamisk form, hvor individ og fællesskab afhænger af hinanden, fremfor at se dem som adskilt. Dette da der i opdragelse og uddannelse er brug for en social ramme, før man kan fokusere på det individuelle (Brinkmann, 2011, s. 154-155).

For Dewey er erfaringsbegrebet centralt, og bygger ligeledes på et dynamisk forhold mellem individ og fællesskab (Dewey, 1977 [1938], s. 51). Ifølge Dewey indeholder erfaring en indre dimension, da erfaring er medbestemmende for individets holdninger, ønsker og mål. Samtidig har erfaring også en aktiv dimension, da erfaring er med til at forandre de objektive vilkår, som man gør selve erfaringen i (ibid.). Deweys tolkning af erfaring er, at: ”... enhver normal erfaring er et samspil mellem disse to sæt af vilkår” (Dewey, 1977 [1938], s. 54). Når man udveksler erfaringer med hinanden, skaber man bedre erfaringer for flere mennesker, hvorfor erfaring i sidste ende er socialt og involverer kontakt og kommunikation, før det kan være individuelt (ibid., s. 47). Det betyder, at hvis umiddelbar erfaring skal føre til viden, så afhænger det af metoder til refleksion med andre, og afprøvning i praksis, da erfaringen ikke udgør viden i sig selv (Brinkmann, 2011, s. 165).

Undervisning er et eksempel på en social ramme, hvor individerne udgør et gruppefællesskab. Her sker erfaringens udvikling i et samspil, hvilket, ifølge Dewey, gør undervisningen til en essentiel social proces (Dewey, 1977 [1938], s. 68). Hertil knytter Dewey, at man ved at inddrage elevernes erfaringer i undervisningen undgår, at læring bliver isoleret fra livets virkelige vilkår (ibid., s. 59). Dette da han mener, at læring førhen: ”... blev isoleret; det blev så at sige anbragt i en vandtæt beholder” (Dewey, 1977 [1938], s. 59). Et vigtigt mål i skolen er derfor, at eleven kender til ”... handlingens sociale scene...” (Brinkmann, 2011, s. 167), hvilket indebærer, at elevens viden bliver situeret til den konkrete praksis, hvori handlingen foregår. Ifølge Dewey skal læring derfor gøres mere livsnær gennem erfaring, hvorfor skolen bør indrettes som et socialt fællesskab, hvor erfaringer kan deles og afprøves i praksis.

3.2 Det fælles tredje

I det følgende vil vi beskæftige os med teksten: *Det fælles tredje – om fællesskab og værdier i det pædagogiske arbejde* (2015 [1996]) af Michael Husen, som er filosof med speciale i pædagogik. I forlængelse af Deweys uddannelsesfilosofi og sociale erfaringsbegreb, beskriver Husen det fælles tredje, som noget, der sker når: ”... to eller flere, er sammen om en oplevelse,

eller om en opgave, der skal udføres. Noget, der ikke vedrører disse personer og deres indbyrdes relationer, men er noget udenfor. Noget fælles tredje” (Husen, 2015 [1996]). Det fælles tredje er altså, når mennesker er autentiske sammen om et fælles anliggende. Ved at være fælles bliver aktiviteten også mere meningsfuld. Ifølge Husen er vi netop sociale væsener, og selv hvis man ikke i forvejen har en relation til de andre deltagere i den fælles aktivitet, så vil dét at være sammen med dem om noget skabe grundlaget for, at man kommer til at holde af dem (ibid.).

Der er flere fordele ved at være fælles om en opgave. Husen nævner, at både kvalitet og kreativitet styrkes ved, at man har andre at tale og sparre med om opgaven (Husen, 2015 [1996]). Den stærkeste form for fællesskab kommer af en arbejdsproces, hvor man i fællesskab udretter noget, da arbejdsprocessen netop både har værdi som resultat og som proces. Ved at planlægge og føre noget ud i livet, får man mulighed for at udfolde sig kreativt og skabe noget, der beriger ens liv (ibid.). Når man producerer noget, hævder man også, at det man laver, er værdifuldt (ibid.). Det er noget, man selv skal stå til ansvar for, hvilket kan lede til usikkerhed. En fordel ved det fælles tredje er derfor også, at det er med til at aflaste den enkelte og skaber tryghed, da alle har et medansvar for værdien (ibid.). At arbejde godt sammen om en ydre konkret opgave giver mulighed for at slappe af og glemme eventuelle konflikter og mistro. I disse arbejdsprocesser kan selv vidt forskellige politiske holdninger og ideologier tilsidesættes og miste sin betydning (ibid.). Ifølge Husen indebærer dét at være fælles om noget, at man er individer, der alle er på lige fod og har lige rettigheder, og at den ene ikke udnytter den anden (ibid.). Man skal respektere og anerkende andre i aktiviteten som selvstændige og frie tænkende mennesker. Herudover skal man forvente, at projektet er et fælles anliggende og lade dette styre samværet (ibid.).

Før at en fælles arbejdsproces er berigende, skal alle deltage i alle arbejdsprocessens faser – fra planlægning, til gennemførelse, til evaluering. Husen understreger herved vigtigheden af et fælles engagement. Hvis alle deltagere skal være lige engagerede og være fælles, går det ikke, at nogle træffer beslutningerne, og andre udfører dem (Husen, 2015 [1996]). Det er altså ikke nok, at projektet i sig selv er et tredje, det skal også være et fælles mål. Husen eksemplificerer dette gennem kunstneriske aktiviteter, der sætter særlige rammer for at opleve mening. Kunstens værdi er ikke instrumentel og fornuftig, men taler derimod til en sanselig, kropslig og æstetisk værdi, der er mere umiddelbar og direkte (ibid.). Husen beskriver værkstedsfag og værkstedet, som stedet for praktiske og kreative arbejdsprocesser. Hvis værktøjet ligger tilgængeligt og indbydende, inspirerer selve indretningen til at skabe (ibid.). Herudover

præsenterer værkstedet en foreliggende historie, da metoder, produkter og værdi i forvejen er til stede fra mennesker, der har arbejdet der før. Et værksted har derfor meget, der er et fælles tredje (ibid.).

3.3 Fællesskabelse

I forlængelse af ovenstående redegørelse for Husens begreb, det fælles tredje, og hans udlægning af relationen mellem fællesskab og læring, vil vi i følgende introducere begrebet fællesskabelse med udgangspunkt i Svend Brinkmanns tekst: *John Dewey og fællesskabets pædagogik* (2011). Vi har tidligere anvendt Brinkmanns tekst i det foregående afsnit, Erfaringsdannelse, for at tydeliggøre hovedtrækkene i Deweys uddannelsesfilosofi, og vi anvender den her for at belyse dele af vores empiri, som omhandler elevfællesskaber på den pågældende håndværkeruddannelse. Da Brinkmann trækker tråde til Deweys tanker om fællesskabelse, vil der være en rød tråd til teori afsnittet om Dewey. Herudover beskriver Brinkmann fællesskabende aktiviteter, som lægger sig op ad det tidligere afsnit om det fælles tredje.

Indenfor pædagogikken har dualismen mellem fællesskab og individ fyldt meget i både den politiske debat og i samfundsdebatten. Under den individorienterede pædagogik, er der blevet indført individuelle læreplaner, hvor eleverne skal dokumentere og skabe kendskab til deres egne læringsstile (Brinkmann, 2011, s. 152). Herudover laves der tests af den enkelte elev for at se, om de lever op til læringsmålene. Kritikere af den individorienterede bekymrer sig over, om ovenstående tiltag er hæmmende for at indgå i fællesskaber. Samtidig med dette øgede individfokus er der dog i dag opstået en fremhævelse af fællesskabets kraft og normer (ibid., s. 152-153). Inden Deweys nytænkning af dualismen, i starten af 1900-tallet, fandtes fællesskaber på baggrund af nation og klasse, men fællesskaber eksisterer i dag, under posttraditionelle vilkår, med en øget individualisering. Det betyder ikke, at vi mister fællesskaberne, men de får en anden betydning, da individet kommer mere i centrum for sit eget liv (ibid., s. 154-155). I dag lever vi i højere grad med en forestilling om, at vi selv kan bestemme hvilke fællesskaber, vi vil indgå i. Kategorier som køn, etnicitet og kulturel kapital betyder dog stadig meget for hvilke fællesskaber, vi kan have adgang til. Derfor opleves det som et nederlag, og som en følelse af utilstrækkelighed, hvis forestillingen ikke holder, og man oplever at blive afvist som medlem af et fællesskab (ibid., s. 156).

Som tidligere nævnt kommer Brinkmann ind på forholdet mellem individ og fællesskab, som det fremgår i de pædagogiske diskussioner. Hertil henter han inspiration fra Dewey, idet han skriver: ”Individualitet har en social basis som sin forudsætning. Uden denne sociale basis kan der ikke *være* individer” (Brinkmann, 2011, s. 158). Således eksisterer individer ikke uden fællesskaber, og omvendt kan fællesskaber ikke eksistere uden individer. For Dewey udgør det demokratiske samfund et godt eksempel på deltagelse i et meningsgivende fællesskab, hvor medlemmerne er klar over, at deres eksistens afhænger af hinanden (ibid., s. 161). Som medlemmer af dette meningsgivende fællesskab, står man til ansvar over for hinanden, hvorfor kommunikation spiller en vigtig rolle i fællesskabet. Hertil argumenterer Dewey for, at de demokratiske vilkår skaber den bedste måde at have fælles kommunikerede erfaringer, da demokrati hviler på fri kommunikation mellem fællesskabets medlemmer (ibid.).

Mere konkret har Dewey henholdsvis to kriterier til vurdering af værdifulde fællesskaber: et *internt* og et *eksternt kriterie* (Brinkmann, 2011, s. 162). Det interne kriterium tager udgangspunkt i spørgsmålet: ”Hvor mange og hvor varierede er de interesser, der bevidst deles?” (Brinkmann, 2011, s. 162). Dette relaterer sig til hvor mange fælles interesser, der deles mellem medlemmerne, samt en erkendelse af, at medlemmernes tilstedeværelse har en gensidig betydning, da medlemmerne er fælles om at skabe et meningsunivers, hvor alle skal kunne udfolde deres tilværelse (ibid.). Det eksterne kriterium tager udgangspunkt i spørgsmålet: ”Hvor omfattende og frit er samspillet med andre grupperinger?” (Brinkmann, 2011, s. 162). Et dysfunktionelt fællesskab har tendens til at lukke sig inde og afskærme sig fra kommunikation og meningsudveksling med andre. Det er derfor et afgørende forhold ved værdifulde fællesskaber, at der er mulighed for fælles erfaringer – også udenfor ens eget fællesskab (ibid., s. 163).

Ifølge Dewey kan skolen, som institution og fællesskab, være med til at socialisere individer ved at muliggøre fællesskabende aktiviteter (Brinkmann, 2011, s. 166). Dewey peger på vigtigheden i at kunne samarbejde om problemløsning i skolen, så alle elever kan opnå evnen til at løse komplekse problemer og udvikle fælles erfaringer. Grundlaget for samarbejde blev dog modarbejdet af det daværende skolesystem, hvor samarbejde blev set som snyd ved ‘at kigge efter’ (ibid., s. 166). Dette var Dewey imod, da han hellere så mulighederne i, at mennesker sammen kan skabe ny viden (ibid.). Ifølge Dewey er det derfor vanskeligt at lave nye pædagogiske tiltag med individet i centrum uden at medtage fællesskabet, da “... menneskets eksistens er social” (Brinkmann, 2011, s. 169).

3.4 Situeret læring i praksisfællesskaber

I relation til ovenstående teoretiske begreber introducerer vi i følgende Jean Lave og Etienne Wengers forståelse af læring som situeret, på baggrund af deres bog: *Situeret Læring og andre tekster* (2003 [1991]). For at kunne gøre dette på bedst mulig vis, vil vi først skitsere praksisfællesskaber gennem Wengers essay: *Communities of practice and social learning systems: the career of a concept* (2010). Disse teoretiske introduktioner vil gøre det muligt for os senere at kunne anskue vores empiri fra et læringsmæssigt perspektiv, hvor vi får mulighed for at undersøge elevernes sociale læring og muligheder for denne.

Praksisfællesskaber som koncept opstod i slut 80'erne og defineres af Wenger som et socialt læringssystem inspireret af antropologisk og socialteoretisk tænkning. Her er tale om læring gennem et fællesskab (Wenger, 2010, s. 1). Denne forståelse af læring, som en kontinuerligt foranderlig social proces, bryder med den kognitive læringsteori, der i stedet anser læring som bestående af isolerede processer (Kvale, 2003 [1991], s. 7-8). Desuden anser kognitivismen læring som en mental proces, mens Wenger ser læring som noget kropsligt og kulturelt (Wenger, 2010, s. 2). Vi vil i forbindelse med udfoldelsen af situeret læring kort vende tilbage til disse teoretiske forskelle.

Praksisfællesskaber findes alle vegne, og vi er alle sammen medlemmer af adskillige. De kan anskues som en form for fælles læringshistorie (Lave & Wenger, 2003 [1991], s. 156). Skoler er et oplagt eksempel på flere praksisfællesskaber samlet på ét sted. Skoleelever forholder sig sammen, men individuelt, til institutionens dagsorden, læreplaner og undervisning. I den forbindelse opstår der praksisfællesskaber på legepladsen, i klasselokalet og lignende, og Wenger hævder, at det, til trods for lærernes undervisning og planer for denne, er i praksisfællesskaberne, den mest transformative personlige læring finder sted (ibid., s. 133). Selve ordet, praksisfællesskab, kan deles i to og derved beskrive to af grundelementerne for social læring. *Praksis og fællesskab* forklarer Lave og Wenger således:

Praksis: Udtryk for de fælles historiske og sociale ressourcer, rammer og perspektiver, som kan støtte et gensidigt engagement i handling.

Fællesskab: Udtryk for de sociale konfigurationer, hvor vores handlinger defineres som værd at udføre, og vores deltagelse kan genkendes som kompetencer (Lave & Wenger, 2003 [1991], s. 132)

Vi forstår altså, at kulturelle og historiske forforståelser er et kerneaspekt af praksisbegrebet. Disse praksisser får desuden en særlig værdi, når de optræder i sociale sammenhænge og på denne måde bliver fællesskabende. Udover praksis og fællesskab, hævder Lave og Wenger, at to andre centrale elementer, danner grundstenene for en social teori om læring. De to udfoldes i følgende.

