

Oslo-gutter og mannsdominerte yrkesfag

- Holdninger, påvirkere og utdanningsvalg

Kasper Kvalheim Thinn



Masteroppgave i pedagogikk
Institutt for pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2017

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Oslo-gutter og mannsdominerte yrkesfag
- Holdninger, påvirkere og utdanningsvalg

AV:

Kasper Kvalheim Thinn

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk,
studieretning pedagogisk-psykologisk rådgivning

SEMESTER:

Vår 2017

STIKKORD:

Utdanningsvalg, rådgivning, mannsdominerte yrkesfag,
kunnskapssamfunn, verdsettinger, sosial bakgrunn,
kjønnsidentitet, selvkonsept, stereotypier, holdninger,
yrkespreferanser, utdanningshorisont

© Kasper Kvalheim Thinn

2017

Oslo-gutter og mannsdominerte yrkesfag – Holdninger, påvirkere og utdanningsvalg

Kasper Kvalheim Thinn

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Formålet med denne oppgaven har vært å tilføre en dypere forståelse av gutter i 10. klasse i Oslo sine holdninger til de mannsdominerte yrkesfagene, og om hvordan disse vokser fram og får betydning for valgprosess og utdanningsvalg. Jeg har inntatt en fleksibel teoretisk tilnærming som jeg har vurdert hensiktsmessig for kunne dekke et komplekst og mangesidig bilde, der faktorer på både institusjonelt, strukturelt og individuelt nivå gjør seg gjeldende og virker inn på holdninger, valgprosess og utdanningsvalg. Kunnskapssamfunnet med sine utdannings- og yrkesidealer vil innledningsvis presenteres som overordnet kontekst, før jeg gjennomgår tesen om individualisering, betydningen av sosial bakgrunn og kjønn for utdanningsvalg, rådgiverrollen og rådgivningen i ungdomsskolen i tilknytning til formålet og Gottfredson (1981; 2002) sin teori om omskrivning og kompromiss.

Min ambisjon har i hovedsak vært å produsere en oppgave som kan sees i sammenheng med utdannings- og yrkesrådgivere sitt virke, eller være av nytte for andre som har betydning for ungdom sine utdanningsvalg, og samtidig gi et bidrag til den løpende samfunnsdebatten om de mannsdominerte yrkesfagenes posisjon og status i universitetsbyen Oslo.

Oppgaven har tatt form som en empirisk studie, der guttenes egne stemmer og refleksjoner har vært sentrale. Jeg har forsøkt å svare til mitt formål ved å innhente data fra seks fokusgrupper bestående av gutter som hadde valgt et av de mannsdominerte yrkesfaglige utdanningsprogrammene, samt noen gutter som hadde valgt andre utdanningsprogram. Med en slik form for gruppeinteraksjon ville jeg åpne opp for at en større bredde av data og at flere nyanser kan oppstå ved en slags synergieffekt, der en rekke responser kunne utløses av enkeltutsagn fra en av guttene. Gjennom fokusgruppeintervjuene holdt jeg de teoretiske begrepene åpne, slik at guttene fikk frihet til å farge og kommentere teorien og tidligere forskningsresultater gjennom sine perspektiver. For å gi støtte til mine analytiske refleksjoner i forhold til deres representasjoner av sin livsverden, ble teorien koblet på igjen på et senere tidspunkt.

De mannsdominerte yrkesfagene ble av de som hadde valgt et av disse, vurdert som attraktive alternativer og yrkesveier som fortjente en høyere status enn den generelle samfunnsbetragtningen. Forestillinger om aktive og praksisrettede skolehverdager med fysisk arbeid som også krevde en takhøyde for risiko og en stødig hånd var en viktig trekkraft for

mange, og noe som de hadde positive holdninger til. Dette representerte noe annet enn det «klassiske skolearbeidet» som innebar å stillesitting på skolebenken, noe som de anså seg mer eller mindre ferdig med og hadde sett seg trøtt av. Det virket som at guttene hadde et annet verdsettingsrepertoar enn det dominerende i utdanningssystemet.

Det å være skoletrøtt, innebar derimot ikke en mangel på framtidsdriv. En ambisjon og et driv etter å komme seg ut i arbeid, tjene sine egne penger og begynne det selvstendige voksenlivet ble sterkt fremmet av flertallet av disse guttene. For noen betonte det seg nesten som en lengsel etter arbeid. Mange orienterte seg etter en spesifikk og nær utdanningshorisont, og utdanningsvalget representerte på denne måten også et ønske om å trekke det framtidige arbeidet nærmere til seg. De som hadde vurdert et av de mannsdominerte yrkesfagene så også ut til dras mot et aktivt og praktisk arbeid, men de hadde en utdanningshorisont som strakk seg lenger fram i tid, og de forholdt seg til en større bredde av alternativ.

De mannsdominerte yrkesfagene var også noe som var forbeholdt nettopp menn, i form av at de egenskapene og ferdighetene som krevdes for å gjøre et godt arbeid var utpreget mandige, og ikke noe som var forbundet med kvinner. Disse stereotypiene, eller sosialt konstruerte forestillingene, var alle guttene «enige» om. De hadde klare tanker om hva som var «kvinnejobber» og «mannejobber», og tradisjonelle holdninger til hva jenter og gutter passet og ikke passet til. De positive holdningene til de mannsdominerte yrkesfagene blir da også tett knyttet til en kjønnsidentitet en ønsker å beskytte og oppfylle gjennom sine utdanningsvalg.

En del alternativer ble utelukket for de som valgte et av de mannsdominerte yrkesfagene, gjennom hva de så på som aktuelle arbeidsformer, akseptabel lengde på utdanning og passende sin kjønnsidentitet. Dette gjaldt de utradisjonelle utdanningsvalgene og studieforbereidende løp som fordret mer utdanning og et arbeid som lå unødige langt fram i tid, og som innebar en lite attraktiv arbeidsform og et framtidig yrke som ofte ble forbundet med kontorarbeid, stillesitting og ensformighet.

Flere av guttene som valgte et av de mannsdominerte yrkesfagene, hadde enten hadde en far, bror, fetter eller onkel i det samme, eller i et beslektet yrke. Noen av disse fikk jeg eksempel på at hadde opptrådt som rollemodeller innenfor yrkesområdet, ved at guttene på nært hold hatt sett yrket utøvd i praksis, eller tatt del i praksisen selv og dannet seg erfaringer. Dette kan ha bidratt til å utvikle positive holdninger og yrkespreferanser for disse yrkesveiene, og tilgang til kunnskap og synlighet rundt jobbmuligheter. Slik kan vår sosiale bakgrunn ha

betydning for i hvilken grad vi *ser* mulighetene i et av de mannsdominerte yrkesfagene, oppfatter det som *mulig* å oppnå og til slutt orienterer oss mot og *velger* denne utdannings- og yrkesveien. Det er mekanismer vi også ser eksempel på hos de som valgte noe annet.

Rådgiverne hadde gjennom sin rolle som informasjonsspredere, veiledere og tilretteleggere vært av direkte betydning for enkelte av de litt mer usikre guttene sitt utdanningsvalg gjennom å gi informasjon og veilede rundt valgmuligheter og yrkesveier i individuelle samtaler under valgprosessen. Skolebesøk, eller åpen dag, ble oftest trukket fram som det mest nyttige av guttene. Dette hadde også hatt direkte betydning for noen av guttene sine utdanningsvalg, eller oppstilling av rekkefølgen på utdanningsønskene. Derimot hadde de i mindre grad agert som noen som direkte utfordret guttenes forståelseshorisonter, eller problematiserte hvorfor det eksisterte en såpass høy terskel for å foreta et utradisjonelt utdanningsvalg. Dette kan ha noe å si for hvorfor de kjønnsstereotypiske holdningene lever i beste velgående.

Forord

Det ble på hengende håret det her, men det ordner seg alltid for snille pedagogikk-gutter, gjør det ikke? Da var plutselig to år på Blindern og Helga Engs hus ved veis ende. Jeg vinker farvel med gode minner, lærdom og nye bekjenskaper.

Selv om jeg både har fått høyere hårfeste og kronisk «data-nakke» i løpet av det siste halvåret, må arbeidet med masteroppgaven sies å ha vært en lærerik prosess der jeg har møtt flere flotte mennesker på veien, som på hver sin måte har bidratt til det foreliggende resultatet. De fortjener alle en takk, eller to.

Takk til guttene jeg fikk møte gjennom fokusgruppene, og som tok seg tid til å dele sine tanker med meg. Jeg vil også rette en takk til rådgiverne som gav meg bistand hva gjaldt rekruttering og organisering.

Takk til Kristinn Hegna som har vært min veileder. Med kommentarer og innspill, og ikke minst sin lune og hyggelige væremåte, har hun vært en god støtte.

Takk til vennene jeg har fått gjennom studiene, og som har hjulpet meg med å holde hjulene i gang.

Takk til familien, og en spesiell takk til farmor som alltid har en matbit og et utømmelig lager med røverhistorier på lur.

Kasper Kvalheim Thinn

Mai 2017, Oslo

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Formål og problemstilling	2
1.3	Avgrensing av oppgaven	3
1.4	Oppgavens struktur.....	4
2	Teori og tidligere forskning.....	6
2.1	Kunnskapssamfunnet og utdannings- og yrkesidealer	6
2.1.1	Yrkesfagenes posisjon.....	9
2.2	Tesen om individualisering	10
2.3	Betydningen av sosial bakgrunn for utdanningsvalg.....	13
2.4	Betydningen av kjønn for utdanningsvalg.....	15
2.5	Rådgivning og rådgiverrollen.....	17
2.6	En teori om omskrivning og kompromiss	20
2.6.1	Omskrivningsprosessen.....	22
2.6.2	Kompromiss mellom ideelle og realistiske aspirasjoner.....	23
3	Metode.....	24
3.1	Studiens forskningsdesign	24
3.1.1	Fokusgruppeintervju.....	25
3.2	Utvalg	26
3.2.1	Utvalgskriterier.....	27
3.2.2	Rekruttering av informanter	30
3.3	Utforming av intervjuguide	32
3.4	Gjennomføring av fokusgruppeintervjuene.....	33
3.5	Tolkning og analyse av datamaterialet	35
3.6	Reliabilitet og validitet	37
3.7	Etiske vurderinger.....	38
4	Forestillinger om yrkesfagene.....	40
4.1	Elever i ulike utdanningsprogram og deres skolehverdag.....	41
4.1.1	“Elektro”.....	41
4.1.2	“Bygg”	43
4.1.3	“Studiespes”	45

4.2	Utradisjonelle utdanningsvalg	47
4.2.1	Jenter i mannsdominerte yrkesfag.....	48
4.2.2	Gutter i kvinnedominerte yrkesfag.....	49
4.3	Verdsetting av de mannsdominerte yrkesfagene	51
4.4	Diskusjon	54
5	Eget utdanningsvalg og framtid	57
5.1	Valg av de mannsdominerte yrkesfagene	57
5.1.1	Foredle interesser	57
5.1.2	Behov for mindre “klassisk skolearbeid”	58
5.1.3	Arbeidsdriv, økonomisk frihet og selvstendighet	60
5.2	De som valgte noe annet.....	61
5.3	Arbeidsutsikter og aktuelle arbeidsformer	63
5.4	Diskusjon.....	66
6	Påvirkning, autonomi og rådgivning.....	69
6.1	Foreldre og nær familie	70
6.2	Venner	73
6.3	Utdannings- og yrkesrådgivningen.....	74
6.4	Diskusjon.....	77
7	Avslutning	80
7.1	Konkluderende oppsummering.....	80
7.2	Forslag til videre forskning.....	82
	Litteratur.....	84
	Vedlegg	90

Figur 1: Elever fordelt på utdanningsprogram og kjønn

Tabell 1: Utvalgsriterier

Tabell 2: Oversikt over informantene (24 gutter)

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Mitt valg av fokusområde spiret opprinnelig ut i fra egen nysgjerrighet rundt hvorfor vi velger som vi gjør i overgangen til den videregående skolen, og hvorfor det har seg slik at vi utelukker en god del alternativer knapt uten å ha studert de med et halvt øye. Jeg har vært interessert i hva ungdommer tillegger betydning i valgprosessen og for endelig utdanningsvalg, hvordan de selv opplever å gjøre slike valg og om det ligger et uforløst potensial i utdannings- og yrkesrådgivningen i ungdomsskolen. Når det da dukket opp en idé om å knytte mine interesser og funderinger til de mannsdominerte yrkesfagene som har blitt viet spesiell oppmerksomhet i den brede samfunnsdebatten de seneste årene, vurderte jeg dette som en god mulighet til å komme med mitt bidrag innenfor et samfunnsaktuelt tema.

Der en for ikke så altfor lenge siden kunne oppleve en relativt ensidig og negativt ladet formidling av mannsdominerte yrkesfagene i media, har denne vinden nå blitt forsøkt snudd for å vende både holdninger og en dalende rekrutteringstrend til det bedre. Nasjonalt og lokalt i Oslo har de mannsdominerte yrkesfagene fått fornyet og forsterket fokus fra utdanningspolitisk hold, der de positive aspektene som virket «glemt» en periode, nå har fått større rom på scenen. Dette har gitt seg utslag i ulike tiltak og strategier for å styrke synligheten, kunnskapen om og attraktiviteten til disse viktige og store yrkesfagene for våre kommende utdanningsvelgere.

I Oslo har blant annet byrådet iverksatt «Yrkesveien», en strategi for å styrke kunnskapsgrunnlaget i og rundt de som skal gjennomføre utdanningsvalg. En ønsker å tilse at ungdommene får tid og mulighet til å gjøre seg bedre kjent med yrkesfagene, vise fram de reelle utviklings- og yrkesmulighetene som fagarbeidere og håndverkere har, gi ungdommene gode rollemodeller og gjøre det kommende arbeidslivet mer tiltrekkende. Når det gjelder yrkes- og utdanningsrådgivningen i ungdomsskolen, er målsetninger for rådgiver å bryte ned stereotypiske forestillinger hos både seg selv og ungdommene i forhold til disse yrkesfagene, samt oppfordre til utradisjonelle utdanningsvalg i forhold til det ungdom ofte oppfatter som «kvinnejobber» og «mannejobber».

Dette skjer innenfor rammene av det som ofte betegnes som et kunnskapssamfunn, og i et Oslo med et sterkt normativt press om å ta høyere utdanning. Idealer om selvrealisering og frie, selvstendige valg står sterkt i kurs, samtidig som vi vet at den sosiale reproduksjonen av ulikhet i utdanningssystemet er sterk og stabil. Vår sosiale bakgrunn, om vi er gutt eller jente og hvordan de mannsdominerte yrkesfagene verdsettes på samfunnsplan, setter mer eller mindre synlige grenser for vår forståelseshorison, og de mulighetene vi oppfatter at vi har og vil ta. Dette har igjen noe å si for hvilken grobunn våre holdninger og yrkespreferanser får, og i siste omgang den utdanningen vi velger. Derfor blir det for meg spennende å utforske hvordan ungdommene i Oslo opplever seg selv i det bildet som jeg til nå har tegnet opp, hvilke holdninger som eksisterer og hvorfor de gjør det, samt hvordan disse spiller inn på deres valgprosess og utdanningsvalg.

1.2 Formål og problemstilling

Denne oppgaven har som formål å tilføre en dypere forståelse av gutter i 10. klasse i Oslo sine holdninger til de mannsdominerte yrkesfagene, og om hvordan disse vokser fram og får betydning for valgprosess og utdanningsvalg. Bygg- og anleggsteknikk, elektrofag og teknisk og industriell produksjon, og yrker disse kan føre fram til vil være i særskilt fokus, men andre utdannings- og yrkesveier vil også kobles på der det finner seg naturlig og viktig for å besvare formålet.

Oppgaven vil ta form som en empirisk studie, der guttenes egne stemmer og refleksjoner blir sentrale. Teori og tidligere forskning har gitt retning til hvilke temaer jeg har fokusert på. Denne vil også være en «døråpner» for en dypere forståelse når jeg senere går i dialog med empirien i analysedelene, ved at den gir støtte til mine analytiske refleksjoner i forhold til guttenes representasjoner av sin livsverden. Samtidig setter jeg teorien i parentes for en stund og beholder begrepene vide i mine møter med guttene, slik at de får mulighet til å legge sin egen mening inn i disse. Med en slik framgangsmåte vil jeg forsøke å unngå at jeg mister av syne uforutsette elementer som guttene tillegger betydning, og som potensielt kan utvide, nyansere, eller «gi et spark» tilbake til teorien. Dette bunner i Aspers (2009) sin empiriske fenomenologi, som jeg vil utbrodere litt mer i metodedelen.

Data vil bli generert og innhentet gjennom fokusgruppeintervjuer. Fokusgruppene vil bestå av et utvalg gutter som har valgt et av de mannsdominerte yrkesfagene, samt noen gutter som valgte noe annet til slutt, dette for å gi bredde til perspektivene som blir samlet inn og analysert. Dette kan potensielt også fortelle meg noe om det eksisterer noen ulikheter i holdninger som har gitt seg utslag i at et av de mannsdominerte yrkesfagene ble valgt, eller ikke. Med bakgrunn i det som senere i oppgaven presenteres av teori og tidligere forskning, har følgende overordnede problemstilling blitt utledet: «*Hvilke holdninger har Oslo-gutter i 10. klasse til de mannsdominerte yrkesfagene, og hvordan vokser disse fram og får betydning for valgprosess og endelig utdanningsvalg?*». For å belyse den overordnede problemstillingen, har jeg utarbeidet fire forskningsspørsmål som gir meg retning i arbeidet, og sikrer at jeg får med meg ulike aspekter som er vurdert betydningsfulle:

1. *Hvilke oppfatninger og forestillinger har guttene omkring selvrealisering, kjønn og status i de mannsdominerte yrkesfagene?*
2. *Hvilke framtidstanker om utdanning og arbeid har guttene, og hvordan ser de på ulike yrkesområder og de som jobber innenfor disse?*
3. *Hvordan reflekterer de over egen valgprosess, og begrunner valg (eller valg av noe annet) av de mannsdominerte yrkesfagene?*
4. *Hvilken betydning har foreldre, venner og rådgiver hatt i valgprosessen, og hvilket potensial ligger i rådgivningen?*

1.3 Avgrensning av oppgaven

I og med at det er et komplekst og sammensatt fokusområde som er under lupen, har jeg måttet gjøre visse avveininger i forhold til hvilke aspekter som skulle inkluderes i oppgaven. Dette har blitt gjort med hensyn til hva som reelt har vært mulig å rekke over med tanke på hvilken tid og hvilke ressurser jeg har hatt til rådighet, samt studiens art. Dette gjør at visse elementer som kan være betydningsfulle er utelukket, eller havner mer i bakgrunnen. Jeg har blant annet ikke innhentet data fra jenter, eller hatt utpregede «studiespes-fokusgrupper», noe som kunne vært svært interessant i forhold til studiens formål. Spørsmål knyttet til karakterer,

frafall og ulikheter i holdninger og utdanningsvalg hos de med minoritets- og majoritetsbakgrunn har jeg heller ikke fokusert på.

1.4 Oppgavens struktur

I *kapittel 2* vil jeg presentere teori og tidligere forskning som har gitt retning til oppgaven, og som har blitt benyttet som referansepunkter underveis i arbeidet og i analysen av datamaterialet. Jeg vil først gi et bilde av den konteksten holdningene til de mannsdominerte yrkesfagene vokser fram under, og utdanningsvalgene tas innenfor. Videre vil jeg presentere tesen om individualisering, samt gi en framstilling av hvordan sosial bakgrunn og kjønn strukturerer hvilke valgmuligheter vi oppfatter og benytter oss av. Rådgiverrollen og rådgivningen i ungdomsskolen vil bli diskutert med utgangspunkt i dens uttalte formål og i henhold til tidligere forskningsresultater. Avslutningsvis gjennomgår jeg teorien til Gottfredson (1981; 2002) om hvordan vi utvikler vårt selvkonsept, og skaper et sosialt rom med akseptable utdannings- og yrkesalternativer som svarer til dette.

I *kapittel 3* vil jeg presentere mitt forskningsdesign og valg av metode for å innhente data, og gi grunnivelser for hvorfor jeg fant denne metodiske tilnærmingen best egnet for mitt formål. Her har jeg også etter beste evne forsøkt å gi dekkende beskrivelser og begrunnelser for utvalg, rekruttering, utforming av intervjuguide, gjennomføring av fokusgruppeintervjuene og hvordan jeg har bearbeidet det innhentede datamaterialet fram mot det foreliggende resultatet. Kvaliteten på dataene som har blitt hentet inn blir vurdert, og jeg gjør meg noen betraktninger i forhold til etiske spørsmål som alltid knytter seg til innsamling av kvalitative data.

Kapittel 4, 5 og 6 er de analytiske kapitlene i oppgaven. Her legger jeg fram guttenes representasjoner av sin livsverden, og tolker disse med mine analytiske briller og teoretiske referansepunkter. Hvert av kapitlene har også en diskusjonsdel. Der trekker jeg ut momenter som jeg anser som viktige, og kan bidra til å belyse de ulike forskningsspørsmålene mine.

I *kapittel 4* vil jeg svare til hvilke forestillinger som eksisterer omkring kjønn og utradisjonelle utdanningsvalg hos guttene, og hvordan deres stereotyper og holdninger gjør seg gjeldende for utdanningsvalg. Jeg vil også søke deres forestillinger om hvilke elever de

ser for seg i ulike utdanningsprogram og hvordan deres skolehverdag fortoner seg, samt hvordan de vurderer samfunnets verdsetting i forhold til deres egen verdsetting av de mannsdominerte yrkesfagene.

I *kapittel 5* vil jeg først få guttenes begrunnelser for hvorfor de har valgt som de har gjort, og søke en forståelse av hva som har vært drivkraften bak disse valgene. Dette settes i sammenheng med deres framtidsperspektiver og arbeidsutsikter, og hva de ser på som aktuelle arbeidsformer. På denne måten vil jeg også få et innblikk i hvordan de ser på og stiller seg til ulike yrkesområder og de som jobber innenfor disse.

I *kapittel 6* søkes det en forståelse av hvordan foreldre, nær familie og venner kan virke som påvirkere for holdninger til og valg av de mannsdominerte yrkesfagene, og hvilken betydning de selv tillegger dette i forhold til tanken om et fritt og autonomt valg. Videre vil jeg se på hvilken betydning utdannings- og yrkesrådgiver har hatt i valgprosessen, og hvilket potensial som eventuelt ligger i rådgivningen.

I *kapittel 7* trekker jeg ut og sammenstiller hovedpoengene i en konkluderende oppsummering i relasjon til den overordnede problemstillingen og forskningsspørsmålene som har blitt formulert. Der vil jeg også gi mine forslag til videre forskning.

2 Teori og tidligere forskning

I følgende kapittel vil jeg gjennomgå teori og tidligere forskning som har vært deltakende i utarbeidelsen av mine forskningsspørsmål, og som også vil bli trukket inn igjen i analysedelene av oppgaven for å kaste lys over den innhentede empirien. Innledningsvis gir jeg et mer overordnet bilde av konteksten holdningene og utdanningsvalgene til ungdommer i Norge, og i Oslo der dette faller seg naturlig, vokser fram under. Videre vil tesen om individualisering og betydningen av sosial bakgrunn og kjønn for utdanningsvalg bli presentert. Jeg kommer så til å gjennomgå rådgiverrollen og rådgivningen i ungdomsskolen med utgangspunkt i rådgivningens uttalte formål. Dette vil komplementeres med tidligere forskning som har sett på i hvilken grad rådgivningen har svart til elever og andre involverte parter sine behov og forventninger. Avslutningsvis vil jeg bevege meg mot hvordan vi utvikler en forståelse om våre unike selv og sosiale selv innenfor det «rommet» som tidligere er gjennomgått. Her vil en teori som særskilt ser på hvordan stereotyper av kjønnsroller, yrker og dets prestisje utvikles, og hvorfor disse virker inn på våre holdninger og former våre utdanningsaspirasjoner presenteres.

2.1 Kunnskapssamfunnet og utdannings- og yrkesidealer

Ungdommer i Norge står i prinsippet overfor et frivillig valg hva gjelder å fortsette sin skolegang utover den 10-årige pliktløpet i grunnskolen, der den store majoriteten benytter sin rett til videregående opplæring jf. § 3-1 i opplæringsloven (1998). Hvor fritt dette valget i realiteten er kan derimot diskuteres når en vet hvilke kompetansekrav som stilles i arbeidsmarkedet, og hvilket syn på utdanning og kunnskap som er det dominerende i samfunnet. Mens det for 50 år siden var behov for ungdom under 20 år i arbeidslivet, er disse mulighetene svært innskrenket i dag (Stølen & Aamodt, 2003). I 1975 hadde 31 % av 17-19 åringer lønnet arbeid som hovedsyssel, et prosenttall som hadde sunket til 8 % i 1990 (Grøgaard, 1992). På mange måter har gjennomføring av videregående opplæring utviklet seg

til å bli en samfunnsnorm, eller en forventning fra samfunnet på makronivå, noe som styrer atferden som individer viser på mikronivå (Markussen, Lødding, Sandberg & Vibe, 2006). Et godt eksempel er hvilke betegnelser (dropouts, skoletapere, et samfunnsproblem, uinteressert og slapp ungdom etc.) som ofte blir brukt i massemedia på de som gjør et annet valg enn å gjennomføre det videregående løpet.