Et centralt aspekt af læring gennem praksisfællesskaber er *meningsdannelsen* (Wenger, 2010, s. 1). Denne består af to grundlæggende dele, der befinder sig i en dynamisk, aktiv og levende proces. Her er tale om *deltagelse* og *reifikation* (ibid.). Deltagelsen indebærer vores aktive medvirken i samtaler, aktiviteter og lignende, mens reifikationen er de måder hvorpå vores erfaringer reflekteres; eksempelvis gennem dokumenter og mundtlige fortællinger. På individbasis indebærer læring: "... at engagere sig i og bidrage til deres fællesskabers praksis" (Lave & Wenger, 2003 [1991], s. 135). Wenger beskriver reifikation som "... physical and conceptual artifacts..." (Wenger, 2010, s. 1), som vi producerer. Der er, ifølge Wenger, først tale om meningsfuld læring, når både deltagelse og reifikation er til stede: "Artifacts without participation do not carry their own meaning; and participation without artifacts is fleeting, unanchored, and uncoordinated" (Wenger, 2010, s. 1). Det vil altså sige, at læring opstår i spændingen mellem deltagelse og reifikation, og ved forhandling af mening i fællesskaber.

Det sidste kerneelement, i læring gennem praksisfællesskaber, er *identitetskonceptet* (Wenger, 2010, s. 2). Subjektet indgår i et praksisfællesskab som en socialt deltagende og meningsskabende kraft, der anser den sociale verden som en identitetskonstituerende ressource (ibid.). Dette subjekt er ikke bare kognitivt tænkende, men et helt menneske med alt hvad det indebærer, og alt dette involveres i meningsskabelsen. Derfor vil oplevelsen af subjektet formes og opfattes gennem læring, og i den forbindelse hævder Wenger: "Learning is not just acquiring skills and information; it is becoming a certain person—a knower in a context where what it means to know is negotiated with respect to the regime of competence of a community" (Wenger, 2010, s. 2). Subjektet og dets identitet konstitueres altså gennem læring.

3.4.1 Situeret læring og legitim perifer deltagelse

Lave og Wengers situerede læringsteori bryder med den normative intellektualiserede læringsforståelse, der præger individcentrerede kognitive læringsteorier, hvilket eksempelvis kommer til udtryk i traditionel skoleundervisning (Kvale, 2003 [1991], s. 9). I situeret læring er der ikke tale om læring som noget, der finder sted i et indre psykisk rum, men i stedet noget relationelt,

der opstår gennem deltagelse i social praksis (ibid., s. 8). Praksisfællesskabet er her udgangspunktet for læring. Situeret læring fokuserer desuden helt konkret på relationen mellem konceptet 'læring', og de sociale situationer hvori dette finder sted.

Det definerende aspekt af situeret læring er, hvad Lave og Wenger refererer til som, *legitim perifer deltagelse* (Lave & Wenger, 2003 [1991], s. 31). Som tidligere redegjort for, er deltagelse et kerneelement af læring, og legitim perifer deltagelse beskrives som "... den proces hvorigennem nyankomne bliver en del af et praksisfællesskab" (Lave & Wenger, 2003 [1991], s. 31). Hvis den nyankomne bevæger sig mod beherskelse af viden og færdigheder, vil det hjælpe vedkommende i retning af *fuld deltagelse* (ibid.). Eleven starter som nyankommen i periferien, og bevæger sig gennem tilegnelse af færdigheder mod fuld deltagelse. Begrebet om legitim perifer deltagelse bruges, af Lave og Wenger, til at identificere de processer, der hører til personlig udvikling samt udviklingen af praksisfællesskabet. Når man anskuer læring som perifer legitim deltagelse, fremstår læring i sig selv som et slags medlemskab i udvikling: "Vi forestiller os identiteter som langvarige, levende relationer mellem personer og deres placering og deltagelse i praksisfællesskaber. Det vil sige, at identitet, indsigt og socialt medlemskab forudsætter hinanden" (Lave & Wenger, 2003 [1991], s. 49-50).

For at kunne forstå og analysere gennem legitim perifer deltagelse må man, ifølge Lave og Wenger, forholde sig til praksisfællesskabets reproduktion af fællesskabet (Lave & Wenger, 2003 [1991], s. 52). Her er dermed tale om en opmærksomhed på "... en historisk konstrueret, igangværende, konfliktfyldt, synergistisk strukturering af virksomhed og relationen mellem praktikere" (Lave & Wenger, 2003 [1991], s. 52). Man vil altså, for til fulde at forstå de tidsmæssigt specifikke former for legitim perifer deltagelse, være nødsaget til at analysere de skiftende former for deltagelse og identitet hos medlemmer, der har været engageret i praksisfællesskabet gennem en længere periode. Lave og Wenger gør det selv ved at analysere nyankomne, fra de først engagerer sig i praksisfællesskabet, til de gennem tilegnelse af færdigheder, viden og erfaring bliver til veteraner i forhold til praksisfællesskabets nye nyankomne, og videre endnu til når disse nye nyankomne selv bliver veteraner (ibid.). I vores projekt beskæftiger vi os udelukkende med nyankomne medlemmer og deres forventninger til at blive fuldt deltagende medlemmer i fremtiden.

3.5 Fagidentitet i et læringsperspektiv

I det følgende vil vi beskæftige os med læring, fag og dannelse af fagidentitet. Det gør vi for at kunne placere tværfaglig fagidentitet i et teoretisk og empirisk perspektiv. Spørgsmålet om fagidentitet var i første omgang ikke et centralt område for projektet, men efter at have udført vores observationer og interviews peger vores empiri på, at idéer om fremtidig fagidentitet er noget, der optager eleverne på håndværkeruddannelsen. For at udfolde dette perspektiv, samt blive i stand til at diskutere, hvordan det danske uddannelsessystem rummer udfordringer i forbindelse med udviklingen af fag og fagidentitet, vil vi fordybe os i Morten Smistrups artikel: *Fag og fagidentitet – en fantastisk og problematisk ramme for at blive dygtig* (2004). Smistrup er uddannelsespolitisk konsulent ved Fagbevægelsens Hovedorganisation og Ph.d. i uddannelsesforskning (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020).

Ifølge Smistrup har vekseluddannelser, herunder erhvervsuddannelser, et stort læringspotentiale, idet de kombinerer teoretisk viden med erfaringer i praksis. Fordelen ved denne type uddannelse er, at subjektet ikke blot lærer fagets idéer at kende, men også lærer, hvordan man indgår i de sociale fællesskaber, der er tilknyttet det enkelte fag (Smistrup, 2004, s. 25). Det betyder, at man får en hverdagslig social omgang med faget, hvilket kan være med til at styrke den enkeltes *identifikation*: ”Det er den proces, hvor den enkelte bringer sig selv ind i faget som en unik person med en individuel livshistorie og en række personlige erfaringer” (Smistrup, 2004, s. 34). En del af denne identifikation består af det, Smistrup betegner som *social stereotypisering* (ibid., s. 33). Ordet stereotypisering henviser til, at man, bevidst eller ubevidst, opstiller sociale kategorier, som anvendes til at placere, hvordan man ligner og adskiller sig fra andre mennesker. Fælles kendetegn, som at man deler de samme praksisser, handle- og tale-måder, samt normative forståelser, er med til at kropsliggøre den enkeltes medlemskab af faget (ibid.). Mere præcist dannes fagidentiteten i mødet mellem en personlig orientering mod faget og de omgivende sociale omstændigheder (ibid., s. 31). Smistrup påpeger i relation hertil, at fordelene ved vekseluddannelserne er, at de kan styrke subjektets fagidentitet, idet uddannelsen sker i tæt kontakt med den praktiske og sociale virkelighed, som uddannelsen er forberedende til (ibid., s. 25).

Selvom Smistrup hovedsageligt anser vekseluddannelserne som fordelagtige, rummer uddannelser med en høj grad af praksislæring også sine udfordringer. Han beskriver problemet således: "... deltagelse i praksis [er] en effektiv måde at lære, hvordan ting forstås og praktiseres *i dag*. Men den har problemer i forhold til at honorere kravene for *i morgen*" (Smistrup,

2004, s. 25, egen fremhævning). Det betyder, at den praktiske omgang med faget ofte lærer nye medlemmer at tilegne sig fagets nutidige idéer og normer, mens man til gengæld mangler øje for, hvordan faget kan forandres og udvikles fremadrettet. Et eksempel på en sådan videreførelse af et fags 'iboende konservatisme' (ibid., s. 25), som Smistrup beskriver det, er den klassiske idé om en lærling som oplæres efter allerede etablerede forestillinger og praksisser. Det nye medlem møder her en etableret verden og må tilpasse sine egne normer, krav og forventninger for at opnå adgang og accept i feltet. I modsætning til det nye medlem behersker det fuldbyrdede medlem både praktiske færdigheder og faglig forståelse, samt kan kombinere dette med sin egen selvopfattelse (ibid., s. 30). Smistrup argumenterer for, at erhvervsuddannelserne skal give plads til nytænkning i form af alternative veje til identitetsskabelse (ibid., s. 26).

Behovet for at nytænke forstår vi altså ved, at fagidentiteten ofte bliver meget fast i sin karakter. Det betyder, at der hersker bestemte forståelser af det, som man kan kalde: Et fags naturlighed. Naturligheden opstår, når medlemmerne af et bestemt fag opbygger kollektive selvfølgeligheder for hvem, der kan inkluderes i det faglige fællesskab. Over tid opbygger medlemmerne, i relation til deres omgivelser, altså bestemte forståelser af mening og værdi i deres fag. Det kan eksempelvis rette sig mod, hvordan faget bidrager med en særlig samfundsmæssig funktion, som kun personer med bestemte fagligheder kan opretholde (Smistrup, 2004, s. 27). Det er værd at nævne, at dette kollektive perspektiv og medlemskab ikke blot er noget, der overdrages. Fagidentiteten kræver, at det kollektive gøres personligt. Det betyder, at fagets idéer integreres i vores egne idéer af, hvem vi selv er (ibid., s. 28).

Fagidentitet både etablerer og forandrer dermed subjektets identitetsforståelser (Smistrup, 2004, s. 30). Dette er dog ikke en isoleret proces, da sociale relationer er medskabende for, hvordan vi danner vores egen biografi og livsorienteringer (ibid., s. 33). Man kan sige, at formålet med fagidentiteten, set ud fra et læringsperspektiv, derfor er, at subjektet kan danne en sammenhængende livshistorie (ibid.). Omvendt udfordrer subjektet også den kollektive forståelse: "Da mentale strukturer ikke er nøjagtige afspejlinger af den reale virkelighed, opstår muligheden for at overskride denne f.eks. i form af social fantasi og visioner" (Smistrup, 2004, s. 33). Der er her tale om forskellige typer af læring, mere præcist: *learning about*, *learning to be* og *learning to participate* (ibid., s. 34). Det sidste refererer til, at man er aktiv i skabelse og forandring af feltet (ibid.). Opsummerende betegner fagidentitet: "... en læreproces baseret på stadig reproduktion og transformation af såvel kollektive som individuelle strukturer" (Smistrup, 2004, s. 32).

Til sidst har Smistrup forslag til, hvordan man bør betragte erhvervsuddannelserne, hvilke vi vil have med i vores analytiske overvejelser. Her skriver Smistrup, at det er vigtigt at have øje for, om erhvervsfagene lærer sine elever, at deres arbejde ikke kun er til produktionsmæssig gavn, men at de også bidrager til et større perspektiv ved at udføre arbejde, der er samfundsrelevant (Smistrup, 2004, s. 29). Faget skal indbyde til, at medlemmerne oplever socialitet både med hinanden og det omgivende samfund. For at sådanne formål kan opfyldes, må man blandt andet kigge på, hvilke rammer uddannelsesinstitutionen opsætter. Sådanne rammer er historisk og kulturelt defineret og kan omhandle, hvordan uddannelsesinstitutionen er opbygget og organiseret, samt hvordan uddannelsen knytter sig til arbejdsmarkedet (ibid., s. 26). Det betyder, at et fag groft set kan betragtes, som sammensat af tre elementer: Det konkrete arbejde, det afgrænsede sociale liv og de institutionaliserende processer (ibid.).

3.6 Køn

I det følgende vil vi præsentere de dele af vores samlede teorigrundlag, som belyser kønsaspektet i projektet. Først tager vi udgangspunkt i filosof og queer-teoretiker Judith Butler og hendes idéer om, hvordan køn ikke er en indre sandhed i os, men snarere noget, der udformer sig som en konstant produktion og reproduktion af herskende kønsnormer, eksempelvis som et resultat af institutionel magt. Butlers idéer suppleres af professor i socialpsykologi, Dorte Marie Søndergaard, som er inspireret af Butlers tanker om kønsnormativitet. Søndergaard bidrager hertil med væsentlige betragtninger om, hvordan samfundet er konstrueret omkring kønslige og kropslige forestillinger, som medfører, at vi lever vores liv efter sociale kategorier.

3.6.1 Det performative køn

I følgende afsnit præsenteres Butlers teori om det performative køn og konstruktionen af køn. Vi vil bruge teorien til at belyse vores empiri, som omhandler forståelsen af køn på den pågældende håndværkeruddannelse, hertil hvorvidt køn har en indflydelse på de konstruerede fællesskaber på institutionen.

Butler udfordrer i sit værk, *Kønsballade*, problemstillinger om, hvad der skaber kvinder og mænd, samt hvorfor disse køn defineres indenfor den dominerende heteroseksuelle ramme (Butler, 2010 [1990], s. XI). For at blive i stand til at diskutere denne problemstilling tager Butlers værk afsæt i diverse teoretiske perspektiver. Hun inddrager flere forskeres perspektiver på seksualitet, psykoanalyse og debatten om kønnets socialt konstruerede karakter (ibid., s. X).