Dette har også manifestert seg oppover i høyskolene og universitetene, der vi har observert det flere beskriver som en utdanningseksplasjon eller utdanningseksplasjon. Vi ser eksempelvis at antallet studenter ved universiteter i Norge har blitt tidoblet de siste 50 årene, noe som kan betegnes som en overgang fra en elite- til masseutdanning, og at omtrent annenhver voksenperson i Oslo innehar en universitets- eller høyskoleutdanning (Vabø & Aamodt, 2005; SSB, 2016). Trow (1973) teoretiserer at høyere utdanning beveger seg i retning av å bli sett på som en form for nødvendighet (noe «mer» enn en rettighet) i moderne utdanningssamfunn hvor en stor andel av populasjonen innehar høyere utdanning. Ved at flere og flere har gjennomgått et utdanningsløp i universitet eller høyskole, vil det også forekomme en økning hva gjelder antall personer som ser på høyere utdanning som en fornuftig og realistisk aspirasjon for dem selv og deres barn.

Vår overgang fra å være et industrisamfunn til å bli et kunnskapssamfunn har etter tiden blitt en kjent fremstilling og det sistnevnte et velbrukt begrep. I kunnskapssamfunnet blir akkumulert kunnskap og kompetanse gjennom utdanning den viktigste ressursen for enkeltindividets muligheter og selvrealisering, samt økonomisk og kulturell vekst i samfunnet (Hansen & Mastekaasa, 2010). I utdanningspolitikken har det derfor lenge vært en bred politisk enighet om at flest mulig skal ha mulighet til å oppnå videregående opplæring og høyere utdanning. Dette skal bidra til sosial utjevning og høyt utdannet arbeidskraft tuftet på universelle verdier som rettferdighet, frie valg, allmenndannelse og utvikling av «hele mennesket» (Hansen & Mastekaasa, 2010). Gjennom økt tilfang av kunnskap skal mennesket få grunnlag til å manøvrere og realisere seg selv i et stadig mer komplekst samfunn. Kunnskapsdepartementet (2016) beskriver en stadig kunnskapsutvikling som kritisk for at samfunnshjulene skal rulle:

Kunnskap, og evnen til å anvende kunnskap, er det norske samfunnets viktigste konkurransekraft. Den samlede kunnskapskapitalen er samfunnets viktigste ressurs. Det er avgjørende for arbeidslivet og det er avgjørende for å kunne håndtere de viktigste utfordringene samfunnet har, på kort og lang sikt. Utdanningssystemet er myndighetenes viktigste virkemiddel for å påvirke kunnskapskapitalen (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 5).

Hvis en går utdanningsreformene fra 1970-tallet og fram til i dag nærmere i øyesyn, vil en legge merke til mer eller mindre uttalte skifter i hvilken kunnskap som har blitt etterstrebet, og hvilke målsetninger og verdigrunnlag denne er tuftet på. Skarpenes (2007) har studert hvilke verdsettingsrepertoarer som til ulike tider har dominert og blitt legitimert gjennom de store reformene Reform 74 og Reform 94, og taler for framveksten av et nytt sosialiseringsparadigme i skolen som gjenspeiler fortellingen om kunnskapssamfunnet og løsrivelsen fra industrisamfunnet. Gjennom Reform 74 ble gymnaset, handelsskolen og yrkesskolene samlet i den nye videregående skolen. Dette skulle gjøre de gamle skillelinjene mindre, gi likhet i muligheter og bidra til sosial utjevning. Det forekom en nedtoning av tradisjonell faglighet og en utsetting av spesialisering til fordel for et større allmenndannende element og mer formidling av prosessorienterte ferdigheter, noe som ble begrunnet med basis i både egalitære verdier og samfunnsøkonomisk nyttetenkning. Det ble sett på som nødvendig å formidle nye former for kunnskap og flere høyt utdannede i et samfunn som stadig ble mer omskiftelig, rasjonalisert og differensiert. I Reform 94 ble disse tankene ytterligere forsterket (og videreført i Kunnskapsløftet). Det ble en lovfestet rett for ungdom å få inntak på den videregående skolen ved fullført grunnskole. En rekke grunnkurs og spesialiseringer av yrkesrettet karakter ble samlet i et fåtall bredere grunnkurs, det ble innført et større teoretisk innslag for hele elevmassen før spesialisering og målstyrte planer. Dette ble båret fram med en tanke om å gi elevene et felles grunnlag for livslang læring og flere valgmuligheter, samt en målsetning om å dekke markedets behov for høyt utdannet og omstillingsdyktig arbeidskraft i det som ble betegnet som et kunnskapssamfunn i kontinuerlig endring.

Med tanke på hvilken posisjon og rolle skole- og utdanningsinstitusjonene har i barn og ungdommers liv, blir disse institusjonene nødvendigvis betydningsfulle premissleverandører for hva som sees på som riktig og viktig. De reflekterer ikke bare arbeidsmarkedets behov, men kan også tenkes å prege horisonten for ungdommers utdannings- og yrkesaspirasjoner gjennom formidling av hvilken kunnskap og ferdigheter som anerkjennes og etterspørres. Den økte andelen som tar høyere utdanning, kunnskapsverdsettinger og valgfrihetens opphøyelse

kan dermed forestilles å gjøre noe med hvilke holdninger til ulike utdannings- og yrkesveier som vokser fram og hvilke utdanningsvalg som gjøres og hvorfor.

2.1.1 Yrkesfagenes posisjon

Det eksisterer en generell bekymring hva gjelder rekruttering til yrkesfagene og deres status, noe som kommer tydelig til uttrykk i universitetsbyen Oslo. Utdanningsdirektoratet (2016) sin oversikt over søkere til videregående opplæring i skoleåret 2016/2017, viser at kun en av fem ungdommer søkte seg inn på et yrkesfaglig utdanningsprogram i hovedstaden. Oslo er det fylket som har hatt størst nedgang hva gjelder søkertallene til yrkesfaglige utdanningsprogram over de siste ti årene. Samtidig uttaler tre av fire 10. klasseelever i Oslo at de innehar framtidige planer om å gjennomføre høyere utdanning på høyskole eller universitet (Andersen & Bakken, 2015). Oslo-ungdom orienterer seg dermed i større grad mot og velger studiekompetanse og høyere utdanning, noe som virker å ha en større attraksjonsverdi enn de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Videre rapporter to av ti foreldre i Oslo at de ikke vil vurdere yrkesfag for sine barn, eller implisitt at høyere utdanning er den rette veien å gå (Braathen, 2016).

Som et lite paradoks viser Gjefsen, Gunnes og Stølen (2014) sine framskrivninger om fremtidens kompetansebehov i arbeidsmarkedet at etterspørselen etter fagarbeidere og håndverkere sannsynligvis vil øke kraftig fram mot 2030. Solberg, Børing, Rørstad og Carlsten (2016) sin rapport utført på oppdrag fra NHO, landet største og bredeste interesseorganisasjon for bedrifter, kan sies å understøtte Gjefsen et al. (2014). Et utvalg medlemsbedrifter vurderte sine egne kompetansebehov i dag og for de neste fem årene. Medarbeidere med yrkesfaglig utdanningsbakgrunn, da særskilt innenfor bygg- og anleggsteknikk, TIP og elektrofag, ble funnet attraktive. Et slikt misforhold mellom etterspørsel og type kompetanse i arbeidsstyrken kan forestilles å by på utfordringer for et Oslo som fortsatt er i sterk vekst.

Når svaret på *hvorfor* (de mannsdominerte) yrkesfagene har en dalende rekrutteringskurve og status, tegner det seg et heller komplisert bilde som kan sees i sammenheng med en rekke individuelle, strukturelle og institusjonelle faktorer. Jensen (2012) mener at et slikt spørsmål

må forstås i et intrikat samspill mellom utdanningssystemene og utformingen av arbeidslivet, der både innhold, utdanningens lengde og tilgjengelighet, jobbmuligheter og generelle samfunnsmessige verdsettinger må tas i betraktning. Slike utdanningsvalg er ikke minst et spørsmål om identitetsutvikling og «å finne seg sjæl», der også sosiale bakgrunn og kjønn kommer på banen og spiller en rolle. Samtidig er det vel så viktig å stille seg spørsmål om hva som trekker ungdom mot de mannsdominerte yrkesfagene og hvorfor de ser på det som en attraktiv vei å gå, eller ser på det som en attraktiv vei å gå, men likevel velger et annet utdanningsløp.

2.2 Tesen om individualisering

Vi hører ofte at ungdom begrunner sine utdanningsvalg med at det er deres egne interesser og søken som har vært av avgjørende betydning, og at andre påvirkere blir nedtonet som bestemmende. Sosial bakgrunn og kjønn skal ikke legge noen mulighetsbegrensninger, og ungdommen skal selvstendigjøres til å foreta et fritt, refleksivt og individuelt valg. Dette er noe som også mer eller mindre er inngrodd hos rådgivere og foreldre når de skal bistå ungdommen, hos utdanningspolitikere og i massemedia. Det blir nærmest sett på som et overtramp å legge føringer med hensyn til valget. Utdanning som emansipasjon, elevens autonomi og deltakelse i eget livsprosjekt er idealer som virker å bli omfavnet relativt ukritisk med begge armer. Dette betyr ikke nødvendigvis at strukturelle faktorer har mistet sin påvirkningskraft, men at de antar nye mer indirekte former:

«Silence about the structural side of the dynamic does not mean it is unimportant in people's lives. Rather structure and context form part of the taken for granted aspects of life that are omitted from people's narratives and accounts ...» (Brannen & Nilsen, 2005, s. 418).

I den sammenhengen er det formålstjenlig å presentere individualiseringstesen som en av flere innfallsvinkler til den «nye» livsverden ungdommen orienterer seg innenfor, samt en vurdering av dens gyldighet. Videre vil det bli interessant å se om disse synene gjenspeiler seg i tankebanene til 10. klasseguttene som har valgt eller valgt bort et av de mannsdominerte yrkesfagene. En kan tenke seg å få et inntrykk av hvordan de (unnlater å) diskutere disse

aspektene når de vurderer og reflekterer over de valgene som har blitt foretatt, og prosessen fram mot dem.

I individualiseringstesen stiger enkeltindividet fram som et velgende og agerende subjekt der individet tvinges til å foreta en aktiv søken etter identitet og egen selvforståelse, noe som har blitt sett på som et kulturelt produkt av det moderne samfunn (Krange & Øia, 2005). Ziehe (1989) taler om at vi har gått gjennom en form for kulturell frigjøring. Vi er ikke lenger i like stor grad bundet og formet av tradisjonelle normer og kollektive identiteter, noe som åpner opp for nye og mer subtile påvirkningsmekanismer i et landskap der individet må utprøve og omformulere sin identitet. Dette baner vei for et bredere spekter av muligheter og metoder for å realisere seg selv på, men samtidig en større risiko for usikkerhet og fremmedgjøring hvis en ikke mestrer sitt individuelle «oppdrag».

Beck (1992) diskuterer den tiltakende individualiseringstendensen innenfor rammene av det han betegner som et risikosamfunn. Tradisjonelle parametere som klasse- og klassebevissthet, kjønn og familieroller blir oppløst og mindre uttalt i vår måte å organisere livsverden på, samtidig som virkningen av slike relasjoner fortsatt er bemerkelsesverdig stabile. Livstil og identitet som er typisk for en klasse eller kultur, eller kollektive identiteter, mister sin styrende kraft i det bevisste. Individets strukturelle forståelse forvirrer, eller evnen til å se hvordan strukturelle og institusjonelle faktorer fortsetter å virke inn i den enkeltes liv. Individet tillegges ansvar for egen selvrealisering gjennom en større individuell frihet, noe som dog ikke er risikofritt eller en enkel øvelse. Når en ikke har kollektivet og tradisjonen å støtte seg til og velge ut i fra lenger, blir identiteten et individuelt prosjekt der en går i forhandling med ulike identiteter, eller *«one has to choose and change one's social identity as well as take the risks in doing so»* (Beck, 1992, s. 88). Gjennom utdanningen velger og peiler individet ut sitt videre livsløp, i et system der tradisjonelle orienteringer kastes på vannet til fordel for formidling av mer universalistiske former for språk og refleksiv kunnskap. På denne måten blir den internaliserte refleksive kunnskapen også en grunnstein for hvordan vi tenker om og i det moderne samfunn, da majoriteten av befolkningen oppholder seg store deler av livet i skole og utdanning.

Giddens (1991) har teoretisert rundt framveksten av den refleksive selvidentiteten i det senmoderne samfunn, som kan sees på som hans bidrag til individualiseringstesen. I senmoderniteten må individet stadig revidere og opprettholde sine egne koherente livstilsbiografier. Når tradisjon og tradisjonelle skillelinjer utvaskes og oppheves, blir

individet tvunget til å gå i forhandling med en rekke ulike valg av livsstiler i et åpent og pluralistisk samfunn med konkurrerende interessehensyn. Individet må altså på en ny måte reflektere over seg selv i møte med et stadig tilfang av valgsituasjoner og økte valgmuligheter. En har ikke lenger den samme muligheten til å passivt lene seg til tradisjonene, da også dette blir å regne som et aktivt valg som du må stå til rette for. På den ene siden åpner senmoderniteten opp for en større individuell valgfrihet. Derimot kommer ikke dette uten et individuelt ansvar for å foredle denne friheten, med en stadig tilstedeværende risiko for å mislykkes. Som hos Beck (1992), taler Giddens (1991) for et slags brudd i forhold til tradisjon og kollektive livsbetingelser i et mer fragmentert og hastig samfunn. Dette overfører et større ansvar til individet når en ikke lenger har de klare tradisjonene å hvile seg til. Det hele blir altså snakk om et individualisert, risikofylt og refleksivt prosjekt.

Beck (1992) og Giddens (1991) har derimot ikke vært beskyttet mot kritiske røster. Kritikken har ofte bunnet i deres underminering av sosial bakgrunn som styrende for valg, holdninger og livsførsel, en for sterk vektlegging av rasjonaliteten og handlingsstyrken til individet og manglende belegg for deres påstander. Krange og Øia (2005) argumenterer for at det de betegner som et sterkt individualiseringsbegrep, der kollektive bærebjelker og sosial bakgrunn ikke lenger virker formende og retningsgivende for individets atferd, langt på vei kan kastes på sjøen. Det at en innenfor de institusjonelle rammene stilles ovenfor flere valgmuligheter og alternativer for handling, betyr ikke nødvendigvis at vi benytter oss av disse eller at de valgene vi gjør er til fingerspissene refleksive. Videre er det et faktum den utdanningen en tar og oppnår fortsatt er sterkt knyttet til sosial bakgrunn, til tross for utdanningssystemets utjevne siktemål (Hansen & Mastekaasa, 2010).

Furlong og Cartmel (1997) finner heller ikke empirisk grunnlag for et sterkt individualiseringsbegrep, men det betyr ikke at de avfeier individualiseringstesen helt. De framstiller det hele mer som et paradoks. På den ene siden tyder lite på at effekten av sosial bakgrunn og kjønn på erfaringer og muligheter har avtatt i senmoderniteten, selv om kanskje de kollektive identitetene har blitt mer vage og fragmenterte. Derimot blir selve tanken om en reell individualisering til en slags illusjon om individualisering, eller en falsk bevissthet. Individualiseringen opererer mer på overflaten, mens de sosiale strukturene lurer i bakgrunnen:

«... life in late modernity revolves around an epistemological fallacy. The paradox of late modernity is that although the collective foundations of social life have become obscure, they continue to provide powerful frameworks which constrain young people's experiences and life changes» (Furlong og Cartmel, 1997, s. 109).

2.3 Betydningen av sosial bakgrunn for utdanningsvalg

«Regjeringens mål er at flere enn i dag skal lykkes i å nå sine mål og at utdanningssystemet ikke skal videreføre eller forsterke sosiale forskjeller. Sosial utjevning innebærer at sannsynligheten for å lykkes i utdanningssystemet skal være like høy uansett familiebakgrunn». (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 8).

Til tross for et mangeårig fokus på nettopp dette, ser en likevel at vi fremdeles er langt unna å nå de målsetningene som er illustrert ovenfor. Det tegner seg et relativt entydig bilde som sier at effekten av sosial bakgrunn for prestasjonsforskjeller viser seg i tidlig alder, og fortsetter å vedvare utover i skole- og utdanningsløpet (Grøgaard, Helland & Lauglo, 2008; Wiborg, Arnesen, Grøgaard, Støren & Opheim, 2011). Hvilket karaktersnitt (prestasjon) en har ved utgangen av 10. klasse vil naturligvis åpne dører for et bredere spekter av utdanningsprogram og videre utdanninger en kan velge mellom for noen, og sette begrensninger for andre.

Om prestasjonsforskjellene legges til side og en studerer valg av utdanningsprogram på basis av et likt karaktergrunnlag, har fortsatt sosial bakgrunn betydning for hvilket valg av utdanningsprogram som gjøres. Hansen (2011) fant signifikante forskjeller i valg av studieretning mellom de som hadde annengenerasjons tilhørighet i de øvre sosiale lag, og de som hadde arbeiderklassebakgrunn i minst to generasjoner eller mer. Når en fjerner karakterer som faktor, valgte 75 % av de førstnevnte allmennfaglige linjer, mens 25 % av de sistnevnte gjorde det samme. Den sosiale reproduksjonen viste seg også å være sterk og stabil i blant annet valg av studieretning i en studie av Oslo-elever, og i valg av «eliteutdanninger» med høye karakterkrav som medisin (Hansen, 2005a; Hansen, 2005b). Markussen et al. (2006) fant barn av akademikerforeldre mer tilbøyelig til å velge studieforbredende retninger. Den direkte effekten av foreldrenes utdanningsnivå forsvant når det ble kontrollert for

karakternivå, men påvirket fortsatt sannsynligheten for å velge studieforberevende retning indirekte gjennom holdninger til utdanning generelt, og særskilt allmenne fag.

Hegna (2010) har på sin side studert endringer i utdanningsaspirasjoner, som handler om hva vi ønsker av fremtidig utdanning og sikter oss etter, hos ungdomsskoleelever fra 9. til 10. trinn. Den sosiale reproduksjonen i utdanning gjør seg til kjenne gjennom utdanningsaspirasjoner allerede i 9. trinn. Resultatene indikerte blant annet at elever med foreldre i arbeiderklasseyrker hadde lavere utdanningsaspirasjoner enn de med bakgrunn i middelklassen. Samtidig var arbeiderklassegutter med majoritetsbakgrunn de som i minst grad økte disse utdanningsaspirasjonene fra 9. til 10. trinn. Men som Hegna (2010) nevner sammen med andre forklaringer, er det ingen automatikk i at dette kan sidestilles med mangel på ambisjoner, da framtidstanker om eksempelvis fag- og mesterbrev, danne eget firma etc. også kan være ambisiøse siktemål.

Det foreligger flere teoretiske forklaringer på hvorfor denne sosiale reproduksjonen av utdanningsforskjeller og utdanningsvalg oppstår og viser seg såpass stabil. I den sammenhengen blir det verdt å kort referere til Boudon (1974) som presenterer tre ulike perspektiver som alle forsøker å forklare ulikhet i utdanningsmuligheter. *Verditeorien* fordrer at ulike sosiale klasser innehar ulike verdisystem. Sosial bakgrunn danner på denne måten forskjeller i hva som regnes som noe å etterstrebe, og hva som sees på som fornuftige veier mot disse målene. Hvilket sosialt lag du er en del av kan derfor ha innvirkning på hvilken betydning du tillegger forskjellige typer utdanning og arbeid.

I det Boudon (1974) kaller *sosial posisjonsteori*, vil en innstille seg på å velge en utdanning som ligner eller er høyere enn foreldrenes for å unngå sosial degradering. Han skiller videre mellom primære og sekundære effekter av sosial bakgrunn for utdanningsvalg. De primære effektene handler om at vår sosiale bakgrunn gjør at vi får ulike karakterer, gitt av skolesystemet, noe som igjen påvirker våre videre valgmuligheter og utdanningsutsikter. De sekundære effektene handler om at selv med like prestasjoner, så vil vi med ulik sosial bakgrunn også velge ulikt. Kostander og belønninger ved den utdanningen du tar varierer i så måte med sosial bakgrunn.

Kulturteorien handler om at utdanningsforskjeller og utdanningsvalg i all hovedsak er en følge av ulike kulturelle muligheter som overleveres av familien i henhold til deres sosiale bakgrunn. Bourdieu og Passeron (1990) benytter her begrepet kulturell kapital. Denne

kapitalformen overføres fra familien, og innebærer et sett av symbolske bestanddeler som språk, væremåte og smak. Den kulturelle kapitalen gjør seg virksom i møtet med skole- og utdanningssystemet, som på sin side representerer en form for legitim kultur med sine normer og verdier. Ligger ens kulturelle kapital nært den legitime kulturen som blir formidlet av skolen, vil en også mestre og forstå denne i større grad, og derfor føle seg mer «hjemme» i et slikt miljø. Det forekommer en slags videreføring og forsterkning ens egen kulturelle balast. De som ikke har fått overført de kulturelle kodene som verdsettes må derfor gjøre en større innsats for å lære seg disse, eller de kan føle seg mer eller mindre fremmedgjort i skolen hvis det blir for stor diskrepans. Skolen bidrar på denne måten til sosial reproduksjon av ulikhet ved at de opprettholder skillelinjer gjennom sin formidling og anerkjennelse av den legitime kultur, eller sagt på en annen måte, gjennom symbolsk vold.

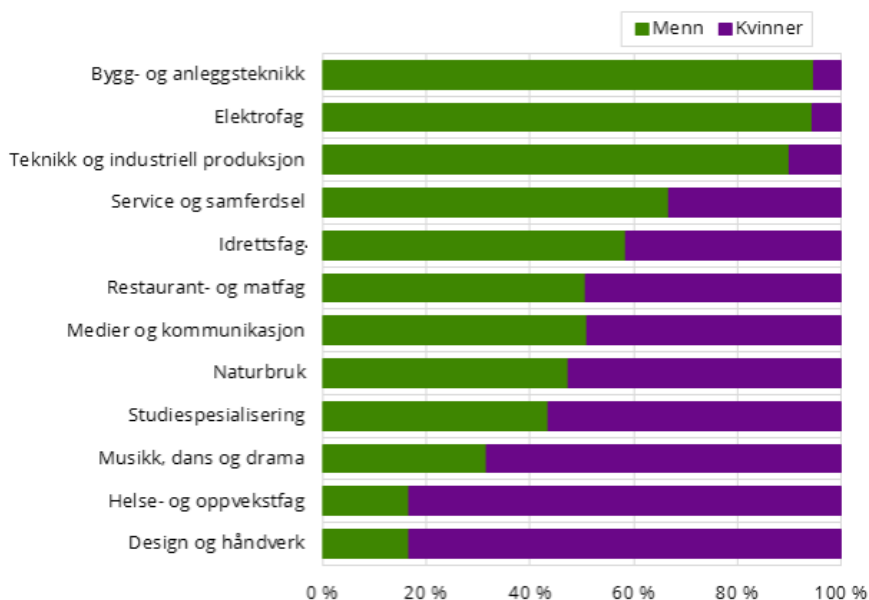
Vår sosiale bakgrunn påvirker med andre ord hvordan vi presterer i skolen, om vi velger et yrkesrettet eller studieforbereidende løp og vår tilbøyelighet og mulighet til å ta høyere utdanning. Det er et faktum at den sosiale reproduksjonen av ulikhet er tilstedeværende. Det som her blir viktig å ha i mente, er at det ikke nødvendigvis er slik at høyere utdanning er et siktemål for alle våre unge og håpefulle der ute, noe som en kan fort få inntrykk av i en del forskningslitteratur og i styringsdokumenter. Valg av et yrkesfaglig utdanningsprogram kan være et vel så refleksivt valg av ungdommen rettet mot det de ser på som en passende, spennende og attraktiv utdanningsvei. For noen kan også skolens påtrykk om teoretisk eller akademisk kunnskap og kjas og mas om høyere utdanning oppleves som en nedvurdering av deres faktiske interesser, kulturelle- og sosiale bakgrunnsmiljø og kunnskap de har behov for i framtidig arbeid.