Butler påpeger, at køn ikke er definerende for subjekters seksualitet (ibid., s. XIII). Selvom seksualitet ikke er et hovedfokus i projektet, er det et godt udgangspunkt til at forklare, hvordan normativitet kan beskrives som et bestemt regelsæt til social kontrol. Butler er nemlig kritisk overfor forestillingen om, at 'rigtige' kvinder og mænd 'naturligvis' er heteroseksuelle. Hun anvender denne pointe til at understrege, at det ikke er ens seksualitet, der producerer et bestemt køn, men i stedet kønshierarkiets kontrol, der producerer bestemte kønsnormer og hertil skaber en bestemt opfattelse af køn (ibid.). Butlers arbejde har især været at præcisere og revidere teorien om performativitet. Hun pointerer, at performativitet som begreb kan være svært at definere, men i værket koncentrerer hun det til:

... performativitet [er] ikke en enkeltstående handling, men en gentagelse og et ritual, der opnår sine virkninger via sin naturalisering i konteksten af en krop, delvist forstået som kulturel tidslig varighed (Butler, 2010 [1990], s. XV, egen fremhævning)

Butler ønsker, med performativitetsbegrebet, at vise, at dét vi kulturelt anser som kønnets essens, egentlig er fremstillet gennem vedvarende handlinger og kønnede forestillinger af kroppen. Det betyder, at køn er noget vi hele tiden skaber, og genskaber, gennem vores performance (Butler, 2010 [1990], s. XV).

Butler vil gerne modvirke kønsnormernes voldelighed og udrydde de dominerende antagelser om en forventning til heteroseksualitet hos mennesket. Dette ønske viser sig mere konkret i hendes ideer om de-naturalisering af køn, idet hun mener, at en sådan de-naturalisering vil udvide rammerne for menneskers liv og måder at gøre køn på (Butler, 2010 [1990], s. XXI). Butler er altså især optaget af, hvad der konstituerer køn, og hvordan idéen om det normative køn har bestemmelse for subjekters liv (ibid., s. XXIII). Hun pointerer, på baggrund af feministisk teori, at der er en eksisterende identitet for kategorien 'kvinder', som konstitueres på baggrund af en politisk repræsentation af et kvindeligt subjekt (ibid., s. 37). Den sproglige politiske repræsentation fastsætter de kriterier, som subjekter skal efterleve. Butler mener derfor, at den feministiske teori bør have fokus på, hvordan kategorien 'kvinder' skabes på baggrund af magtstrukturer, som især Michel Foucault pointerer, at kvinderne bliver underkastet (ibid., s. 38). 'Kvinder' bliver også diskursivt konstitueret, hvilket medvirker til at skabe en fælles identitet for kategorien. Her mener Butler, at den feministiske teori bør være bevidst om, at en fælles identitet for et bestemt køn ikke er fyldestgørende i sig selv for at identificere et subjekt, da der er flere faktorer, som har indvirkning på subjektets identitetsfølelse (ibid., s.

40). Konstruktionen af en fælles identitet for kategorien kvinder bidrager til en yderligere forskel mellem mænd og kvinder, end blot den binære skelnen, idet kvinder bliver positioneret som underordnet mænd (ibid., s. 41-42). Butler udtrykker sin kritik heraf ved at spørge: "Er der nogle fællestræk blandt "kvinder", som eksisterer før deres undertrykkelse, eller er "kvinder" bundet til hinanden alene i kraft af deres undertrykkelse?" (Butler, 2010 [1990], s. 41). En universel forståelse af kvinder, har altså ekskluderende konsekvenser, idet en kvindes identitet bygger på mere end blot sit køn (ibid., s. 42). Det betyder opsummerende, at kvindelighed bliver en generaliserende faktor, der er afgørende for, hvor godt det kvindelige subjekt performer sit køn.

Butler præsenterer refleksionen om, at den fælles identitet for kvinder også er berørt af sondringen mellem biologisk køn og socialt køn. Socialt køn er kulturelt konstrueret. Det betyder, at det sociale køn ikke er afhængigt af det biologiske køn, da socialt køn skabes på baggrund af kulturelle betydninger (Butler, 2010 [1990], s. 44). Hertil kan man tilføje, at det biologiske køn ikke forudsætter et bestemt socialt køn, hvilket betyder, at en mandekrop sagtens kan høre sammen med betegnelser som 'kvinde' eller 'femininitet' (ibid., s. 45). Derfor mener Butler ikke, at det giver mening at se det sociale køn som den kulturelle fortolkning af biologisk køn, da biologisk køn også er konstrueret (ibid.). Hermed bør socialt køn ligeledes omfatte dét "produktionsapparat", hvori biologisk køn skabes (ibid., s. 46). Butler udpensler, hvad det sociale køn indebærer:

Socialt køn omfatter også de diskursive/kulturelle midler, der producerer og etablerer "kønnet natur" og "naturligt køn" som "prædiskursivt", dvs. før kultur, en politisk neutral overflade, *hvorpå* kulturen handler (Butler, 2010 [1990], s. 46)

Butler pointerer dog, at det er svært at definere, hvorvidt socialt køn, og biologisk køn kan fastslås. Hun mener, at der er skabt en hegemonisk kulturel diskurs, som er binært struktureret, hvilket betyder, at sproget er medkonstruerende i konstruktionen og begrænsningen af socialt køn (Butler, 2010 [1990], s. 48-49). Opsummerende kan man sige, at Butler udfordrer forståelsen af køn, seksualitet og kvindelighed. Hun gør op med kønshierarkiets fokus på bestemte kønsnormer, hertil hvordan den normative forståelse har stor indflydelse på subjektets liv. Hun forklarer sit opgør på baggrund af en forståelse af, at køn er socialt og kulturelt konstrueret.

3.6.2 Det normative tegn på kroppen

I følgende afsnit præsenterer vi Dorte Marie Søndergaards værk: *Tegnet på Kroppen. Køn: koder og konstruktioner blandt unge voksne i Akademia* (1996), der skal bidrage med et yderligere perspektiv på Butlers tanker om konstruktionen af køn. Søndergaards værk bidrager med et perspektiv om, at den fysiske krop også har en væsentlig betydning i forhold til måden man gør sit køn på.

Da vi beskæftiger os med et emne, som mange har en stærk holdning til, og som kan anskues på forskellige måder, er det essentielt at redegøre for begrebet *normativitet*. Normativitet beskrives af Søndergaard, som en fornemmelse for det 'naturlige' eller 'rigtige' i en given kultur (Søndergaard, 1996, s. 16). Brud på denne normativitet, det vil sige anderledes ageren end hvad, der foreskrives, ses som henholdsvis defensivt eller offensivt alt afhængigt af, om perspektivet er udviklende eller stabiliserende (ibid., s. 15).

Som titlen antyder, er det de fysiske indikatorer på kroppen, som fortæller om man tilhører det ene eller det andet køn – i en binær forståelse af køn. Søndergaard refererer til dem som *kropstegn* (Søndergaard, 1996, s. 90). Hun forklarer ydermere, at kropstegn er noget, som er indlejret i folkebevidstheden og dermed noget, som børn helt ubevidst opdrages til at skelne imellem (ibid., s. 90-91) - det bliver gjort selvfølgeligt. Desuden associeres tegnene med de dertilhørende konstruerede handlemønstre for henholdsvis kvinder og mænd (ibid. s. 91). Søndergaard påpeger, at de kropslige forskelle, skaber kønsforskelle i den forstand, at de taler ind i en kulturel social konstruktion, som individer tilpasser sig efter (ibid.). Søndergaard bruger eksemplet om en spinkel mand og en stor kvinde, hvor hun pointerer, at man ikke vil definere manden som værende kvinde, eller kvinden som værende mand, idet de tilhører en kulturelt defineret position i kraft af deres krop. Søndergaard peger på, at man i stedet vil koncentrere sig om, hvilken type mand og hvilken type kvinde de er (ibid.). Endvidere har Søndergaard fundet, i sin interviewempiri, at der findes fælles idealer for både det mandlige og det kvindelige køn, men at der også er en konsensus om, at det skal tydeliggøres, hvilken kategori man hver især tilhører (ibid., s. 99). På grund af den måde, der tales om kroppe på, positionerer kønnene sig forskelligt. Eksempelvis konstaterer Søndergaard en afstandtagen hos en mandlig interviewperson; han omtalte kvindeskønnet som en helt anden kategori overfor sig selv, og ikke blot som et andet menneske (ibid., s. 100). Dette ses som et eksempel på, at der i den sociale verden hersker en opdeling mellem den mandlige positionering som *overordning* og

selyforstørrende, og den kvindelige positionering som *underordning* og *selyformindskende* (ibid. s. 103).

Kapitel 4: Analyse

Som nævnt er den følgende analyse opdelt i tre hovedemner med tilhørende skolebilleder: Praksislæring, fagidentitet og køn. Analysens forskellige afsnit præsenteres med titler på baggrund af elevernes udtalelser i vores fokusgruppeinterviews. Det første emne beskæftiger sig med social læring i praksisfællesskaber.

4.1 Social læring i praksisfællesskaber

Med afsæt i vores indsamlede empiri vil følgende afsnit undersøge elevfællesskaber, på den pågældende håndværkeruddannelse på NEXT, ud fra teori om skabelse af praksisfællesskaber, erfaringsdannelse, meningsdannelse og det fælles tredje. Vi har udarbejdet et skolebillede, som danner grundlag for afsnittets fokuspunkter.

4.1.1 Skolebillede 1

Deltagerne bliver bedt om at skrive fem ord, som de associerer med ordet 'erhvervsuddannelse'. Det første tema, som de mandlige deltagere selv nævner, er, at der er en stor diversitet på netop deres håndværkeruddannelse. Specifikt taler de om aldersforskellen, som for nogle af dem er større, end de havde forventet. Oliver nævner, at han var sikker på, han ville være den ældste, som startede på denne uddannelse. Oliver er 27 år gammel, og efter gymnasiet arbejdede han mange år i tøjbutik. Han var tidligere på en professionsbachelor, inden han startede på NEXT, men fandt ud af, at det ikke var noget for ham. Det er Oliver, som skriver gruppens valg af ord ned på en lap. Efter noget tid med summen påtaler han, at det føles lidt som en eksamen at skulle finde frem til og skrive disse ord ned. Han går meget op i, om det er det rigtige sted på lappen, han skriver ordene. De resterende ord, som gruppen skriver ned, handler om kreativitet, lyst, praktisk kunnen og selvstændighed. Selvstændigheden i arbejdet er det, som driver denne gruppe mest. De lægger alle vægt på, at de, qua deres alder og erfaring med andre uddannelser, er passionerede omkring dette håndværk.

Hos kvinderne er egenskaben at kunne lave ting selv ligeledes en stor faktor for valget af denne håndværkeruddannelse. Kreativitet er et bærende ord for gruppen. Emma på 25 år fortæller, at det er fedt at få lov til at bygge ting på uddannelsen. Hun har før taget en uddannelse på Københavns Erhvervsakademi, men fandt ud af, at det hun reelt var passioneret omkring, var at gå nede i værkstedet og bygge – og altså ikke at sidde og skrive opgaver. Emma fortæller, at

hun altid har været god til at gå i skole, og derfor følte hun, at det var den akademiske vej, hun skulle gå. Henriette er enig med Emma – hun fortæller, at det er rart at forestille sig en ting, eller et projekt, og så være i stand til selv at udføre det. Henriette er 43 år og har arbejdet meget med akademisk “hovedarbejde” førhen. Et tema, som går igen fra de mandlige deltagere, er, at kvinderne ligeledes påtaler diversiteten på uddannelsen – de beskriver det, som et nyt spor, som eleverne har taget. Emma fortæller, at det har overrasket hende, hvor mange forskellige baggrunde folk kommer fra – men også, at det er spændende, fordi alle vil bruge denne håndværkeruddannelse til noget forskelligt. Dette ser hun som en styrke i arbejdet, da man kan få inspiration fra hinanden.

4.1.2 Alt andet end “hovedarbejde”

Når eleverne bliver bedt om at beskrive deres uddannelse, tager de udgangspunkt i uddannelsens særlige læringskvaliteter. Dette gør de primært ved at distancere sig fra akademisk læringspraksis. Læringspraksissen beskrives af Dewey, som traditionel uddannelsestænkning, hvor eleven er passiv læringsmodtager og lærer ud fra lærebøger (Dewey, 1977 [1938], s. 35). Eleven Henriette, som har en tidligere akademisk baggrund, italesætter, hvordan hun oplever kontrasten mellem uddannelserne:

... så har jeg haft sådan nogle jobs, som netop har været meget i hovedet uhm og jeg synes det er superfedt, at bruge sin hænder og se også et konkret resultat af det arbejde man laver i forhold til ja, akademisk arbejde som I laver haha (bilag 3a, 2021, s. 6, l. 26 – s. 7, l. 2)

I dette citat ses et tydeligt eksempel på et af grundelementerne for Lave og Wengers sociale læringsteori: nemlig praksis. Henriette lærer gennem engagement og handling, og hun udtrykker fordelene ved at lære på denne måde fremfor gennem en traditionel kognitiv læringstilgang. Hun virker klart mere begejstret for denne sociale, praktiske læring end for den akademiske skolegang, som hun har været vant til tidligere. Desuden tydeliggør Henriette håndværkeruddannelsens opbygning ved at sammenligne med projektgruppens akademiske baggrund. Med det udviser hun en bevidsthed omkring vores forskerposition, hvilket også kommer til udtryk i slutningen af interviewet, når hun spørger os: “Jeg er sådan ret nysgerrig efter ... hvad I havde forestillet jer og hvad I gerne vil finde frem til” (bilag 3a, 2021, s. 26, l. 11-12). Ved at inddrage projektgruppens baggrund i opposition til sin egen, bidrager Henriette til en udligning af magtforholdet mellem os, som forskere, og Henriette, som deltager. Herudover antyder hendes spørgsmål, at hun stiller sig kritisk overfor vores perspektiv på håndværkeruddannelsen, da vi

formoder, at hun ikke ønsker at indgå i en stigmatiseret fremstilling. I førstnævnte citat italesætter hun ydermere, hvordan hun, som elev på håndværkeruddannelsen, får lov til at afprøve læring i praksis, hvilket skaber kendskab til handlingens sociale scene, som beskrevet i teori-afsnittet Erfaringsdannelse. Dette fører til en mere situeret og livsnær læring, end hun førhen har oplevet i sin akademiske karriere, hvor læring mere blev "i hovedet" (bilag 3a, 2021, s. 7, l. 8).