2.4 Betydningen av kjønn for utdanningsvalg

Norge er et av verdens mest likestilte land der ideologien om likhet og likeverd mellom kjønnene står relativt fjellstøtt. Til tross for at vi har en høy grad av både kvinner og menn som bruker sin mulighet for å ta utdanning og er yrkesaktive, opprettholdes et kjønnsdelt arbeidsliv og en tendens til å foreta «kjønnede» utdanningsvalg. Vi kan her gjøre en velegnet distinksjon mellom vertikal og horisontal kjønnssegregering (Støren, 2003). Den vertikale

kjønnssegregeringen, altså det at kvinner og menn tar utdanning på ulikt nivå, er nærmest hvasket ut. Dette kan knyttes til utdanningsekspløsjonen og en sterk økning i kvinners yrkesdeltakelse og gjennomføring av høyere utdanning. Over halvparten av de som har høyere utdanning er kvinner (SSB, 2016). Derimot viser den horisontale kjønnssegregeringen i utdanningsvalg og videre inn i arbeidsmarked seg å være av det seiglivede slaget (Bradley, 2000).

Med andre ord så er jenter og gutter i høy grad distribuert over ulike fagretninger kjønnsstradisjonelt her til lands. Når ungdommer skal foreta sitt valg av utdanningsprogram, så foregår dette nettopp innenfor et slikt horisontalt kjønnssegregert utdanningssystem. Dette viser seg klart på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene i den videregående skolen, der det er svært tydelige og stabile kjønnsmessige skillelinjer. Her kan en selvforsterkende tendens gjøre seg gjeldende, ved at uroen knyttet til det å være en del av kjønnnet i mindretall kan bli utslagsgivende for utdanningsvalg på dette nivået (Støren, 2003). På tradisjonelt mannsdominerte utdanningsprogram som bygg- og anleggsteknikk, TIP og elektrofag er mellom 90-95 % av elevene gutter, mens i tradisjonelt kvinnedominerte utdanningsprogram som helse- og oppvekstfag og design og håndverk er det over 80 % jenter:



Kilde: Statistisk sentralbyrå.

Figur 1: Elever fordelt på utdanningsprogram og kjønn (SSB, 2017).

I prinsippet innbyr strukturen og de formelle retningslinjene i utdanningssystemet like valgmuligheter for jenter og gutter, men en svikter både samfunn og ungdommene selv hvis en tolker *alle* disse utdanningsvalgene kun som et resultat av elevenes rene interessevalg og biologiske disposisjoner. Selv om en del har klare tanker om hva de vil og velger deretter, så er det også mange som tar et mindre overveid valg ut i fra de mulighetene de vet om og ikke nødvendigvis hva interesserer seg for (Buland, Mathiesen & Mordal , 2014).

Et utdanningsvalg handler også om et valg om hvem en vil være, en identitetsutforsking, der utvikling eller beskyttelse av egen kjønnsidentitet kan oppfattes som vel så viktig som å dyrke interesser. Enkelte utdannings- og yrkesveier blir av ungdommer tolket som stereotypisk maskuline eller feminine, og de velger ofte etter hva som er best tilpasset egen utvikling av kjønnsidentitet til fordel for interessefelt når disse er i konflikt (Gottfredson, 2002). Buland et al. (2011) viser at tradisjonelle kjønnsforestillinger fortsatt lever i beste velgående i ungdomsskolen, og at visse syn på hva jenter og gutter kan og bør interessere seg for danner en forståelseshorisont elevene gjør sine valg innenfor.

I Vogt (2007) sin studie av gutter på mannsdominerte yrkeslinjer fant han at deres holdninger til arbeid var sterkt knyttet til en akseptert sosial konstruksjon av maskulinitet, noe som også viste seg gjennom en demaskulinisering av gutter på kvinnedominerte yrkesfag og avfeminisering av jenter på mannsdominerte yrkesfag. Behovet for konformitet hva gjelder livsstil, atferd og valg blir sett på som viktig for å oppnå aksept hos venner og andre grupper av betydning, enten dette forekommer bevisst eller ubevisst (Foskett & Hemsley-Brown, 2001). Hvis en går en slik tankebane videre kan det også forestilles at vi eksempelvis går glipp av dyktige menn med interesser innenfor helsearbeid, eller kvinner med et driv mot elektrofaget hvis spranget bort fra forventninger oppfattet gjennom kultur og samfunn blir for stort.

2.5 Rådgivning og rådgiverrollen

Retten til utdannings- og yrkesrådgivning er forankret i § 9-2 i opplæringsloven (1998), der det heter seg at «*elevane har rett til nødvendig rådgiving om utdanning, yrkestilbud og yrkesval og om sosiale spørsmål ...*». Disse rettighetene blir nærmere utbrodert i kapittel 22 i

forskrift til opplæringsloven (2006) med kriterier for hva som kan klassifiseres for adekvat rådgivning, hvilke arbeidsoppgaver en rådgiver skal befatte og hvem som har ansvar for at dette skal gis liv i praksisfeltet.

I § 22-3 i forskrift til opplæringsloven (2006) står det med annet at «... *Utdannings- og yrkesrådgivinga har som formål å bevisstgjere og støtte eleven i val av utdanning og yrke og utvikle kompetansen til den enkelte til å planleggje utdanning og yrke i eit langsiktig læringsperspektiv*», samt at “*eleven skal gradvis bli bevisst sine egne interesser, dugleikar og verdier, og få kunnskap, sjølvinnstikk og evne til sjølv å kunne ta avgjerd om yrkes- og utdanningsval*”. Utover den mer eksplisitte informasjonsflyten og kunnskapsoverføringen mellom rådgiver og elev, ser vi at forskriften også fordrer at det til slutt er eleven som skal foreta et refleksivt og selvstendig valg av videre utdannings- og yrkesvei. Dette kan sees i sammenheng med den ideologiske tanken om selvrealisering og autonome valg som står høyt i kurs. Det er også i tråd med Rogers (1951) sin personsentrerte rådgivningstilnærming. Den vektlegger at rådgiver ikke skal være styrende, men i større grad legge til rette for og være en støtte i klientens (i dette tilfellet elevens) selvaktualisering, og legger i så måte føringer for rådgivers inngang som rådgivende part.

Vektlegging av enkeltelevens selvbestemmelse og forståelse er i og for seg en fin tankegang, men Buland et al. (2014) trekker fram at det også eksisterer potensielle fallgruver i møtet med usikre eller ubestemte elever. I deres studier gav mange elever uttrykk for å bli overveldet av de valgmulighetene de stod overfor og ansvarliggjøringen for et eget, fritt utdanningsvalg. Flere ønsket en større grad av konkrete råd fra rådgiver. Rådgiver på sin side vurderte seg selv ofte mer som en veileder og tilrettelegger i valgprosessen, enn en som nettopp skal gi konkrete råd og utfordre elevens refleksjoner. Mange rådgivere opplever derfor dette som et dilemma i rådgiverrollen der løsningen blir å gi prosessråd og selvstendiggjøre elevene til å foreta egne valg, selv om også noen rådgivere er klar på at det er nødvendig med realitetsorienteringer og «knuse noen drømmer» i enkelte tilfeller (Mordal et al., 2015).

En ser også en generell oppfatning hos foreldre og elever som går ut på at valg av et studieforberedende utdanningsprogram bidrar til å opprettholde valgmulighetene eleven har, mens valg av et yrkesfaglig utdanningsprogram kun gir adgang til et fåtall utdannings- og yrkesveier (Buland et al., 2014; Borgen & Lødding, 2009). Videre viser Birkemo (2007) at rundt tre av fem 10. klasseelever ikke hadde kommet i beslutningsfasen av sitt valg når de skulle sette opp sine endelige programønsker. Det var en tydelig tendens mot at elever som

hadde kommet kort i sin valgprosess valgte studieforberevende utdanningsprogram med et ønske om å utsette sin beslutning, og ikke nødvendigvis med en klar baktanke om høyere utdanning. De som var kommet lengre på vei i en slik beslutningsfase, valgte derimot oftere et yrkesfaglig utdanningsprogram.

Ved å ta i bruk begrepet om utdanningshorisonter, som blant annet Hegna og Smette (2010) har benyttet, kan en nyansere det ovennevnte noe. Vår sosiale bakgrunn bidrar til å forme vår utdanningshorisont ved hvilke felt vi orienterer oss mot, og denne horisonten kan ligge nært eller lenger fram i tid, samt ha et mer spesifikt eller bredt fokus. Hegna og Smette (2010) fant at de som ofte valgte et yrkesfaglig utdanningsprogram la vekt på å velge noe som gav dem en tydelig utdanning, klar til å benyttes etter den videregående opplæringen, og på denne måten trekke en arbeidsframtid som virket langt fram i tid nærmere seg. De som valgte studieforberevende derimot, så ofte på det å holde mange «utdanningsdører» åpne som en fordel. De peilet seg ikke nødvendigvis inn mot et spesifikt yrke, men hadde en bredere utdanningshorisont som rettet seg mot høyere utdanning av et eller annet slag lenger fram i tid. En får dermed innblikk i hvilke utfordringer en rådgiver står overfor i sin rolle, og viktigheten av å sette i gang prosesser som *passer* elevene, og setter de i stand til å gjøre realistiske og kunnskapsbaserte beslutninger knyttet til valg av utdanningsprogram.

Videre vektlegges det at den rådgivningen som foregår i grunnskolen ikke bare er rådgiver sitt ansvar, men at det er noe som skal reflekteres i ulike ledd i skolens virke. Økt fokus på systemisk arbeid gjør at vi ser en rådgiverrolle i forandring der tilknytning til og bruk av eksterne aktører utgjør en større del. Dette formuleres på denne måten i § 22-3 i forskrift til opplæringsloven (2006):

Utdannings- og yrkesrådgiving skal vere eit samarbeid mellom ulike personar og instansar på skolen, og skolen skal så langt det er mogleg og hensiktsmessig trekkje inn eksterne samarbeidspartnarar for å gje elevane best mogleg informasjon og tilbod om rådgiving om yrkes- og utdanningsval. Aktuelle samarbeidspartnarar er til dømes andre utdanningsnivå, lokalt næringsliv, partnerskap for karriererettleiing og heimen.

Dette kan eksempelvis foregå gjennom faget Utdanningsvalg, der en del av formålet er å forsterke samarbeidet mellom ungdomsskolen og den videregående skolen og mellom ungdomsskolen og det lokale arbeidslivet, og bruk av andre læringsarenaer enn ungdomsskolen kan benyttes (Utdanningsdirektoratet, 2015). Sandal og Smith (2010) viser at elever sitter igjen med positive erfaringer etter å ha hospitert innenfor ulike yrkesfaglige

utdanningsprogram. Dette bidrar blant annet til å skape realistiske forventninger gjennom de arbeidserfaringene som dannes, og kunnskap om potensielle yrkesveier og hvilken kompetanse som kreves. På denne måten opplever flere elever å få et bedre grunnlag for utdanningsvalg enn gjennom «ren» informasjonsdeling, og de etterspør også mer kontakt med rollemodeller som selv har vært i deres situasjon og nå befinner seg i andre skole-, utdannings- eller arbeidsløp (Buland et al., 2014).

Som tidligere nevnt eksisterer det store kjønnskjevheter i forhold til hvordan jenter og gutter fordeler seg over de ulike utdanningsprogrammene, noe en særskilt ser på de yrkesfaglige. Vi gjør ofte kjønnsstradisjonelle valg når vi skal velge videre utdanningsprogram. Et annet aspekt ved utdannings- og yrkesrådgivningen er derfor at den skal bidra til å bryte opp tradisjonelle kjønnsrollemønster jf. § 22-1 i forskrift til opplæringsloven (2006). I den sammenhengen er det interessant å studere hvordan rådgivere og rektorer responderte i en studie av Mathiesen, Buland & Bungum (2010). Resultatene viste at en av tre respondenter hadde tro på at skolen og dens rådgivningstjeneste kunne bidra til å utjevne den skjeve kjønnsfordelingen, samtidig som at kun en av fem var enig i at rådgivere fokuserte på hvilken betydning kjønn hadde for valg av utdannings- og yrkesvei. Rådgiver blir ofte oppfattet som en person som deler informasjon om forskjellige utdanningsprogram, og ikke en person som du drøfter utradisjonelle utdanningsvalg med (Støren, Waagene, Arnesen & Hovdhaugen, 2010). En kan derfor stille seg spørsmål om i hvilken grad ungdommene egentlig får utforsket alle sine valgmuligheter.