Simon tilslutter sig Henriettes udtalelse: "Der er meget selvstændighed, sådan.. Man skal gøre det meget selv, og sådan.. De [institutionen] vil gerne hjælpe, men ... man står med tingene selv" (bilag 3b, 2021, s. 6, l. 17-18, egen fremhævning). For Simon tilbyder håndværkeruddannelsen både selvstændigt arbejde og samarbejde med andre, hvilket giver ham mulighed for at gøre selvstændige erfaringer, som senere kan deles med andre. Dewey understreger, at erfaringer først omdannes til brugbar viden, når man deler den med andre, hvorfor der skal være en social basis til stede for at kvalificere individuelle erfaringer (Brinkmann, 2011, s. 165). Undervisningen på værkstedet er derfor først og fremmest en social scene, hvori eleverne har mulighed for at dele erfaringer og reflektere sammen, hvilket derefter giver dem betingelserne for at udvikle deres egne erfaringer og selvstændighed.

4.1.3 "Træ er bare lækkert"

I forlængelse af elevernes beskrivelse af uddannelsen og deres begrundelse for valget af den, udviser de også affektion for det materiale, som de arbejder med. Jakob udtaler: "Der er et eller andet med træ, det er sådan lidt.. Jeg kan ikke helt sætte fingeren.. Ord på det, det er lækkert" (bilag 3b, 2021, s. 15, l. 13-14). Emma er enig: "... så er jeg bare vild med træ, træ er bare lækkert" (bilag 3a, 2021, s. 7, l. 18-19). Her taler eleverne ind i Husens tese om, at kunstneriske aktiviteter har en særlig værdi, der i højere grad er sanselig og æstetisk (Husen, 2015 [1996]). Det er ikke kun dét at skabe og udvikle noget fra bunden, men også selve materialet, de bruger til aktiviteten, som har betydning og værdi. Dette kan sættes i kontrast til akademiske aktiviteter, der kan beskrives som kunstens modsætning, netop som instrumentelle og fornuftige. Flere af eleverne forbinder akademiske uddannelser med stress og mangel, hvilket Mathilde beskriver i sin egen oplevelse på en akademisk uddannelse: "Jeg blev super stresset af at arbejde foran en computer dag ud og dag ind. Og blev lad i kroppen og det var bare slet ikke der jeg var. Og så manglede jeg en masse kreativitet" (bilag 3a, 2021, s. 7, l. 5-7). Her er håndværkeruddannelsen med til at skabe rammer for æstetiske, kreative og praktiske udfoldelser, som eleverne ikke havde mulighed for at finde andetsteds på andre uddannelser. Ifølge Husen er det

netop, når man skaber og fører noget kreativt ud i livet, at man beriger sin tilværelse - særligt når det udspiller sig i samspil med andre (Husen, 2015 [1996]).

4.1.4 “Fuck man, jeg kunne godt bruge noget hjælp nu”

Håndværkeruddannelsens arbejdsform veksler mellem selvstændigt arbejde og gruppearbejde, men afgrænsningen er ikke tydelig, da eleverne ofte er fælles om at udføre forskellige aktiviteter, hvortil det fælles tredje kommer til udtryk. Flere af de interviewede elever nævner, at det skaber tryghed, at man kan få hjælp og læne sig op ad sine medstuderende, hvis man bliver i tvivl undervejs i en arbejdsproces. Simon fortæller:

Hvis der er.. Altså hvis der er en kasse der skal limes, så er det meget rart at være.. Ikke være alene om det og sådan nogle ting der. Og så hvis der nogle gange er nogen, der er nået længere frem så kommer dem, der er.. Øh, lidt længere tilbage og spørger, hvordan var det nu.. Hvordan var det lige du gjorde her (bilag 3b, 2021, s. 25, l. 1-4)

Emma tilslutter sig Simons udtalelse:

Man begynder meget hurtigt sådan helt naturligt at hjælpe hinanden, altså fordi man sådan, alle kommer meget hurtigt ud og står i nogle situationer hvor de er sådan “fuck man, jeg kunne godt bruge noget hjælp nu” (bilag 3a, 2021, s. 17, l. 25-27)

Ifølge Husen kan det netop lede til usikkerhed, når man er alene om ansvaret for en opgave, særligt en opgave, der indebærer at skabe og føre noget meningsfuldt ud i livet (Husen, 2015 [1996]). På trods af, at eleverne på uddannelsen har individuelle projekter, kan det derfor være med til at aflaste den enkelte elev, at der er et fællesskab af andre elever, der står klar til at hjælpe dem, hvis de får brug for at trække på deres erfaringer. Selvom elevernes individuelle projekter ikke opfylder kriterierne for et fælles tredje, følges eleverne ad i mange af arbejdsprocesserne og hjælper hinanden med mindre opgaver. De har således mulighed for at sparre med hinanden, når det for eksempel handler om teknikker, mål og maskiner, til trods for, at de ikke er fælles om det endelige produkt. Elevernes gensidige sparring er med til at skabe et trygt rum på holdet, som hertil styrker deres fællesskab, samt kvaliteten, når det gælder udarbejdelsen af deres produkter. Lave og Wenger beskriver, at den transformativ læring finder sted i praksisfællesskaber (Lave & Wenger, 2003 [1991], s. 133), hvilket eleverne også er et eksempel på. Husen påpeger ligeledes, at kvalitet såvel som kreativitet bliver styrket, når man er

sammen med andre om en opgave (Husen, 2015 [1996]). Håndværkeruddannelsen fungerer derfor som en form for fælles tredje, da eleverne alle har engagement, lyst og gåpåmod, samt et mål i at færdiggøre uddannelsen. Samtidig adskiller elevernes mål sig fra hinanden i elevernes individuelle projekter, samt når det angår fremtidige planer og fagidentiteter. Dette aspekt uddybes i analyseafsnittet Fagidentitetsskabelse.

4.1.5 "Kan vi snakke om noget andet?"

Alle de interviewede elever er enige om, at de har et godt fællesskab på uddannelsen, og Mathilde uddyber, hvordan de praksisorienterede aktiviteter har betydning for holdets relationer:

Altså vi laver så meget, når man, det synes jeg i hvert fald brød isen ret hurtigt og blev ret hurtig tæt på hinanden alle sammen, fordi vi laver noget fysisk sammen og fucker op i det hele tiden, så har hele tiden den der "åhh, jeg kan stadig ikke få det til at samle sig" - "nej, det kan jeg heller ikke" eller sådan (bilag 3a, 2021, s. 17, l. 18-21)

Udtalelsen er i tråd med Husens tese om, at man kommer til at holde af de mennesker, man er sammen med om en fælles aktivitet (Husen, 2015 [1996]). Ifølge Husen er fælles interesser og personlige kvaliteter dog underordnet, når man har et fælles tredje som sit mål, så længe man stadig respekterer hinanden og ser hinanden som ligeværdige mennesker (Husen, 2015 [1996]). Emma udfordrer Husens udlægning og fremhæver vigtigheden af fælles interesser og spændende samtaler i sin beskrivelse af, hvordan hun oplevede sin skolepraktik kontra uddannelsen:

... her er det jo nemt for os og finde noget interessant, at snakke om, hvor at de samtaler jeg havde derude, det var meget sådan, der følte jeg, at bare lidt deltage for at gøre det, men jeg synes egentlig det var nogle super kedelige samtaleemner... (bilag 3a, 2021, s. 16, l. 12-15)

Emma tydeliggør, at der er flere aspekter end et fælles tredje, der er gældende, når det handler om at være og føle sig som en del af et fællesskab, heriblandt god dialog. Oliver priser også holdets fællesskab med fokus på de gode samtaler: "Jeg synes folk er mega forstående overfor hinanden og lytter til hinanden og øh.. Spørger ind til hinanden og sådan nogle ting der" (bilag 3b, 2021, s. 27, l. 17-18). Det er altså ikke udelukkende fælles arbejdsprocesser og arbejdsmaal, der etablerer og styrker et fællesskab, men også generel interesse i andre menneskers personlige følelsesliv. I forlængelse af Emmas udtalelse tilføjer Henriette sin egen oplevelse af sit skolepraktiksted:

... når der bliver snakket om fodbold eller et eller andet, så var jeg sådan lidt: “Nå, hvornår er vi færdige med det?” og “Kan vi snakke om noget andet?” ... men jeg havde meget en jeg fulgte og ... altså når det bare var os to, så var det jo altså mega hyggeligt og sjovt og sådan, fordi så, altså så fandt vi jo fælles interesser (bilag 3a, 2021, s. 25, l. 21 – s. 26, l. 4)

Emma og Henriette understøtter Deweys argument om, at kommunikation og fælles interesser har stor betydning for et meningsgivende fællesskab. Kriterierne for et værdifuldt fællesskab er netop, at medlemmerne deler fælles og varierede interesser og skaber et univers, hvor alle kan udfolde sin tilværelse, samt at man ikke afskærmer sig fra kommunikation med andre (Brinkmann, 2011, s. 162-163). Ud fra Henriettes udtalelse kunne det tyde på, at skolepraktikstedets etablerede fællesskab ikke tager højde for, at Henriette ikke er interesseret i diskussioner om sport, og derfor blot følger samtalesporet i deres etablerede meningsunivers frem for at udvide samtalerammerne til også at rumme Henriettes interesser. Henriettes skolepraktiksted lever derfor ikke op til Deweys eksterne kriterie for et værdifuldt fællesskab, da de afskærmer sig fra meningsudveksling med andre udenfor deres etablerede fællesskab, som eksempelvis Henriette. Henriette uddyber, at det var en helt anden oplevelse at være på tomandshånd med én fra praktikstedet, hvor hun begrundede trygheden med, at de formåede at finde fælles interesser (bilag 3a, 2021, s. 26, l. 2-4). Desuden forløber skolepraktikken kun over en enkelt uge, og med udgangspunkt i Lave og Wengers kernekoncept, legitim perifer deltagelse, indgår Emma og Henriette som nyankomne på et hold af veteraner, hvor de ikke selv når at blive fuldt deltagende medlemmer, hvilket også har en effekt på deres tilhørsforhold og fællesskabsfølelse, eller mangel på samme. Det er desuden et eksempel på Lave og Wengers meningsdannelse. Emma har ikke haft mulighed for aktivt at deltage i samtalerne, fordi hun ikke har tilstrækkelig viden om emnet, hvilket bremser hendes deltagelse og derved besværliggør muligheden for meningsfuld social læring.

4.1.6 “Det er 100 procent bare fordomme”

Gennem vores interviews, bliver det flere gange påtalt af eleverne, hvordan holdets sammensætning bærer præg af diversitet. På trods af vores kønnede fokus på erhvervsuddannelsen, fremgår alder og tidligere uddannelsesbaggrund som de mest påtalte former for diversitet blandt eleverne. Henriette, som er én af de ældste på holdet, fortæller, hvad det betyder at have noget til fælles med de andre elever:

... jeg er sådan virkelig glad for jeg har valgt det her. Både selve indholdet på uddannelsen, men også uhm fordi, at der er mange 17-årige drenge, som vælger ”anden håndværkeruddannelse” og det betyder også noget alligevel, at man ikke sådan er helt langt fra hinanden fra de andre (bilag 3a, 2021, s. 8, l. 5-8)

Henriette refererer til ”17-årige drenge” for at tydeliggøre en social kategori, som hun ikke føler et fællesskab med. Brinkmann pointerer, hvordan vi i dag har tilbøjelighed til at tro, at vi kan indgå i de fællesskaber, vi ønsker (Brinkmann, 2011, s. 156), men som citatet viser, har en kategori som alder indflydelse på, om der kan etableres elevfællesskaber. Oliver kommer med et eksempel fra deres hold: ”... man kunne godt mærke, at vi havde sådan to unge drenge ... Man kunne mærke, det var måske ikke lige sådan for dem” (bilag 3b, 2021, s. 28, l. 7-12).

På trods af at eleverne beskriver holdet som et sted for forskelligheder, er der et eksempel på to unge drenge, som ikke kunne finde sig til rette i holdets elevfællesskab. Hvis man som elev har en forestilling om, at man kan indgå i de fællesskaber man ønsker, er det muligt, at de unge drenge har oplevet det som et nederlag, at de ikke kunne finde sig til rette i fællesskabet, fordi de var yngre og havde andre interesser end de resterende elever. På samme måde som Henriette er Jakob bevidst om, at mange på holdet kommer fra en anden uddannelsesmæssig baggrund. Jakob tror, det handler om at have brug for en ny start (bilag 3b, 2021, s. 12, l. 2-3). Eleverne har derfor tilfælles, at de har gjort sig erfaringer om, hvilken uddannelse de ikke ønskede at gå på. Valget af håndværkeruddannelsen beskriver Jakob ud fra en generel lyst til at lære håndværket og at dygtiggøre sig (bilag 3b, 2021, s. 12, l. 16-21). Jakobs engagement deles af Oliver, som udtaler:

... ikke bare karrieremæssigt, men også sådan at man så resten af livet så kan et håndværk ... At man ikke er afhængig af at skulle, altså få en eller anden ud for at få sat en hylde op og sådan noget der (bilag 3b, 2021, s. 14, l. 21 – s. 15, l. 2)

Den generelle lyst til at gennemføre uddannelsen er styrket, ikke blot af interessen for feltet, men yderligere af, at kundskaben i håndværket ses som en livsforøgende kunnen. Derudover er lysten til at innovere feltet en væsentlig drivkraft for mange af eleverne, som fortæller om et ønske om at kombinere sine to fagkundskaber. Dette vil blive uddybet i analyseafsnit Fagidentitetsskabelse.