2.6 En teori om omskrivning og kompromiss

Som vi har sett vokser ikke holdninger til ulike utdannings- og yrkesveier og valg av utdanningsprogram fram i et vakuum hos ungdommen, selv om det ofte framstilles som at valgene som tas nær sagt er fristilt omliggende faktorer. Det betyr ikke at et en ikke kan ha et refleksivt forhold til sine valgmuligheter og holdninger. Derimot virker betydningen av ens sosiale bakgrunn, individualiseringsparadokset og om en er jente eller gutt ofte å bli underkommunisert i tilknytning til hvilken horisont vi velger innenfor, og hvorfor vi velger som vi gjør. Samtidig handler ikke alltid valget av utdanningsprogram bare om et rent

interessevalg, selv om dette blir pushet fra mange hold. Det handler også om et valg av en identitet, det å finne noe som ikke spriker for langt unna den du er eller vil være. Dette valget, eller de valgene du ikke foretar, kan også tenkes å basere seg på mer eller mindre «sanne» stereotypier og forestillinger om hva som venter. Her har rådgiver et ansvar for å utfordre disse stereotypiene og gjøre de mer presise. Et normativt press (spesielt i Oslo) om høyere utdanning og kunnskapsverdsettinger virker også å ha betydning for holdninger til ulike utdanningsprogram, og hva som blir sett på som å ha høyere eller lavere prestisje.

I forlengelsen av dette vurderes det som nødvendig å bevege seg nærmere mot hvordan den enkelte utvikler en forståelse av sitt unike selv og sosiale selv innenfor dette «rommet». Videre vil derfor Gottfredson's teori om omskrivning og kompromiss (1981; 2002) bli utdypet, som «... *pays particular attention to the powers an individual has, but may not always exercise, to create a public self that resonates better with his or her unique internal self*» (Gottfredson, 2002, s. 86). Hvordan stereotypier av kjønnsroller, yrker og dets prestisje utvikles, og hvorfor disse virker inn på våre holdninger og former våre utdanningsaspirasjoner, får en særlig plass i denne teorien.

Selvkonsept handler om vårt eget syn på oss selv, hvem vi er og vil være, og hvem vi ikke er. Selvkonseptet inkluderer både ens sosiale selv og personlige attributter. En er mer eller mindre bevisst sitt selvkonsept, men selv uten et bevisst forhold til dette eller med upresise vurderinger av selvkonseptet, er dette noe vi handler ut i fra og beskytter. Samtidig besitter vi bilder av ulike yrker, eller *stereotypier* (positive og negative), som er knyttet til disse yrkene basert på generaliseringer. Det kan handle hvem som passer og hvilke personligheter som jobber innenfor ulike yrker, yrkets status og hva selve arbeidet innebærer eller gir av kostander og belønninger. Disse stereotypiene blir samlet i et *kognitivt yrkeskart*, der yrkene kategoriseres etter hoveddimensjoner som maskulin-feminin, yrkets status og yrkesfelt. *Yrkespreferanser* blir dannet på grunnlag av hvordan ens eget selvkonsept passer med yrkene i det kognitive kartet, der vi i synkende prioritet passer på å beskytte vår kjønnsidentitet, sosiale posisjon og egne interesser. *Ideelle aspirasjoner* er de yrkene vi i høyest grad ønsker oss og sikter etter. Derimot er ikke disse alltid like realistiske å oppnå eller tilgjengelig for en. Da vil vår kunnskap om barrierer og muligheter gjøre at vi danner *realistiske aspirasjoner*. Slik skapes et *sosialt rom* med akseptable alternativer som står i stil med vårt selvkonsept, og gjennom hva som er tilgjengelig og realistisk.

2.6.1 Omskrivningsprosessen

Det å forme yrkesaspirasjoner er en krevende kognitiv prosess som både innebærer å forstå egenskaper ved seg selv og yrkesveier, samt vurdere begge sin plass i den store sammenhengen. Denne utviklingen kan for forenklingens skyld deles i fire steg, der de ulike stegene representerer en høyere grad av kognitiv utvikling (dette kan selvsagt variere stort etter modenhet). Hvert steg bidrar i så måte til å smalne våre sosiale rom, ettersom vi forstår mer komplekse aspekt ved oss selv og ulike yrkesveier. Dette er en prosess som både handler om å integrere oss selv i samfunnet og danne et sosialt selv, og samfunnet inn i det unike, psykologiske selvet.

Det første steget (3-5 år) handler om en begynnende evne til å se størrelse- og styrkeforhold, oppdage at det finnes en voksenverden med jobber og legge merke til observerbare forskjeller mellom kjønnene. I det andre steget (6-8 år) begynner barnet å tenke i konkrete termer og gjøre enkle kategoriseringer, en tenking som ofte munnar ut i dikotomier. Her begynner de å få et begrep om kjønnsroller, dog overfladisk som etter aktiviteter og klær, og orienterer seg ofte mot det samme kjønn. En følge av dette er at de begynner å gjøre et skille mellom hvilken atferd som er akseptabel for kvinner og menn, og at det finnes noen «mannejobber» og noen «kvinnejobber». I denne alderen har de ikke begynt å oppfatte eller bry seg om at det er noen yrker som virker å ha mer prestisje enn andre, men de utvikler en begynnende tendens for å gjøre andre distinksjoner.

I det tredje steget (9-13 år) kommer en økende ømfintlighet i forhold til sosial evaluering fra ens referansegrupper, de rangerer yrker etter prestisje på lignende vis som voksne og forstår båndene mellom yrke, utdanning og inntekt. De er påvirkbare i forhold til hva samfunnet ser på som de mest ettertraktede jobbene, inntrykk de får gjennom skolen og venner og hva de oppfatter at foreldre ønsker av dem. På denne måten skapes det en sone med akseptable alternativer, der de alternativene som krever for mye innsats og de som oppfattes som uakseptable faller utenfor. Selv om veien videre ikke er bestemt enda, har de utviklet klare oppfatninger om hvilken posisjon og rolle de har i samfunnet, og slik allerede utelukket noen utdannings- og yrkesalternativer.

Når en har funnet sin posisjon i den store sammenhengen, begynner en i det fjerde steget (14 år og oppover) å orientere seg innover mot sitt unike selv, «*The unsettled and unsettling*

question for many relates instead to who they are as individuals» (Gottfredson, 2002, s. 99).

Det handler om å gå i forhandling med seg selv om hvilke ferdigheter, interesser, verdier etc. en innehar og står for, i en utforskningsprosess som både kan være preget av usikkerhet og forvirring. Hvis de tre første stegene i hovedsak handler om å utelukke uakseptable alternativer, handler dette steget om å identifisere hvilket av de akseptable alternativene som en skal sikte etter.

2.6.2 Kompromiss mellom ideelle og realistiske aspirasjoner

Kompromiss handler om skiftet fra ideelle til realistiske aspirasjoner, der en gjør tilpasninger i forhold til hvordan en oppfatter eksterne begrensinger og muligheter. For det første handler det om tilgang til de faktiske utdanningene og yrkene, informasjon om alternativene og hvordan denne informasjonen søkes og benyttes. Hvis en blir «tvunget» til å velge mellom alternativer utenfor sitt sosiale rom, kan dette true ens selvkonsept. Må en først velge mellom å beskytte sitt (synlige) sosiale selv eller sitt (mer private) psykologiske selv, blir det viktigere å beskytte sitt sosiale selv.

Den relative viktigheten av interesser, prestisje og hvor yrket ligger på maskulin/feminin – dimensjonen varierer etter hvor stort kompromiss som kreves. Ungdom kan gjøre større psykologiske tilpasninger til relativt store kompromiss i forhold til selve yrkesfeltet (sine interesser), i mindre grad til prestisje som kan true ens sosiale posisjon og i minst grad til maskulin/feminin – dimensjonen som utfordrer kjønnsidentiteten. Når det derimot bare foretas mindre kompromiss mellom interesse, prestisje og maskulin/feminin-dimensjonen, vektas interesser høyest. Videre er ungdom ofte tilfreds med et valg som er *bra nok*, siden det ideelle kan være vanskelig å oppnå og i det hele tatt identifisere. Det blir for mange derfor viktigere å unngå det som sees på som uakseptabelt. Hvis en ikke har tilgang til alternativer en ser på som akseptable i sitt sosiale rom, kan det eksempelvis føre til at en utsetter sitt valg, søker etter andre muligheter eller revurderer grensene for hva som sees på som akseptabelt.

3 Metode

3.1 Studiens forskningsdesign

Problemstillingen og forskningsspørsmålene sin natur gjør at det ville blitt vanskelig å diskutere disse på en fullverdig måte uten at guttenes egne perspektiv ble inkludert. Jeg ønsket en fleksibel tilnærming som kunne produsere et fruktbart datamateriale omkring guttenes erfaringer fra valg- og rådgivningsprosessen, oppfatninger og forestillinger om de aktuelle yrkesfagene og framtidstanker rundt utdanning og arbeid. Samtidig har ikke studien hatt til hensikt å generalisere funn over større populasjoner eller studere årsak-virkning i strengere forstand. Fokusgrupper ble i så måte vurdert som en egnet kvalitativ metode, der målsetningen var å initiere en interaktiv diskusjon mellom guttene som igjen kunne utløse en dypere og bedre forståelse av erfaringer, holdninger, perspektiver fra ulike synspunkt, og tydeliggjøre konteksten disse ble konstruert innenfor (Vaughn, Schumm & Sinagub, 1996). Studiens forskningsdesign hviler på lignende antakelser som Aspers (2009) beskriver i det han betegner som empirisk fenomenologi:

«... the actors perspective is central in the analysis. A further assumption is that the social world is socially constructed (...) Finally, empirical phenomenology acknowledges the central role of theory in research, as well as the role of unintended consequences. Hence, empirical phenomenology is not just storytelling from the actor's perspective» (Aspers, 2009, s. 1).

Teorien har bidratt til å gi studien fokus gjennom å være retningsgivende i identifiseringen av relevante forskningsspørsmål. I så måte har teorien påvirket min innfallsvinkel og gitt meg en inngang inn i det empiriske feltet. Derimot må det empiriske materialet også gis en mulighet til å «sparke tilbake» som Aspers (2009) uttaler. Når en er ute i feltet, og i mitt tilfelle gjennomfører fokusgruppeintervju, må disse teoriene settes i parentes for en stund. På denne måten gis guttene frihet til å nyansere og kommentere teorien gjennom sine perspektiver, uten at jeg legger noen føringer eller begrensninger på hva de vil fylle begrepene med. Teorien kobles på igjen på et senere tidspunkt for å gi støtte til mine analytiske refleksjoner i forhold til deres representasjoner av sin livsverden.

3.1.1 Fokusgruppeintervju

Fokusgrupper har en lang historie som strekker seg tilbake til 1950-tallet, men først fra 1980-tallet og framover har anerkjennelse og bruk vært økende innenfor de vitenskapelige forskningsmiljøene (Morgan, 1997). I likhet med andre kvalitative tilnærminger er fokusgrupper et nyttig redskap når en søker økt forståelse av et fenomen eller en enhet gjennom dybdestudier og nærhet til fenomenet eller enheten. Fokusgrupper egner seg godt når en vil utforske ulike personers kunnskap og erfaringer rundt et spesifikt tema, og ikke bare vil undersøke hva som tenkes, men også hvordan personene tenker og hvorfor de gjør det (Kitzinger, 1995).

The overriding assumptions of focus group interviews are that people are valuable sources of information about themselves and that much can be learned from direct, extended conversations with individuals whose thoughts and opinions are critical for understanding a topic» (Lederman, 1990, referert i Vaughn, Schumm & Sinagub, 1996, s. 17).

En kan forestille seg et kontinuum mellom ulike data som oppstår ved bruk av forskjellige forskningsmetoder. Stewart, Shamdasani og Rook (2007) illustrerer dette med at vi i den ene enden har data som gir seg til kjenne mer naturlig uten noe særlig påvirkning av forsker og forskningskonteksten, mens vi i den andre enden har data som i større grad er strukturert og et produkt av forskeren. De dataene som hentes fra fokusgrupper kan sies å ligge nærmest de som oppstår naturlig, ved at gruppeinteraksjonen i mange tilfeller kan ligne på samtaler som også oppstår i hverdagen. På den måten vil jeg kunne få et innblikk i hvilket språk guttene bruker til vanlig, hvordan dette brukes og hva de finner viktig å diskutere innenfor ulike områder. Slik kan jeg få fatt i framstillinger guttene gir av seg selv og andre som også kan tenkes å være gjeldende i andre situasjoner. Samtidig er det viktig å ha i mente at gruppeinteraksjonen alltid til en viss grad vil være formet av forskeren sitt fokus og valg i forhold til dette, og at situasjonen tross alt er konstruert for et forskningsformål.

Metoden bærer med seg noen *særegne karakteristikk* som gjorde at den ble foretrukket framfor andre kvalitative tilnærminger. Som Vaughn et al. (1996) framhever, gir gruppeinteraksjonen distinkte fordeler for datagenering som skiller seg ut fra de dataene en frembringer eksempelvis gjennom individuelle forskningsintervju og observasjon. Gjennom denne får informantene mulighet til å lytte til, vurdere og fritt respondere til hverandres bidrag og dermed utvide diskusjonen. En slik form for gruppeinteraksjon åpner opp for at en større

bredde av data og flere nyanser kan oppstå ved en slags synergieffekt, der en rekke responser kan utløses av enkeltutsagn fra en informant. Samtidig har en som moderator mulighet til å sirkle den inn mot det som er formålstjenlig. I fokusgruppeintervjuer vil en kunne observere hvordan og hvorfor personer aksepterer eller er uenig i hverandres utsagn og perspektiv, noe som en ikke kan observere i eksempelvis intervjusituasjoner med enkeltindivider (Stewart et al., 2007).

Fokusgrupper kan noen ganger ha den fordelen at de er egnet for å undersøke områder som enten er vanestyrte, mer ubevisste eller ikke reflektert så mye over på detaljnivå (Morgan, 1997). Jeg vurderte det slik at holdninger kommer tydeligere til uttrykk gjennom gruppeinteraksjon enn i individuelle forskningsintervju, og at det ville bli enklere for guttene å trekke sine oppfatninger og forestillinger til overflaten ved å stimulere hverandre. Samtidig gir fokusgruppen rom for at deltakerne ikke behøver å respondere til hvert enkelt spørsmål. Stewart et al. (2007) påstår derfor at de enkeltes respons kan komme mer spontant til uttrykk og være mindre preget av konvensjoner, og dermed gi et mer presist bilde av hvordan deltakerne posisjonerer seg i forhold til ulike spørsmål.

Når det kommer til hvor mange fokusgrupper en behøver å gjennomføre, er det ideelt sett gunstig å fortsette fram til en når en form for metning. Metning innebærer å nå et punkt der tilfanget av ny informasjon fra fokusgruppene begynner å opphøre. Det kan variere når dette punktet nås, men det er en vanlig tilnærming å planlegge tre til fire fokusgrupper, for så å vurdere om en har tilstrekkelig data eller om det behøves ytterligere tilskudd (Krueger & Casey, 2009). I dette tilfellet ble det planlagt seks fokusgruppeintervju på tre ulike skoler i Oslo. Metningspunktet ble vurdert nådd siden den siste fokusgruppen ikke tilførte noe særskilt nytt i forhold til å gi innsikt i problemstilling og forskningsspørsmål, og jeg kunne i flere tilfeller ane hva som lurte rundt neste hjørne i gruppediskusjonen.

3.2 Utvalg

Jeg valgte å benytte meg av en utvalgsprosedyre der informantene ble rekruttert med basis i forhåndsbestemte kriterier, også kjent som et strategisk utvalg. For fokusgrupper kan dette knytte seg til i hvilken grad informantene er homogene, og hvilke informanter forskeren

mener vil bidra til mest interessante data og suksessfull gjennomføring (Vaughn et al., 1996). Komposisjonen i gruppene ble med andre ord forsøkt manipulert av meg ved hjelp av mine kontaktpersoner på de aktuelle skolene. I denne sammenhengen handlet det derfor mer om en bevissthet rundt de avgjørelsene som ble tatt med hensyn utvalget, og åpenhet rundt eventuelle skjevheter og begrensninger som kunne påvirke prosess og resultat.

Jeg ønsket å gjennomføre det som kan betegnes som mini-fokusgrupper. Hver gruppe bestod av fire-fem gutter. Jeg vurderte det som sannsynlig at de guttene som ble rekruttert hadde ferskt i minne sine egne erfaringer og opplevelser i forhold til valgprosess, rådgivning og valg av utdanningsprogram. Det samme gjaldt mer generelle perspektiver om ulike yrkesfag og yrkesveier, og egne framtidstanker hva gjaldt jobb og utdanning. Samtlige av guttene var nylig ferdig med siste innspurt av valgprosessen, og alle fokusgruppeintervjuene ble gjennomført i underkant av to uker etter de hadde satt opp sine endelige programønsker. Jeg så på disse guttene som informasjonsrike informanter med mye kunnskap innenfor dette temaet, og at en større gruppe ikke vil gitt den nødvendige taletiden til hver enkelt.

3.2.1 Utvalgskriterier

Jeg ønsket å ivareta tilstrekkelig homogenitet i fokusgruppen. Dette ble gjort for å forhindre at avstanden mellom deltakerne ble så stor at de kviet seg for å ytre sine meninger og synspunkter. Samtidig anså jeg at det ville bli enklere for informantene å respondere med utfyllende utsagn når dette var tilfellet. Informantene i de enkelte fokusgruppeintervjuene gikk på samme ungdomsskole og klassetrinn, og hadde i så måte mer eller mindre kjennskap til hverandre fra før. Målsetningen er med andre ord en homogenitet hva gjelder bakgrunn, men ikke nødvendigvis en homogenitet i holdninger og perspektiv i forhold til tematikken, noe som kan føre til mindre produktive diskusjoner (Morgan, 1997).

Samtidig var jeg observant på at en for høy grad av bekjentskap i noen tilfeller kan øke sannsynligheten for at informantene modererer sine utsagn, og i så måte påvirke gruppedynamikken og hvor genuin diskusjonen blir (Vaughn et al., 1996). Likevel vurderte jeg det som hensiktsmessig å sette sammen grupper med informanter fra samme ungdomsskole. For det første så har det vært litt av mitt formål å fange denne typen

«kompissnakk» som mer eller mindre ubevisst kan gi uttrykk for holdninger og påvirkninger i de ungdomsgruppene de er en del av. Jeg har heller forsøkt å være oppmerksom på hvor og når dette forekommer, hvordan andre reagerer og hva dette gjør med dynamikken i gruppen. Videre tenkte jeg at det ville gjøre det enklere å initiere og opprettholde selve gruppediskusjonen. Brorparten av spørsmålene var heller ikke av særskilt ømfintlig eller personlig karakter. Slike spørsmål kan noen ganger tenkes å være vanskeligere å uttale seg om med bekjente til stede, og enklere å besvare med personer du kanskje aldri vil se igjen. Sist, men ikke minst, ville det bydd på store logistiske utfordringer å sette sammen grupper med informanter fra ulike ungdomsskoler innenfor mine rammer.

Videre har jeg gjort et valg i forhold til kjønn, der kun gutter ble rekruttert til gruppene. «... *when the issues raised by a given topic correspond to differences in perspectives between men and women. Such differences may either reduce the comfort level in the discussion or affect how clearly either perspective gets discussed*» (Morgan, 1997, s. 36). I og med at det hovedsakelig var spørsmål knyttet opp mot elektrofag, bygg og anleggsteknikk og TIP som ble tatt opp i diskusjonen, der de nevnte utdanningsprogrammene tradisjonelt er veldig mannsdominert, vurderte jeg det slik at gutter eller jenter i egne grupper ville være den beste komposisjonen. Jeg har også noen spørsmål som knytter seg til kjønn, der jeg tenkte at det ville være enklere å diskutere disse fritt med bare gutter eller jenter rundt seg.

Fokusgruppene skulle bestå av de som hadde satt et av yrkesfagene i fokus som førstevalg, og helst også gutter som hadde vurdert å gjøre det, men enten prioritert de(t) lenger ned på listen eller valgt det helt bort i løpet av valgprosessen. Dette for å kunne potensielt få flere ulike perspektiv og dermed et mer mangfoldig datamateriale. Et annet kriterium var at guttene skulle ha vært en del av skoleverket i Oslo i fem eller flere år. På denne måten ville jeg at de skulle ha et visst felles erfaringsgrunnlag både hva gjelder erfaringer i skolen, og i det litt større bildet som handler om å bo i Oslo og hva det innebærer. Dette synes jeg var et poeng i forhold til eventuelle påvirkninger og holdninger som kunne være mer områdespesifikke for Oslo.

Det er store variasjoner mellom ulike områder i Oslo hva gjelder valg av utdanningsprogram. Utvalget ble rekruttert fra ungdomsskoler der rundt 30 % av elevene i 10. klasse valgte et yrkesfaglig utdanningsprogram for skoleåret 2016/2017, altså over det totale gjennomsnittet for Oslo. I Utdanningsdirektoratet sin oversikt over søkere til videregående opplæring i skoleåret 2016/2017 ser vi at kun 21.8 % av elevene i Oslo søkte seg inn på et yrkesfaglig

utdanningsprogram (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette hensynet ble tatt fordi jeg ønsket stemmene til de guttene som jeg med større sannsynlighet trodde hadde følt mer på det å «vippe» mellom et yrkesfaglig og et studieforbereidende utdanningsprogram. Jeg antok at dette ville gi tilgang på fyldigere og mer dynamiske perspektiv. Det innebærer at gutter fra ungdomsskoler der rundt 80 % eller flere valgte et studieforbereidende utdanningsprogram i 2016/2017 er utelukket fra studien, selv om det selvfølgelig ville gitt større bredde og flere kontraster. Oppgavens omfang og tidsressurser gjør derimot at enkelte begrensninger gjøres nødvendig.

Som en oppsummering, viser jeg en tabell med utvalgsriteriene som rådgiver ved de enkelte ungdomsskolene forsøkte å rekruttere ut i fra:

Kjønn	Kun gutter i fokusgruppene.
Skole	Guttene i de forskjellige gruppene gikk på samme skole. Skolen avgav over Oslo-snittet til yrkesfaglige utdanningsprogram i skoleåret 2016/2017.
Trinn (alder)	Gikk i 10. klasse (15-16 år).
Bekjente/ukjente	Ønske om at de skulle ha en viss kjennskap til noen i gruppen.
Gruppetype 1	Ønske om tre gutter som har elektrofag som førstevalg + to-tre gutter som hadde vurdert det, men enten prioritert det lenger ned på listen eller valgt det helt bort i løpet av valgprosessen
Gruppetype 2	Ønske om tre gutter som har bygg og anleggsteknikk eller teknisk og industriell produksjon som førstevalg + to-tre gutter som hadde vurdert det, men enten prioritert det lenger ned på listen eller valgt det helt bort i løpet av valgprosessen

Tabell 1: Utvalgsriterier

Det er derimot ikke innhentet noen form for systematisk oversikt over guttenes sosiale bakgrunn, som foreldrenes utdanning og yrke. Dette ble forsøkt på slutten av det første og andre fokusgruppeintervjuet, men jeg la det så fra meg i de som fulgte. Jeg oppfattet det som at det var noe usikkerhet rundt det de skrev ned, slik at det ikke gav et presist nok bakgrunnsbilde. Samtidig tenkte jeg at det kanskje ville være ukomfortabelt for noen å skrive dette ned i en slik gruppesituasjon. Vi får likevel innblikk i noen bakgrunnshistorier og hvordan disse har vært med på å strukturere oppfatninger om og holdninger til yrkesfagene, og i så måte vært en faktor i valgprosessen.

3.2.2 Rekruttering av informanter

Det første steget i rekrutteringsprosessen var å identifisere passende ungdomsskoler. Jeg fant ingen prosentvis oversikt over andel elever ungdomsskolene angav til henholdsvis studieforbereidende og yrkesfaglige utdanningsprogram ved hjelp av internett. Dermed sendte jeg en forespørsel via e-mail til de instansene jeg vurderte kunne inneha og sende meg denne informasjonen. Heller ikke her fikk jeg tilgang på denne informasjonen, men jeg mottok en e-mail med en mer generell oversikt over angiverskolene gruppert etter områder i Oslo. Jeg sendte ut e-mail med forespørsel om deltakelse til de ungdomsskolene jeg tenkte kunne være passende. Jeg fikk fortalt av mine kontaktpersoner på de tre ungdomsskolene jeg endte opp med at de angir ca. 30 % av sin elevmasse til yrkesfaglige utdanningsprogram.