I interviewene fremgår det, hvordan social stereotypisering, som Smistrup forklarer det, er medbestemmende for elevfællesskabet på holdet. Dette gør sig også gældende for sammenligning med andre uddannelser på NEXT, hvilket Oliver udtaler sig om: "Men det ligner i hvert fald, at resten af de øh, de piger der render rundt herude.. Øhm.. Jeg ved ikke, hvordan jeg skal sige det" (bilag 3b, 2021, s. 23, l. 13-14). Ved Olivers udtalelse bliver det klart, at han ser holdets elevfællesskab som afgrænset fra andre elevfællesskaber på NEXT, da han har opstillet en social kategori om de piger, der går på frisøruddannelsen, som nogen der bare "render rundt". Som nævnt lægger Dewey vægt på fælles og varierede interesser mellem deltagerne, når man skal vurdere et værdifuldt fællesskab (Brinkmann, 2011, s. 162). Dette gør sig gældende på holdet, da der deles en stor passion og lyst til at lære håndværket, samtidig med at de fleste elever kommer fra andre uddannelsesmæssige baggrunde, hvilket placerer dem i omtrent samme livssituation. I forlængelse af Olivers udtalelse, er Emma bevidst om, at hun pålægger eleverne på de andre uddannelser fordomme: "Det kan sagtens være det også går den anden vej, altså jeg har ikke mødt dem, det er 100 procent bare fordomme..." (bilag 3a, 2021, s. 20, l. 6-7).

På samme måde som Oliver og Emma opstiller sociale kategorier for andre uddannelser på NEXT, er der mulighed for at andre inddeler dem i sociale kategorier. At der bliver holdt afstand fra elever fra andre uddannelser på NEXT, er med til at styrke fordommene, men samtidig bidrager de til at definere elevfællesskabet internt på holdet. For at vurdere et værdifuldt fællesskab lægger Dewey også vægt på, hvor omfattende og fri kommunikation, fællesskabet har med andre grupperinger (Brinkmann, 2011, s. 162), for eksempel med de andre uddannelser på NEXT. Emma tydeliggør manglen på samme, når hun siger: "... det er i hvert fald bare nogle andre mennesker, der er et andet sted i livet" (bilag 3a, 2021, s. 20, l. 9-10) og Simon tilføjer: "Det er en anden type" (bilag 3b, 2021, s. 24, l. 1).

Med udgangspunkt i elevernes egne udtalelser argumenterer vi for, at elevfællesskabet yderligere er styrket af elevernes allerede etablerede fagidentitet indenfor et andet felt. Dette er med til at skabe deres identifikation samt deres sociale stereotypisering i forhold til 'de andre' på uddannelsesstedet. Erfaring er derfor den helt store faktor for følelsen af sammenhold på netop dette hold.

4.1.7 Delkonklusion

Opsummerende kan vi konkludere, at praksisindlæring er en forudsætning for, hvilken tilgang eleverne har til uddannelsen. Herudover bliver det tydeligt, at disse elevers hold består af et

godt og etableret elevfællesskab. Eleverne beskriver deres uddannelse ved at tage udgangspunkt i, hvordan den adskiller sig fra deres tidligere og mere akademiske uddannelser. De tillægger den praksisorienterede undervisning stor værdi, da den giver mulighed for at udfolde sig kreativt og gøre sig erfaringer – både gennem selvstændigt arbejde og i samspil med andre. Det kan konkluderes, at et godt og værdifuldt fællesskab kræver en kombination af Husen og Dewey. Det er ikke nok at have et fælles tredje, som man har på henholdsvis skolepraktiskstedet og uddannelsen, hvor eleverne er fælles om arbejde og har fælles arbejds mål. De praksisorienterede aktiviteter skaber rammer for, at man holder af sine medstuderende og sine kolleger. De forskellige oplevelser fra skolepraktiksteder belyser dog, at før fællesskabet bliver meningsgivende og værdifuldt, skal der være fælles og varierede interesser og en god kommunikation mellem de forskellige medlemmer i fællesskabet. Herudover betyder skolepraktikkens korte tidshorisont også, at eleverne ikke når at blive fuldt deltagende medlemmer i fællesskabet, der udelukkende består af veteraner. En årsag til holdets gode kommunikation, som eleverne selv italesætter, er deres alder og erfaringer fra tidligere uddannelser, hvilket kan ligge til grund for både fælles og varierede interessefelter. Endvidere betyder elevernes socialstereotypisering af andre elever på NEXT-uddannelser, at de skaber et afgrænset fællesskab, som er med til at definere elevfællesskabet på deltagernes hold.

4.2 Fagidentitetsskabelse

I det følgende vil vi flytte fokus fra ‘Social læring i praksisfællesskaber’ og i stedet fokusere på elevernes skabelse af fagidentitet i tråd med Lave og Wengers forståelse af identitetskonceptet og den sociale verden, som en identitetsskabende ressource. Som vi tidligere har beskrevet, er fagidentitet en identitetsskabende proces der viser sig, når kollektive idéer i feltet inkorporeres i subjektets personlige overbevisninger. Det betyder, at fagidentitet både indikerer en etablering og en forandring af elevernes identitetsforståelser.

4.2.1 Skolebillede 2

Klokken er cirka ti en fredag formiddag i november måned, idet vi møder Jakob og et udsnit af de andre mandlige elever fra holdet. Lydniveauet stiger i det øjeblik, de fire mænd træder ind ad døren til det lille lærerlokale, der er udvalgt til at udføre interviewet i. Tonen i deres stemmer er humoristisk og mændene er påklædt i praktisk arbejdstøj. Luften er tyk og støvet i det lille rum og stemningen bliver hurtig uformel i sin karakter. Jakob gør sig bemærket idet han er lidt ældre af udseende end de andre i gruppen. Han sidder oprejst i stolen, mens han

præsenterer sig selv. Jakob er uddannet pædagog og 32 år gammel, hvilket gør ham til alderspræsident i gruppen. Der er en autoritet i Jakobs stemme og hans pædagogiske evner kommer til udtryk i måden, han tager kontrol over, at gruppen får besvaret alle vores spørgsmål og løst den indledende opgave, vi stiller dem. Jakob læner sig tilbage i stolen, idet han begynder at tale om sine forventninger til fremtiden. Den nære fremtid er for Jakob domineret af særligt én bekymring, som går igen hos flere af de andre elever. Hele holdet skal inden januar måned have fundet deres individuelle praktikpladser, en proces Jakob oplever som uoverskuelig. Selvom praktiksøgningen ikke er nem, er Jakob meget velovervejet omkring, hvordan han skal gennemføre sin uddannelse, samt hvilke muligheder uddannelsen skal åbne op for ham. Han er velformuleret og refleksiv, idet han beskriver, hvordan NEXT indikerer en ”ny start”, som er styret af lyst, selvstændighed og personlig drivkraft. Denne drivkraft skal føre Jakob frem til, på længere sigt, at blive sløjdlærer. Han drømmer altså om at undervise børn i håndværk, og på denne måde kunne kombinere uddannelsen med sine tidligere erfaringer fra uddannelsen som pædagog.

Jakob er ikke alene om at have drømme, som inkluderer tidligere uddannelser. Skuespilleren Mathilde på 30 år, ser en fremtid for sig, hvor hun får arbejde på et teater som scenograf. Mathildes påklædning er praktisk, men også personlig, hvilket hun udtrykker gennem sit farverige halstørklæde og håropsætning. Når vi spørger ind til hendes fremtidsvisioner, forklarer hun, at hun forestiller sig en hverdag med praktisk arbejde og kreativ udfoldelse, med fritid til at renovere sit fremtidige sommerhus i Sverige. Kreativitet er et nøgleord for Mathilde, som går igen, idet vi taler om kvindelige fællesskaber. Kvinderne taler specifikt om en festival, hvor kvinder i håndværkerbranchen kan mødes en weekend i sommerhalvåret, og udføre byggeprojekter i fællesskab. Mathilde fortæller med store armbevægelser og et smil på læben om at “networke på en fed måde“. Hendes levende beskrivelser er en forveksling fra de korte og afklarende svar, hun hidtil har givet i interviewet. For Mathilde er det vigtigt, at skabelsen af samvær og netværk, hvad end dette er struktureret omkring køn eller ej, har et produktivt og positivt formål.

4.2.2 “Jeg vil gerne skrive stadigvæk”

En af de elever der har reflekteret over, hvad fremtiden kunne byde på, er Henriette. Hun drømmer om at arbejde som selvstændig, idet hun ser en stor værdi i selv at kunne strukturere sine arbejdstider og -former (bilag 3a, 2021, s. 21, l. 26 – s. 22, l. 1-7). Henriette er mor til to og

ønsker derfor en børnevenlig hverdag, hvor hun selv kan tage kontrol over, hvordan familielivet og arbejdslivet skal harmonere (bilag 3a, 2021, s. 24, l. 14-26). Dertil kommer, at hun som selvstændig i større grad kan passe på sin krop, ved at skifte mellem fysisk værkstedsarbejde og siddende arbejdsformer. Henriette er uddannet Cand.mag. i dansk og film- og medievidenskab fra 2007. Hun har efterfølgende arbejdet med kommunikation, undervist og skrevet en roman (bilag 3a, 2021, s. 1, l. 11-14). Denne tidligere uddannelse har stor betydning for, hvordan Henriette godt kunne tænke sig at forme sin fremtid, hvilket hun beskriver således:

... så kunne jeg godt tænke mig at kombinere den her uddannelse, med noget af det som jeg har lavet før, sådan med, at jeg havde perioder eller en del af ugen, hvor jeg lavede ”håndværkerarbejde” og så ville jeg også gerne skrive stadigvæk ... (bilag 3a, 2021, s. 22, l. 3-5)

Henriette har en bred forståelse af sin egen faglighed, i den forstand at hun ser brede muligheder i at kombinere håndværkerarbejde med forfatterskab. Fælles for disse to interesser er, at lysten til at skabe noget er stor, samt at kreativitet er en væsentlig del af Henriettes selvforståelse. Endvidere tydeliggøres det af både kvinderne og mændene i vores interviews, at dét at kunne forestille sig et produkt og være i stand til selv at arbejde på det og færdiggøre det, er noget af det, der skaber mest mening for dem ved denne uddannelse. Fælles for dem alle er netop også, at de får praktisk læring, og som kvinderne beskriver det: ”kognitiv kreativitet” og ”rummelig intelligens” (bilag 3a, 2021, s. 5, l. 11-22) i forbindelse med deres idégenerering af ord, som de associerer ’erhvervsuddannelse’ med. De vælger ’kognitiv kreativitet’, da de mener, at ’praktisk kreativitet’ er for snævert i forhold til det, de bliver i stand til – de vægter nemlig forestillingsevnen højt, når de taler om deres indlæringsproces og deres fremtidige brug af uddannelsen. Dette er tegn på samspillet mellem, hvad Smistrup kalder deres learning about og deres learning to participate (Smistrup, 2004, s. 34). I og med de lærer om faget både ved hjælp af det praktiske og det kognitive, kan de være med til at skabe forandring indenfor feltet.

I relation hertil, ser flere af eleverne det som en styrke, at de, som nævnt, stort set alle har en anden uddannelsesbaggrund og derved har opbygget en fagidentitet inden for et andet felt. Jakob er en af de andre på holdet, som ønsker at bruge det, han har lært på uddannelsen, til at skabe et fremtidigt tværfagligt job. Som det er beskrevet i skolebillede 2, ønsker Jakob at kombinere sin håndværkuddannelse og pædagoguddannelse i arbejdet som sløjdlærer. Identifikationen med håndværkerfaget kan derfor virke større og mere velovervejet, da eleverne møder uddannelsen efter at have gennemført andre uddannelser, og derfor har fundet afklaring

med, hvilken vej de vil gå fremadrettet – jævnfør deres tanke om at kombinere deres tidligere tilegnede fag med håndværkerfaget.

4.2.3 "Hvad skal man så lave?"

Selvom mange af vores deltagere er relativt afklarede omkring, hvilken værdi og mening håndværkeruddannelsen skaber i netop deres liv, viser skabelsen af fagidentitet sig mere vanskelig for enkelte elever. Et eksempel på vigtigheden af at have en nogenlunde etableret fagidentitet, og dermed formål med håndværkeruddannelsen, viser sig i Olivers betragtninger:

... man kunne godt mærke, at vi havde sådan to unge drenge ... Som havde måske lidt svært ved.. Man kunne mærke, det var måske ikke lige sådan for dem ... og jeg tror også, at de kunne hurtigt mærke, at altså.. Interesserne var et andet sted og sådan nogle ting der (bilag 3b, 2021, s. 28, l. 7-16)

Disse omtalte drenge har ikke en identifikation med de andre på holdet qua deres alder. Derudover kunne deres manglende erfaring lede til en mangelfuld etablering af fagidentitet, som er tegn på den manglende identifikation med de andre på holdet. Yderligere siger Oliver indirekte, at de unge drenge ikke har den samme fællesskabsfølelse som de andre, da de ikke har fælles interesser, hvilket gør det svært for dem at etablere en relation mellem det personlige og det kollektive. Som beskrevet er det, ifølge Smistrup, væsentligt, at man kan identificere sig med det etablerede fællesskab og se en mening med feltets faglighed, for at kunne opnå en sammenhængende livshistorie (Smistrup, 2004, s. 33).

Spørgsmålet om mening, og dét at kunne se en sammenhæng mellem det man laver på skolen, og det man kommer til at lave i sit fremtidige job, er en væsentlig motivationsfaktor. Eksempelvis for Oliver selv, som beskriver, at traditionel boglig undervisning ikke var noget for ham. Han fortæller: "... man er lige lidt ude i et halvt år på praktik, men så ellers bare sidde på skolebænken, lære og så skal ud ... Og så finde ud af, hvad man så skal lave" (bilag 3b, 2021, s. 14, l. 11-14). I den forbindelse giver håndværkeruddannelsen markant mere mening for ham, da han derved kan se, hvad han skal arbejde med efter endt uddannelse – det de lærer på uddannelsen, er det, der skal bruges ude i en virksomhed (bilag 3b, 2021, s. 14, l. 14-16). Ifølge Smistrup er det netop et grundelement i sammensætningen af et fag, at der læres til det konkrete arbejde (Smistrup, 2004, s. 26). Det vil altså sige, at mening for Oliver er, at der er en rød tråd mellem uddannelse og arbejde, som er med til at skabe en stærk fagidentitet.

Olivers motivation for uddannelsen kan i relation hertil også beskrives som uddannelsens udfordring. Oliver er optaget af at lære dét, som er erfaret af tidligere fagfolk og har i lavere grad øje for at skabe innovation i feltet. Når Smistrup taler om et felts iboende konservatisme, gør han det ud fra et kritisk perspektiv, men for Oliver er det netop denne konservatisme, der giver faget sin tyngde, idet faget har en samfundsmæssig genkendelighed og status, som han værdsætter. Fælles for mange af eleverne er, at kendskabet til denne håndværkeruddannelse ligger i deres netværk. Emmas far er selv håndværker og hun har en veninde, som også går på NEXT (bilag 3a, 2021, s. 7, l. 17-28). Simons farfar er selvudlært håndværker, og Simon får ofte hjælp af sin far til at lave projekter (bilag 3b, 2021, s. 16, l. 7-9). Det er altså ligeledes en fortælling om social vidensdeling, som skabes i relation til læringsudbytte af dette fag.

4.2.4 “Hvis jeg skal drømme stort”

Når vi udpeger, at flere af deltagerne har bekendte, som har haft gavn af håndværkerfaget, er det fordi denne genkendelighed viser, hvordan eleverne spejler sig i andre. Disse andre bliver referencerammer for, hvordan man kan finde mening og identitet i håndværkerfaget. Smistrup taler om, at et fag får værdi, når det er med til at skabe en sammenhængende livshistorie hos subjektet (Smistrup, 2004, s. 33). I relation hertil viser Mathildes fortælling, i skolebillede 2, at hun ser uddannelsen som et led i sin samlede livshistorie. Hun fortæller:

Jeg tror også for mig ville jeg gerne kombinere det med mit skuespil og måske lave noget scenografi eller på den måde lave noget projekt. Og ja hvis jeg også skal drømme stort så skal det være min egen virksomhed, hvor jeg kan leve af, at være freelance skuespiller og ”håndværker” og gøre det sådan i kombination med design også og sådan noget (bilag 3a, 2021, s. 22, l. 9-12)

Mathilde ser muligheder i at arbejde med en kombination af håndværk, kunst og design. Denne kombination ser hun helt konkret udfolde sig i jobbet som scenograf. Titlen som scenograf er altså ikke kun et konkret jobønske, men også et ønske om at påtage sig en særlig identitet. Ydermere er Mathildes ønskede fagidentitet samfundsrelevant, da hun gerne vil være med til at skabe en forståelse af håndværkerarbejde som også værende kulturskabende. Hun vil altså være med til at ændre narrativet omkring, hvad håndværkerfaget kan og hvem, der vælger denne profession. Man kan sige, at Mathilde benytter sig af uddannelsens opfordring til at finde alternative veje til identitetsskabelse for kvinder i mandefag. Smistrup refererer til begrebet

learning to participate (Smistrup, 2004, s. 34), hvilket Mathilde bliver et eksempel på. Da hun har planer, eller ønsker, om at fusionere sine kompetencer indenfor skuespillet med sine kompetencer indenfor håndværkerfaget, er hun både med til at skabe de to felter, i og med hun har viden fra begge dele, samtidig med at hun skaber forandring i dem. Dette qua hendes dobbeltkompetencer.

Afslutningsvist peger vi på, at Mathilde og de andre elever på uddannelsen, med deres tværfaglige fremtidsudsigter er med til at skabe større diversitet på uddannelsen og et bredere syn for, hvad deres kompetencer kan anvendes til. Når eleverne bringer disse erfaringer fra tidligere uddannelser med sig, er de samtidig med til at ændre på fagets status og stigmatisering i det omgivende samfund. Dette viser sig også i enkelte elevers ønske om at videreudanne sig efter endt uddannelse og på denne måde hæve deres egen faglighed (bilag 3b, 2021, s. 29, l. 20 – s. 30, l. 13).

4.2.5 Delkonklusion

I det foregående har vi beskæftiget os med, hvordan fagidentitet bliver en identitetsskabende proces hos vores deltagere. Det viser sig i måden, de forestiller sig en fremtid, hvor deres tidligere uddannelseserfaringer kombineres med den viden, de er i gang med at tilegne sig på håndværkeruddannelsen. Eleverne bringer forandring ind i faget, med deres tværfaglige visioner, idet disse visioner rykker ved feltets etablerede idéer, normer og forestillinger om kollektiv samhørighed.

4.3 Kønskultur

I det følgende vil vi tage fat på den del af analysen, som behandler spørgsmål relateret til køn. Her vil vi, med reference til Butler og Søndergaard, udfordre de herskende kønsidéer på uddannelsesinstitutionen NEXT, samt beskæftige os med i hvilken grad køn er en afgørende faktor for inklusion i elevfællesskabet på den pågældende uddannelse. Kønstematikken præsenteres indledningsvist med et skolebillede.

4.3.1 Skolebillede 3

Simon på 25, der både har højskoleophold, almen studentereksamen og en uddannelse som friluftvejleder i bagagen, tager en müslibar fra posen på bordet og kører en hånd gennem sit velsatte mørke hår, inden han fortæller, hvordan kønsfordelingen på uddannelsen har overrasket ham. Generelt er mændene enige om, at diversiteten på uddannelsen er høj, og her har

specielt køn altså gjort et indtryk på Simon. Han havde regnet med et mere mandsdomineret værksted med drengenhørm og nøgne kvinder på væggene, men er i stedet blevet mødt af et inkluderende miljø, der ikke forskelsbehandler på baggrund af køn. Til gengæld er hans fordomme blevet bekræftet i forbindelse med et skolepraktikforløb på et værksted udenfor København, hvor jargonen i højere grad var præget af humor under bæltstedet. Han griner lidt og siger, at han slet ikke er sikker på, at værkstedet vil ansætte kvinder, for så ville jargonen i hvert fald blive en anden – en tankegang, der ligger fjernt fra den pædagogik NEXT arbejder med. Han læner sig tilbage i stolen og siger tænksomt, at det måske er fordi, værkstedet ligger i provinsen, mens skolen midt i København er et “safe haven”, hvor folk er mere åbne og fredelelige.

Køn dukker også op i samtalen med kvinderne fra uddannelsen. Da der først spørges direkte ind til køn, folder alle tre kvinder armene over kors og kigger indforstået på hinanden. Emma tager teten og svarer hurtigt, at køn ikke har nogen betydning på NEXT, hvilket Mathilde kort og kontant erklærer sig enig i. Emma samler den dog op og fortæller, at hun har oplevet det anderledes på sit skolepraktiksted, hvor den værkstedsjargon Simon fortalte om netop gjorde, at Emma ikke følte sig inkluderet i fællesskabet. Hun rykker lidt på sig i stolen og siger grinende, at hun faktisk syntes samtalerne var kedelige. Henriette griner med og fortsætter, at NEXT gør en aktiv indsats for at aflive den stereotype forståelse af håndværk som mandefag, men endnu en gang virker det ikke til, at pædagogikken følger med ud på praktikstederne. Hun retter på sin t-shirt, rømmer sig og fortæller, at hun under en afsluttende evaluering på sit skolepraktiksted fik at vide, at hun nok burde søge arbejde på et større værksted, så hun slap for at løfte, fordi de havde brug for nogen, der havde fysik til at kunne løfte alene. Hun ærgrer sig lidt over udfaldet, for egentlig var det et skolepraktiksted, hvor hun godt kunne se sig selv som lærling. Opgaverne var spændende, men samtidig havde det været endnu mere spændende, hvis hun ikke havde været den eneste kvinde på arbejdspladsen. Hun retter sig eftertænksomt op i stolen og siger efter lidt overvejelse, at der nok er nogle gamle vaner, der skal blødes op i branchen, hvis det skal være interessant og attraktivt for kvinder at fungere i, i praksis.

4.3.2 “Gad vide om det er fordi, jeg er kvinde?”

Eleverne fremhæver, at uddannelsesstedet gør en aktiv indsats for at forhindre, at der opstår forskelsbehandling af eleverne på baggrund af deres køn (bilag 3a, 2021, s. 16, l. 27 – s. 17, l. 2). Uddannelsen har altså et ønske om at skabe tryghed og inklusion, hvilket de formidler, ved

at skabe opmærksomhed omkring elevernes sprog og omgangsformer med hinanden (bilag 3a, 2021, s. 16, l. 27 – s. 17, l. 2).

I skolebillede 3 bliver vi introduceret til Simons oplevelser af kontrasten mellem kønslige italesættelser og praksisser på henholdsvis uddannelsesinstitutionen og skolepraktikstedet. At uddannelsesstedet gennem en aktiv indsats bliver opfattet som et trygt sted af eleverne, står i kontrast til nogle af de forestillinger, som eleverne mødte uddannelsen med. Simon fortæller, at det overraskede ham, at der var kvinder i hans klasse, selvom disse var færre i antal end de mandlige elever (bilag 3b, 2021, s. 19, l. 13). Simons forestillinger om håndværkeruddannelserne, som uddannelser, der er præget af maskuline idéer og praksisser, taler ind i en diskurs om, at unges uddannelsesvalg er påvirket af køn, hvilket kommer til udtryk i følgende eksempel. Simon fortæller:

Jeg troede, det ville være meget sådan mandsdomineret, øh, og meget sådan... Drengerøvs.. den der lidt typiske, øh, det behøver ikke være mandschauvinistisk, men jeg havde lidt den der følelse af, at man ville komme hen nogle steder, hvor det bare sådan var domineret af mænd, og der var nøgne damer på plakater (bilag 3b, 2021, s. 19, l. 16-19)

I citatet bliver binære kønsforståelser signifikante for, hvordan Simon konstruerer sine forventninger til kulturen på uddannelsen og i selve håndværkerfaget. Oliver tilføjer, at diskursen om, at håndværkerfaget er et mandefag, handler om, at faget ofte kræver, at kroppen er stor og stærk for at kunne udføre arbejdsopgaverne (bilag 3b, 2021, s. 22, l. 8). Her kan man, med henvisning til Søndergaard, pege på, at kønnet bliver konstruerende for, hvilke kulturelle forventninger, der rejses til det enkelte subjekt. Disse kulturelle forestillinger, peger Søndergaard på, fører til, at den mandlige position betragtes som overordnet og selvforstørrende i forhold til den kvindelige (Søndergaard, 1996, s. 103). Det er klart, at disse kønnede forståelser kan variere fra kultur til kultur og på tværs af diverse samfund. Men på et generelt niveau betyder det, at mænd, i kraft af deres køn, bliver positioneret som mere robuste end kvinder, hvilket i tanken skulle gøre dem mere kompetente til et liv i håndværkerbranchen. Denne tanke er interessant, fordi forskellen på fysiologien internt blandt mændene på holdet varierer meget, hvilket betyder, at nogle af kvinderne muligvis har lige så gode, eller bedre, fysiske forudsætninger for at udføre arbejdet, som bestemte mænd på uddannelsen. Butler hævder, at biologisk køn også bliver konstrueret (Butler, 2010 [1990], s. 45). Henriette har, i relation hertil, oplevet afvisning af

praktikplads på grund af sin fysik. Dette kan være på baggrund af konstruktionen og den kulturelle forståelse om, at kvindekroppen er 'svagere' end mandekroppen, selvom nogle af elevernes fysiske forudsætninger, som sagt, egentlig er den samme. Disse eksempler peger på, at konstruktionen af henholdsvis det biologiske køn og en kulturel forestilling af kroppen, kan have konsekvenser for kvinder i et 'mandefag'. Henriette uddyber sin oplevelse således:

Jeg synes faktisk, nu i forhold til det fokus på køn, at jeg gør mig nogen tanker, der også handler om det, altså sådan noget med ens fysik ik, altså at der er nogle opgaver som, altså, som vi ikke vil kunne løfte i forhold til en 25 årig stærk mand, mmh, og jeg evaluerede med mit praktiksted, jeg var i for et par uger siden, og hvor, og hvor de faktisk sagde, at de synes jeg skulle søge et sted, der var lidt større, altså sådan at, fordi selve værkstedsarbejdet er ikke ligeså tungt, som hvis man er ude og montere ting, mmh, og at det, og de havde brug for nogen, som kunne gøre det alene, altså. Så der også i forhold til, altså sådan noget som arbejdstider, jeg har to børn og der er stadigvæk mange steder, hvor man møder kl. 7 om morgenen og det er ikke særlig, altså det jo ikke særlig børnevenligt om man er mand eller kvinde ... (bilag 3a, 2021, s. 24, l. 14-23)

Eksemplet viser, at Henriette oplever at blive ekskluderet fra det skolepraktiksted, hun egentlig gerne ville være blevet hos, på grund af sin krop og køn. Derudover peger Henriette på, at hendes moderskab, af praktiske årsager, bliver en begrænsning for hendes arbejdsmuligheder. Som hun selv nævner, kan både mænd og kvinder have svært ved at få et arbejdsliv i håndværkerbranchen til at harmonere med familieliv og forældreskab. Når forældrerollen bliver særlig relevant for de kvindelige medarbejdere, er det fordi, bestemte samfundsforestillinger om kvinder, som de naturlige omsorgspersoner, kan skabe begrænsninger for kvindernes arbejdsliv. Butler peger på, at der er en fælles identitet for kvinder (Butler, 2010 [1990], s. 37). I dette tilfælde indebærer Henriettes identitet som kvinde, den kulturelt betingede rolle som omsorgsperson. Denne normalitet skaber altså bestemte forestillinger om, hvordan kvinder 'naturligvis' skal opføre sig i kraft af deres kvindelige kropstegn (Søndergaard, 1996, s. 16). I relation hertil gør Mathilde sig overvejelser om, hvilke fordomme hendes skolepraktiksted kunne have om hende:

Ja, altså jeg tænkte, der jeg var ude i det der praktik, der tænkte jeg sådan gad vide om det er fordi, jeg er kvinde, at de ikke har tillid til, at jeg sådan kan bære den her gipsvæg, men det tror jeg mere er min egen fordom om dem end deres om mig i virkeligheden (bilag 3a, 2021, s. 16, l. 23-25)

Her bliver det tydeligt, at Mathilde, i mødet med skolepraktikstedet, bliver opmærksom på, hvilke fordomme hendes position, som kvinde i håndværkerbranchen, kan lede til. Disse fordomme bygger på antagelsen om, at alle kvinder nødvendigvis performer deres køn på samme måde. Det betyder, ifølge Butler, at kvindelighed bliver en overordnet faktor, der er bestemmende for, hvor godt det kvindelige subjekt performer sit køn (Butler, 2010 [1990], s. XV, 40). Et eksempel herpå er, at Emma, i modsætning til flere af de andre kvinder på uddannelsesstedet, går klædt i tøj, der udstråler feminitet, såsom stramme jeans, hvid top og perlehalskæde (bilag 4a, 2021, s.1). Selvom Emma på nogle områder adskiller sig fra de andre elever på holdet, oplever hun sig selv som veletableret i det interne sociale fællesskab. Når Emma performer sit køn efter normative foreskrivelser for sit køn, har det altså ikke betydning på uddannelsesstedet. Hun kan dog have bekymringer om, hvordan hun vil blive modtaget på praktikstederne. Emma er ikke bekymret for at blive behandlet dårligt af de andre medarbejdere, men mere for at hun ikke: "... passer lige så godt ind i fællesskabet" (bilag 3a, 2021, s. 16, l. 18-19). Dette peger på, at der er forskel på uddannelsesstedets og arbejdsmarkedets tilgang til personer, der ikke fremtræder som den konstruerede forestilling som ansat i et mandefag. Mathilde gør dog en væsentlig refleksion, idet hun beskriver, at disse forestillinger og bekymringer er fordomme, som ikke kan oversættes direkte til virkelige fortællinger om, hvordan det er at være kvinde i håndværkerbranchen. I forlængelse heraf fortæller hun, at hun selv fik afkræftet nogle af de fordomme, hun tog med sig ind i skolepraktikforløbet:

... man har en fordom om, hvordan en håndværker ser ud eller sådan, drikker de så øl hver dag og alt det der. Og sådan var det slet ikke, de hørte P8 jazz og der var bare sådan lækkert sildebensgulv i værkstedet, det var et super lækkert sted ik – havde meget interessante samtaler med dem ... (bilag 3a, 2021, s. 11, l. 27-s.12, l. 3)

Her nuancerer Mathilde sine forestillinger af, hvilken identitet og hvilke praksisser, der knytter sig til livet i håndværkerbranchen.

4.3.3 NEXT som “safe haven”

I Simons tilfælde er mødet med de kvindelige elever på hans hold en realitet, der modvirker hans hidtidige erfaringer med, og forståelser af, køns betydning for selektion i uddannelsessystemet. Disse nye erfaringer står i kontrast til de oplevelser, Simon får i sin skolepraktik. Han forestiller sig ikke, at det sted, han besøgte i sin skolepraktik hos en mindre virksomhed i Roskilde, ville ansætte kvinder. Virksomheden, der bestod af en lille etableret gruppe af mænd, havde en omgangsform, som Simon ikke vurderer, kan inkludere kvindelige medarbejdere i fremtiden (bilag 3b, 2021, s. 21, l. 8-9). Denne vurdering uddyber Simon således:

Der har jeg været i praktik og sådan noget, og der var det lidt mere sådan pik og patter og de kunne ikke lide de røde, statsministeren og hadede Mette på grund af minkskandalen og sådan noget ... Der er skolen sådan.. Føles mere sådan som et safe haven, fordi der ligger det inde i København, og der er folk lidt mere.. Hvad siger man.. åbne og fredelige (bilag 3b, 2021, s. 20, l. 2-7)

Simon oplever, at hans stereotypiske forestillinger om omgangsformen i håndværkerbranchen bliver bekræftet i hans skolepraktikforløb. Simon, og de andre elever, konstruerer i fællesskab et billede af uddannelsesstedet i København som et inkluderende og pædagogisk-orienteret miljø, der står i kontrast til den rå virkelighed udenfor uddannelsesstedet. Det viser sig, idet køn ikke er noget, der fylder i elevernes bevidsthed, når de er på uddannelsen. Eleverne fortæller, at deres uddannelsessted er et “safe haven” i form af et godt fællesskab på tværs af køn. Endvidere promoverer NEXT på deres hjemmeside, at de tilbyder et netværk for kvinder i byggebranchen (nextkbh, 2021d). Eleverne italesætter, at deres undervisere og selve uddannelsesstedet fokuserer på at bryde med den nuværende diskurs og forestilling om dét, at være kvinde på en håndværkeruddannelse. Butler peger på, at socialt køn konstrueres gennem sproget (Butler, 2010 [1990], s. 48-49). Dette stemmer overens med, at eleverne er bevidste om den samfundsdiskurs, der konstruerer forståelsen af de sociale køn på en håndværkeruddannelse. Samtidig er aktørerne, såsom underviserne, institutionen NEXT og eleverne selv, med til sprogligt at ændre den diskursive fremtoning af eleverne fra henholdsvis mandlige- og kvindelige håndværkere til i stedet kun at være ‘håndværkere’. Eleverne oplever altså ikke kønsmæssig ulighed som et problem i hverdagen (bilag 3a, 2021, s. 16, l. 27 – s. 17, l. 2). Selvom der kan være stor forskel på uddannelsesinstitutionens trygge rammer for hverdagslivet og den virkelighed eleverne møder på arbejdsmarkedet, giver forskellen anledning til refleksion og idéer til

forandring hos flere af vores deltagere. Der er hermed et fokus på at skabe et inkluderende fællesskab på uddannelsen, dog fremhersker der en vis usikkerhed om, hvorvidt samme inkluderende miljø eksisterer på arbejdsmarkedet.

4.3.4 Et felt i udvikling: Paradigmeskift

Når vi spørger deltagerne, hvad de tænker om denne synlige forskel mellem at gå på en NEXT-uddannelse i København og at være i skolepraktik i mindre virksomheder udenfor de store byer, peger de på, at de er i gang med at skabe forandring i håndværkerbranchen. Eleverne oplever, at de, ved at bringe deres erfaringer fra uddannelsen i København med ind i mødet med virksomhederne, kan nytænke normerne i branchen. Denne forandring viser sig i form af uddannelser, der ikke blot skal lære eleverne deres håndværk at kende, men også lære dem om, hvordan man trives i det fremtidige arbejde. Her er der fokus på, at eleverne får en forståelse for at passe på deres psyke og krop. Det viser sig i måden NEXT forsøger at fremme inklusion og diversitet på uddannelsen, samt i undervisning af to-personsløft, som sikrer færre skader og mindre nedslidning. Man kan sige, at der viser sig en afstandtagen fra de traditionelle normer og sociale omgangsformer indenfor håndværkerfaget, hvilket betyder, at feltet er i forandring. Med denne orientering mod en anden fremtid placerer den nye generation af håndværkerudannede i København sig som unge mennesker, der med deres uddannelse vil bidrage til at nye kønskulturer og -strukturer opstår. Eleverne påpeger altså, at der kan være tale om geografiske forskelle på kønskulturen i henholdsvis København og områder udenfor de større byer (bilag 3b, 2021, s. 20, l. 2-7).

Bevægelsen hen mod en mere ligestillet kønskultur, er samtidig et opgør med forestillingen om, at det kræver en bestemt identitet eller kvindelighed at være håndværker. Her henviser vi til idéen om, at man som kvinde i håndværkerbranchen skal performe sit køn på en særlig måde, da det kun er 'seje kvinder', der kan deltage i faget. De kvinder, vi har mødt, ønsker ikke at tale om kvindelige fællesskaber i branchen, hvis omdrejningspunktet for dette møde bliver, at kvinderne skal diskutere deres udfordringer (bilag 3a, 2021, s. 28, l. 7-14). I stedet oplever de i høj grad sig selv, som en del af et positivt elevfællesskab på uddannelsen. Det betyder, at det hold vi besøgte, har et stærkt socialt og fagligt fællesskab, hvor diversitet anses som en fordel, de ønsker at bringe med sig ind i deres fremtidige arbejdsliv.

4.3.5 Delkonklusion

Det bliver således tydeliggjort, at der er en generel fordom hos eleverne om, at håndværkerbranchen er mandsdomineret med "drengehørm" og 'øldrikkeri'. Endvidere at konstruktionen

af det biologiske køn kan skabe udfordringer for, at kvinderne kan finde praktikplads senere i deres uddannelse på grund af fysiologien, som spiller en rolle i ansættelse på arbejdsmarkedet. Dog tydeliggøres det, at NEXT fokuserer på at skabe et inkluderende miljø, hvor der er en ligestillet kønskultur. Alle eleverne pointerer, at elevfælleskabet på deres hold er stærkt, både socialt og fagligt, på tværs af kønnene, hvilket de ønsker at tage med ud i deres fremtidige arbejdsliv og dermed gøre op med fordommene omkring køn på arbejdspladsen.

Kapitel 5: Diskussion

En underliggende præmis for dette projekt er, at køn er en betydningsfuld kategori i vores liv og samfund, hvilket gør køn til et interessant emne at forske i. Indtil nu har vi i projektet behandlet køn ud fra dets selvfølgelighed. Det betyder, at vi har betragtet køn, som noget der 'selvfølgelig' har afgørende betydning for subjektets liv, identitet og hverdag. Vi vil, i relation hertil, bruge diskussionen til at udfordre denne tanke. Det kan vi gøre ved at overveje: Hvorfor er køn overhovedet noget, vi skal beskæftige os med? Og kan det faktum, at vi beskæftiger os med køn, og taler om køn, være med i selve skabelsen af køn som meningsfuld kategori?

5.1 Diskriminationstanken

Vi indledte projektet med at konstatere, at køn spiller en væsentlig rolle, når det kommer til selektion i uddannelsessystemet. Denne selektion skyldes, at samfundet er konstrueret omkring kønslige normer for hvilke subjekter, der kan vælge hvilke uddannelser (Drivsholm, 2019). At 'rigtige' kvinder vælger feminine uddannelser, kan altså på den ene side beskrives som en årsagsforklaring for, hvorfor kvinder ikke vælger håndværkerorienterede erhvervsuddannelser, idet de følger foreskrivelserne for deres køn. På den anden side siger denne årsagsforklaring ikke noget om, hvorvidt der egentlig findes kønsdiskrimination på uddannelserne. Ud fra et socialkonstruktivistisk synspunkt vil vi altså diskutere, om der egentligt er diskrimination på erhvervsuddannelserne, eller om det blot er vores samfundsmæssige fordomme og forventninger om diskrimination, der medfører, at få kvinder vælger erhvervsuddannelserne til.

De kvinder, vi har mødt på NEXT, oplever ikke nogen former for kønlig diskrimination på uddannelsesinstitutionen, men de er til gengæld meget bevidste om, at omverdenen ikke skal have en opfattelse af dem, som nogle, der er undertrykte. For kvinderne er det arbejde, NEXT gør for at bekæmpe diskrimination, både kærkomment, men samtidig også mødt med en smule skepsis. Kvinderne sætter pris på et inkluderende og fællesskabsorienteret undervisningsmiljø (bilag 3a, 2021, s. 16, l. 27 – s. 17, l. 6), men omvendt ønsker de ikke at pådrage sig selv særlig negativ opmærksomhed. De er altså kritiske overfor, at deres køn medfører, at de bliver vurderet som udsatte elever fremfor blot elever, der indgår i et fællesskab, som kan fungere ligeværdigt på trods af subjekternes kønsidentiteter (bilag 3a, 2021, s. 28, l. 21-24). Her taler de kvindelige elever ind i idéen om, at den diskursive opmærksomhed på kvinder i maskuline fag, er medskabende for at gøre kvindelighed til et egentligt problem i selv samme fag. Man kan, med

en socialkonstruktivistisk tanke, altså overveje: Hvorvidt er fokuset på kvinder, som undertrykte af mænd, med til at virkeliggøre selve undertrykkelsen?

Emnet 'køn' fylder generelt i vores samtid både i medierne, i forskning og diskursivt blandt samfundets subjekter. Hermed at vi som forskere antager, at køn derfor selvfølgelig har en betydning for at skabe henholdsvis ulighed og selektion i fællesskaber på uddannelser, og uddannelserne imellem. Endvidere antager vi, at der 'bør' være en problematik ved at være positioneret som kvinde på en, for dem, kønsutraditionel uddannelse.

I vores observationsstudie fortæller en mandlig elev, at der på herretoiletet hænger en plakat, fra Sex og Samfund, som beskriver, hvordan man skaber inkluderende fællesskaber for forskellige kønsidentifikationer og seksuelle orienteringer, samt at man ikke skal nedgøre andres køn (bilag 1, 2021, s. 9). Hermed bliver det pålagt de mandlige elever, at de bør gøre sig flere etiske overvejelser i sammenligning med kvinderne, eftersom plakaten ikke hænger på dametoiletet. Endvidere bidrager både vi, qua vores projektfokus, samt Sex og Samfund, til en forståelse af, at køn er en problematik, og at det er de mandlige elever, som skal være ekstra opmærksomme på at være inkluderende. Hertil tildeler vi de mandlige elever de diskursive forestillinger og fordomme om, at mænd skal være opmærksomme på ikke at agere diskriminerende overfor de kvindelige elever på deres uddannelse. I relation hertil agerer Sex og Samfund, ligesom os selv og andre akademikere, aktører, der bringer køn som emne ind i institutionerne. Det betyder, at køn ikke blot bliver en af forskningens aktuelle diskussionsemner, men også en størrelse, som får konkret betydning for subjektets daglige liv og omgangsformer i institutionerne. Ud fra vores empiri analyserer vi os frem til, at der er ved at ske et skift i forestillingen om at være kvinde på en mandsdomineret uddannelse. Derfor kan det diskuteres hvorvidt køn, generelt på erhvervsuddannelser, skal problematiseres, hvis det ikke, i udgangspunktet, er et problem. Hertil hvordan kønsproblematikker viser sig i spørgsmålet om læring og identitet.

5.2 Hvordan hænger køns- og læringsteori sammen?

I forlængelse af vores diskussion af køns faktiske betydning på erhvervsuddannelser, finder vi det interessant at supplere med et diskuterende blik på projektets kobling af køns- og lærings-teori. I projektet inddrager vi teori vedrørende køn, læring og identitet til at problematisere kvinder i erhvervsfag. Dette skyldes, som sagt, at køn som kategori i dag, gennemsyrrer flere

dele af vores tilværelse, herunder uddannelse. Vores brug af kønsteori er med til at problematisere konstruktionen af køn på erhvervsuddannelser, hvilket vi ser nødvendigt at inddrage, da vi ellers ikke har grundlag for at undersøge kønnede elevfællesskaber på erhvervsuddannelser. At vi dertil beskæftiger os med erhvervsuddannelser, medvirker til at vi inddrager læringsteori for at omfavne, hvordan læring kan være noget socialt mellem eleverne på håndværkeruddannelsen – også på tværs af køn.

Vi er opmærksomme på, at vi, ved at trække på to meget forskellige forskningsemner, skaber en kontrast i konstruktionen af det perspektiv, vi betragter erhvervsuddannelserne ud fra. På den ene side er projektet funderet i kønsteori. Køn er i højere grad et aktuelt og polariseret emne i vores samfund og i akademiske interesser i dag, end forskning i elevfællesskaber. Kønsteori har på den baggrund tendens til at problematisere og kritisere, hvorimod læringsteori og elevfællesskaber fremstår som mere forenelig forskning. Fællesskaber og trivsel betragtes altså oftest som positivt, mens køn er mere omdiskuteret. Vi ser dog, på den anden side, at vi, ved at inddrage teori om fagidentitet, kan forene henholdsvis køns- og læringsteori, da de kan bidrage til en samlet forståelse af, hvorledes køn har indvirkning på det sociale læringsfællesskab på den undersøgte håndværkeruddannelse, og dermed også er medkonstruerende for subjektets fagidentitet.

Ved vores indledende observationsstudie på håndværkeruddannelsen, blev vi klar over, hvordan kønsproblematikken viser sig i forbindelse med lærings- og identitetsteori. Et eksempel herpå er, hvordan fordomme og forestillinger om uddannelsen viser sig, gennem idéen om, at det er ‘dumme drenge’, der tager uddannelsen. Her bliver identiteten som ‘dum’, altså en elev med dårlige skoleerfaringer, knyttet til det maskuline køn og den læringsidentitet, der forventes på uddannelsen. En sådan sammentænkning af køn, identitet og læring er interessant, idet vores empiri i høj grad afviser, at disse stereotyper skulle være til stede på uddannelsen, men nærmere indikerer, at de kun eksisterer som forestillede billeder og generaliseringer af, hvad erhvervsuddannelserne rummer. Et andet eksempel viser sig under vores observationer, idet en kvindelig underviser fra et andet undervisningshold omtaler sig selv, lettere humoristisk, som “den sure møglebbe” (bilag 1, 2021, s. 5). Med denne udtalelse bliver det klart for os, at hun italesætter et kønsperspektiv med henblik på seksualitet, samtidig med at hendes fremtoning bærer præg af mange år i branchen. Hun kan kategoriseres som en person, der har taget stereotypen, omkring kvinder i mandefag, til sig og herudfra fremstår som en ‘hård’ kvinde, der kan klare livet i branchen.

Afslutningsvist er dette et tydeligt eksempel på, hvad vores empiri også viste os; nemlig at der er en åbenlys forskel på, hvordan køn anskues af eleverne på NEXT i forhold til værkstederne i branchen. Det vidner om, at den kvindelige underviser har tilpasset sig en værkstedsjargon, som ligger meget langt fra, hvad vi ellers observerede på NEXT. Som tidligere redegjort for, er NEXT en institution, der lægger stor vægt på at behandle alle elever på lige fod ligegyldigt køn, seksualitet, religion og lignende, men i vores interviews blev det tydeligt, at det samme ikke er forventeligt på værkstederne, hvor eleverne har været i skolepraktik. Der er her tale om et generationsskifte, eller paradigmeskift, i håndværkerbranchen, hvor de nye elever, der uddannes med et fokus på kønsmæssig ligestilling, og den styrke, der ligger heri, vil afløse den tidligere dominerende konservatisme i håndværkerfaget. På denne måde er eleverne med til at ændre feltet og bidrage til skabelsen af mere inkluderende fællesskaber.

Kapitel 6: Konklusion

I det følgende vil vi samle op på projektet og hermed på problemformuleringen: *Hvordan påvirker køn elevfællesskaber på erhvervsuddannelserne?* Først og fremmest kan vi konkludere, at køn ikke har en fremtrædende indflydelse på elevfællesskabet blandt eleverne på den udvalgte håndværkeruddannelse. Det til trods for samfundsforventninger om køn som en overskyggende kategori i struktureringen af erhvervsuddannelserne. Vi kan ud fra vores empiri og analyse heraf konkludere, at det gode sammenhold i elevfællesskabet medfører, at forskelle på køn indtager en mindre fremtrædende plads i deres samvær med hinanden. Dette gode sammenhold styrkes af, at eleverne er jævnaldrende og har forskellige erfaringer fra andre uddannelser, hvilket er med til at skabe et fælles interessefelt og rum til gode samtaler. Diversiteten, i form af forskellige erfaringer, anses hertil som en styrke i fællesskabet, idet de alle bidrager til at bringe diversiteten ind i den kollektive identitetsskabelse. Elevernes allerede etablerede fagidentiteter er derfor medkonstruerende for fællesskabet, og for hvordan de forestiller sig en fremtid med tværfaglighed.

Det bliver synligt for os, at køn, og særligt det at være kvinde, kan opleves forskelligt alt efter, om eleverne befinder sig på uddannelsesstedet i København eller ude i deres skolepraktik hos virksomheder i mindre byer. Mens feltet stadig bærer præg af tidligere generationers kønsstereotyper, ønskes det, fra uddannelsesinstitutionens side, at uddanne nye elever med fokus på at skabe trygge rammer for udfoldelse af kønsutraditionel læring. Denne læring inspirerer flere af vores deltagere til at gøre sig overvejelser om, hvordan de kan være med til at skabe et paradigmeskift i feltet. Forandringen skal imødekomme særligt kvindernes oplevelser af at være begrænset af deres fysiske krop på arbejdsmarkedet. Diversiteten bliver en afgørende faktor i skabelsen af det gode og inkluderende fællesskab – en værdi som eleverne vil viderebringe i deres fremtidige arbejdsliv.

Litteraturliste

Atkinson, P. & Hammersley, M. (2007). *Ethnography: Principles in Practice*. Routledge.

Baagøe Nielsen, S. & Jørgensen, C. H. (2013). Drenges vilkår og veje i uddannelserne. I: C. H. Jørgensen (red.), *Dreng og maskuliniteter i ungdomsuddannelserne* (1. Udg.). Roskilde Universitetsforlag.

Baagøe Nielsen, S. & Simonsen, B. (2004). En historie om kvinder i mandefag og andre bestræbelser på at få unge til at vælge kønsutraditionel uddannelse eller job. I: S. B. Nielsen & A. R. Sørensen (red.), *Unge valg af uddannelse og job: udfordringer og veje til det kønsopdelte arbejdsmarked*. Roskilde Universitet.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (1996). *Den samfundsskabte virkelighed*. Lindhardt og Ringhof.

Bloksgaard, L. (2009). *SOSU-mænd og elektrikerkvinder - hvorfor ikke? En analyse af to kønsdominerede fag*. Specialfunktionen for Ligestilling.

Brinkmann, S. (2015). Etik i en kvalitativ verden. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative Metoder: En grundbog* (2. Udg.) (s. 463-479). Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S. (2011). John Dewey og fællesskabets pædagogik. I: E. Jensen & S. Brinkmann (red.), *Fællesskab i skolen: Udfordringer og muligheder* (s. 151-170). Akademisk Forlag.

Butler, J. (2010 [1990]). *Kønsballade*. Forlaget THP.

Børne- og Undervisningsministeriet (2020, 10. januar). *CV for næstformændene i REU*. Hentet d. 29.11.2021 fra: <https://www.uvm.dk/erhvervsuddannelser/ansvar-og-aktoerer/raad-og-udvalg/reu/medlemmer-af-reu/cv-for-naestformaendene-i-reu>

Danmarks Evalueringsinstitut (2020). *Elevtrivsel på Erhvervsuddannelser*. Hentet d. 16.12.2021 fra: https://www.eva.dk/sites/eva/files/2021-06/Elevtrivsel_paa_erhvervsuddannelserne.pdf

Dewey, J. (1977 [1938]). *Erfaring og opdragelse* (3. Udg.). Christian Ejlers' forlag.

Drivsholm, L. S. (2019, 3. december). Danmark er blandt de dårligste OECD-lande til at få kvinder ind på erhvervsuddannelser. *Information*. Hentet d. 15.12.2021 fra: <https://www.information.dk/indland/2019/12/danmark-blandt-daarligste-oecd-lande-faa-kvinder-paa-erhvervsuddannelser>

Epinion (2013, juni). *Mænd og kvinder på kønsdominerede uddannelser – samlet rapport*. Hentet d. 15.12.2021 fra: https://docplayer.dk/19608291-Maend-og-kvinder-paa-koensdominerede-uddannelser.html?fbclid=IwAR3b0FPVHm99jnimlNPPGYD2Z5yEOx40bd4O2_j86eeP3FVKIZL9aGaDjZA

Halkier, B. (2018). *Fokusgrupper* (3. Udg.). Samfundslitteratur.

Husen, M. (1996, redigeret d. 5. januar 2015). *Det fælles tredje – om fællesskab og værdier i det pædagogiske arbejde* [Blog indlæg]. Hentet d. 20.11.2021 fra: <https://michaelhusen.dk/det-faelles-tredje/>

Illeris, K., Katznelson, N., Simonsen, B. & Ulriksen, B. (2002). *Ungdom, identitet og uddannelse* (1. udg.). Roskilde Universitetsforlag.

Institut for Menneskerettigheder (2020, 2. november). *Minoritetskøn på erhvervsuddannelserne*. Hentet d. 02.01.2022 fra <https://menneskeret.dk/udgivelser/minoritetskoen-paa-erhvervsuddannelserne>

Jørgensen, C. H. (2018). Inklusion i erhvervsuddannelse: institutionel selektion og eksklusion i elevfællesskaber. I: S. Baagøe Nielsen, S. H. Thingstrup, M. Brodersen & H. Hersom (red.), *Drenge og mænds inklusion på kønnede uddannelser: Erfaringer fra deltagerorienteret uddannelsesarbejde og forskning i praksis* (s. 57-79). Frydenlund Academic.

Kvale, S. (2003 [1991]). Forord til den danske udgave. I: J. Lave & E. Wenger (red.), *Situeret Læring og andre tekster* (6. udg.) (s. 7-12). Hans Reitzels forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview – Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3. Udg.). Hans Reitzels Forlag.

Lave, J. & Wenger, E. (2003 [1991]). *Situeret Læring og andre tekster* (6. udg.). Hans Reitzels forlag.

Madsen, U. A. (2003). *Pædagogisk etnografi - forskning i det pædagogiske praksisfelt* (1. udg.). Klim.

Nextkbh (2021a). *Adresser og åbningstider*. Hentet d. 17.12.2021 fra: <https://nextkbh.dk/adresser>

Nextkbh (2021b). *Kvalitet på NEXT, nøgletal*. Hentet d. 17.12.2021 fra: <https://nextkbh.dk/om-next/kvalitet#noegletal>

Nextkbh (2021c). *Kort fortalt om NEXT - vi uddanner til fremtiden*. Hentet d. 17.12.2021 fra: <https://nextkbh.dk/om-next>

Nextkbh (2021d). *Kvinder i byggebranchen – vi har også plads til dig*. Hentet d. 17.12.2021 fra: <https://nextkbh.dk/eud/kvinder-i-byggebranchen>

O'Reilly, K. (2012). *Ethnographic Methods*. London: Routledge.

Pedersen, M. (2012). *Triangulær validering – Samspillet mellem deltagerobservationer og kvalitative interview*. I: K. Nielsen, M. Pedersen & J. Klitmøller (red.), *Deltagerobservation – En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (s. 121-133). Hans Reitzels Forlag.

Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (2012). *En rehabilitering af deltagerobservation i psykologien*. I: K. Nielsen, M. Pedersen & J. Klitmøller (red.), *Deltagerobservation – En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (s. 11-25). Hans Reitzels Forlag.

Smistrup, M. (2004). Fag og fagidentitet – en fantastisk og problematisk ramme for at blive dygtig. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 6(4).

Spradley, J. P. (2012). Deltagerobservation. I: K. Nielsen, M. Pedersen & J. Klitmøller (red.), *Deltagerobservation – En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* (s. 39-60). Hans Reitzels Forlag.

Storr-Hansen, L., Skovbro, A., Matthiesen, A., Dahl Pedersen, C., Antorini, C., Feldthaus, C. + et al. & Høj, H. (red.) (2019). *Flere kvinder i bygge- og anlægsbranchen: anbefalinger og afrapportering fra Byggeriets Kvinderåd*. Dansk Byggeri.

Søndergaard, D. M. (1996). *Tegnet på Kroppen. Køn: koder og konstruktioner blandt unge voksne i Akademia*. Museum Tusulanum.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Kvalitet i kvalitative studier. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative Metoder* (2. udg.) (s. 489-499). Hans Reitzel.

Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: The career of a concept. I: C. Blackmore (red.), *Social learning systems and communities of practice*. Springer.

Wolf, U. (2016, 1. januar). CPH WEST fusionerer med KTS. *Ballerupbladet*. Hentet d. 19.12.2021 fra: <https://www.ballerupbladet.dk/2016/01/cph-west-fusionerer-med-kts/>

Zuleta, L., Steffensen, T., Kristensen, M. H., Maskell, A. & Bjørnholm, J. (2020, 2. november). *Minoritetskøn på Erhvervsuddannelser – en analyse af frafald og trivsel på kønsdominerende uddannelser*. Institut for Menneskerettigheder.

Bilagsliste

Bilag 1 – Feltnoter

Bilag 2 – Interviewguide

Bilag 3a – Fokusgruppeinterview 1

Bilag 3b– Fokusgruppeinterview 2

Bilag 4a – Observationer af fokusgruppeinterview 1

Bilag 4b – Observationer af fokusgruppeinterview 2