Rekrutteringen forgikk i samarbeid med rådgiver på hver enkelt skole. Rådgiverne hadde jobbet tett på de som i år går ut av 10. klasse gjennom valgprosessen. De fikk oversendt en e-mail med informasjon om prosjektets formål, hvorfor deres bidrag var viktig og hvilke informanter jeg ønsket fra deres skoler. Vedlagt var også godkjenningen fra NSD (vedlegg 1) og et informasjonsskriv med samtykke (vedlegg 2) til elevene. Der ønsket jeg å gi så mye informasjon at de forstod formålet med studien, men ikke så mye at gruppediskusjonen ville bli farget av det de hadde lest.

Jeg hadde et møte i forkant av rekrutteringen med en av rådgiverne, og telefonkontakt med de to andre. Jeg forsøkte å formidle at jeg ønsket gutter som var relativt verbale og utadvendte av seg. Dette med hensyn til at disse sannsynligvis ville være mer komfortabel med å dele sine perspektiv og ha en lavere terskel for å henge seg på i en gruppediskusjon. Basert på deres egen kjennskap til guttene, mine utvalgsriterier og ønsker, samt de reelle mulighetene de hadde for å oppfylle disse, ble guttene rekruttert til studien gjennom rådgiverne. De fant også dato, tid og lokasjon som passet med guttene sin timeplan og lærerne sine ønsker. Jeg hadde ingen direkte kontakt med guttene i forkant av fokusgruppeintervjuene.

Nedenfor vises en oversikt over guttene som ble rekruttert:

Gr1 – Sk1	Gr2 – Sk2	Gr3 – Sk2	Gr4 – Sk3	Gr5 – Sk3	Gr6 – Sk3
El1	Tip1	El5	El8	El10	El3
El2	By1	El6	El9	El11	By4
Ku1	El4	El7	By2	Tip2	Stu3
Mu1	X	By5	By3	X	Hel1
X	X	Stu1	Stu2		

Tabell 2: Oversikt over informantene (24 gutter). Gr=gruppe, Sk=skole, El=elektrofag, Ku=kunst, design og arkitektur, Mu=musikk, dans og drama, Tip=teknikk og industriell produksjon, By=bygg- og anleggsteknikk, Stu=studiespesialisering, Hel=helse og oppvekstfag, X=manglende oppmøte.

Noen av de endelige fokusgruppene avviker noe i forhold til de gruppetyperne jeg forespurte. Jeg var klar over at det ville bli vanskelig, og kanskje også praktisk umulig, for rådgiverne å konstruere en «ren» gruppetype 1 eller gruppetype 2. Likevel ønsket jeg at rådgiverne skulle ha disse utvalgsriteriene som redskap sammen med sin kunnskap om elevene, og prøve å oppfylle de så godt som mulig innenfor sine rammer. Jeg stoler på at rådgiverne har gjort så godt de kunne for å sette sammen passende og produktive fokusgrupper, noe de sett under ett også har vist seg å være i ettertid.

Jeg forsøkte å forsikre meg mot uforutsette frafall ved å be rådgiver rekruttere fem-seks gutter, slik at jeg hadde en ekstra deltaker hvis dette skulle oppstå. Det var likevel to grupper som endte med færre gutter enn det som var ønsket på forhånd. Den ene gruppen (gr2) føler jeg led under dette ved at selve gruppediskusjonen var lite tilstedeværende, og lignet i så måte ofte mer på en intervjuer-informant-situasjon. I den andre gruppen (gr5) var det derimot en tilfredsstillende og åpen interaksjon mellom guttene. Samtidig blir en ikke utfordret på samme måte av andre deltakere siden det naturligvis er en smalere bredde av perspektiv å respondere til. Det finnes også en mulighet for at disse ble mer konsensusdrevet enn de andre, men jeg opplevde at guttene talte fritt og uttrykte mye av det samme som kom fram i de andre gruppene. Gr1, gr4 og gr6 synes jeg var produktive og hadde en god sammensetning av

gutter. I gr3 tok et par av deltakerne litt for stor eller for liten plass, noe som påvirket momentum og kvaliteten på gruppediskusjonen.

3.3 Utforming av intervjuguide

Jeg valgte en mellomposisjon mellom en ustrukturert og en strukturert intervjuguide, noe som gjør at den kan betegnes som en semi-strukturert intervjuguide (vedlegg 3). Den var strukturert i form av at jeg hadde valgt meg ut fire fokusområder med noen hovedpunkter jeg ville innom i løpet av fokusgruppeintervjuet. En viss struktur bidrar til å kanalisere gruppeinteraksjonen og gjør det enklere å gjøre sammenligninger over de ulike gruppene i analysefasen (Morgan, 1997). Jeg noterte også ned enkelte oppfølgingsspørsmål som jeg kunne benytte hvis de ikke ble besvart naturlig, eller hvis det ble vanskelig å initiere gruppediskusjon rundt ulike spørsmål.

Samtidig gav jeg rom for at ulike spørsmål kunne få mindre eller større plass i fokusgruppene etter hvor mye de engasjerte deltakerne. Hvis det var noe gruppen fant engasjerende å diskutere, så ville jeg at gruppediskusjonen skulle gå sin gang uten å stresse videre. Det vil si at jeg ikke fulgte intervjuguide på en rigid måte, men at den var nettopp en guide jeg støttet meg til ved behov. Intervjuguiden ble dermed brukt som en ressurs som hjalp meg å balansere mellom det jeg ønsket svar på, og det som forekom naturlig i gruppediskusjonen, uten å presse de gjennom spørsmål etter spørsmål (Morgan, 1997). Jeg brukte stort sett åpne spørsmål, der hensikten var at guttene skulle ha mulighet til å besvare med det de synes var av viktighet. De ble stilt med et hverdagslig språk i en kameratslig tone, der jeg forsøkte å unngå bruk av abstrakte eller teoretiske begrep.

Innledningsvis spør jeg guttene om generelle eksempler og historier om hva de hadde gjort på skolen for å utvide sin kjennskap til de ulike utdanningsprogrammene. Dette ble gjort for å få diskusjonen i gang med noe de hadde konkrete erfaringer med og som stod de nært i tid, og dermed sannsynligvis også en lavere terskel for å svare på. Deretter nærmer jeg meg yrkesfagene hvor jeg ville ha innblikk i kunnskap, oppfatninger og forestillinger om disse, samt hvordan de vurderer og har opplevd rådgivningsbiten i forhold til dette. Jeg har forsøkt å formulere holdningsspørsmål og spørsmål knyttet til påvirkning fra andre mer indirekte og

åpent. Dette ble gjort for å unngå at guttene gav det de så på som sosialt akseptable svar, eller at de ble opplevd som et angrep. Mot slutten av intervjuguiden blir spørsmålene mer spesifikke i forhold til deres egne valg, bortvalg og framtidstanker, og deres begrunnelser og tanker rundt disse. Grunnen til at disse kommer til slutt er at jeg ikke ville at det som ble diskutert tidligere skulle bli farget av et slags forsvar av deres egne valg og preferanser. Samlet var hensikten å svare til de fire forskningsspørsmålene jeg hadde stilt.

3.4 Gjennomføring av fokusgruppeintervjuene

Gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene foregikk i uke 10 og uke 11 i 2017. Samtlige av disse ble gjennomført i grupperom på de aktuelle skolene, der vi plasserte oss på stoler rundt et bord. Fokusgruppeintervjuene ble tatt opp på en lydopptaker, og de varte i omtrent en time. Tiden som ble brukt på hver gruppe har sammenheng med hva jeg tenkte ville være en passende lengde for noen på deres alder, størrelsen på gruppene og hvor mye tid jeg fikk lov til å stjele fra deres skolehverdag. Det første fokusgruppeintervjuet ble brukt som en pretest. Jeg ville undersøke om intervjuguiden svarte til sitt formål, hva guttene forsto og responderte på og om vi hadde nok tid til å komme igjennom det jeg ønsket. Gjennomføringen med den første fokusgruppen var i så måte positiv. Jeg gjorde derfor ingen særskilte forandringer til den neste fokusgruppen, og det første fokusgruppeintervjuet ble inkludert i studien.

I forkant av fokusgruppeintervjuene hilste vi på hverandre og pratet litt om løst og fast, før vi satte i gang med det som var det virkelige formålet med vårt møte. Deltakerne ble informert muntlig og skriftlig om deres rettigheter, formålet med studien og hvorfor deres bidrag ville være viktig. Jeg fortalte i overordnede trekk hvordan fokusgruppeintervjuet ville forløpe, hva som var min rolle og hva jeg ønsket av dem. Vi skulle forsøke å utøve dette som en vanlig samtale der guttene diskuterte seg imellom og kunne henvende seg til hverandre, og ikke tenke så mye på at jeg var tilstede i rommet. De fikk også fortalt at de ikke skulle evalueres eller testes på noen måte. Det var ingen uttalelser som var mer «riktige» eller «gale» enn andre, og det var fullt lovlig å være både uenig og enig med andres utsagn. Jeg formidlet at jeg var oppriktig interessert i å lære av deres erfaringer og tanker, at alle bidrag til gruppediskusjonen var av verdi for meg og at jeg satt stor pris på at de ønsket å være med.

Sett fokusgruppeintervjuene under ett følte jeg at denne innledningen gav et godt grunnlag for det videre forløpet.

Underveis forsøkte jeg å være bevisst på hvordan jeg oppmuntret og anerkjente utsagn fra guttene verbalt og non-verbalt. Med lette nikk, blikkontakt og nøytrale kommentarer som «ja», «mm» o.l. gav jeg bekreftelse på at det som ble diskutert var av interesse for meg. Jeg forsøkte å endre sittestilling og blikkontakt hvis noen ble for dominerende verbalt, slik at jeg vendte meg mer mot de som var mindre verbale av seg. Direkte spørsmål var også noe jeg benyttet meg av hvis det var noen som ikke hadde sagt noe på en stund. Dette fungerte i noen tilfeller, mens i andre tilfeller var det vanskelig å få noen i prat rundt enkelte spørsmål uansett virkemidler. Videre la jeg merke til at guttene ble mer komfortabel i situasjonen når jeg bydde på meg selv med smil, humor og selvironi, noe som også er en stor del av meg som person. Derfor forsøkte jeg å bruke dette når det falt seg naturlig, samt at jeg også tok del i deres humor. Dette, og det faktum at jeg også er en gutt og fortsatt studerende, føler jeg bidro til en god atmosfære og at avstanden mellom oss ikke ble så stor.

Det betyr ikke at jeg danset gjennom alle fokusgruppeintervjuene som en feilfri moderator. Hvis det var første gangen for guttene de deltok i en fokusgruppe, så var det første gangen for meg også. I noen tilfeller kunne jeg med fordel grepet inn tidligere ved uroligheter, og sporet samtaleemnet inn mot formålet igjen. Det var for eksempel et tilfelle der en av informantene ikke holdt skikkelig fokus, noe som påvirket gruppedynamikken. Da minnet jeg på at det var frivillig deltakelse, og at det var opp til han om han ville være med videre eller gi seg til det tidspunktet. Da han gav seg ble flyten bedre, men jeg antar resultatet hadde blitt bedre om han fikk en påminnelse enda tidligere. I ettertid ser jeg også at jeg ved enkelte tilfeller kunne vært mer spesifikk i min spørsmålsstilling der guttene gav lite eller ufullstendig informasjon. På en annen side kan jo også dette si noe om i hvilken grad de har reflektert over lignende spørsmål tidligere, og i så måte være en form for informasjon i seg selv.

Sett fokusgruppene under ett følte jeg at vi sammen klarte å etablere gode diskusjonsklima, der en kunne senke skuldrene og prate åpent med hverandre. Jeg fikk inntrykk av at den store majoriteten av guttene tok oppgaven sin på alvor, formidlet med en ærlig stemme og satt igjen med en god opplevelse. Dette underbygges med hva de selv uttrykte i etterkant av fokusgruppeintervjuene, der vi pratet om hvordan de opplevde situasjonen og kunne komme med egne tilføyelser og eventuell kritikk.

3.5 Tolkning og analyse av datamaterialet

Min analysetilnærming ligger under de fleksible rammene som den tematiske analysemodellen til Braun og Clarke (2006) serverer gjennom at den kan kobles opp mot ulike teoretiske og epistemologiske posisjoner, og samtidig tilby kompleks og rik rapportering av data. Den tematiske analysen settes i relasjon til Aspers (2009) sin empiriske fenomenologi, som bygger på en grunnleggende antakelse om at vitenskapelig forklaring må spire ut i fra meningsstrukturen til fenomenet eller enheten som studeres. Samtidig stopper jeg ikke kun ved en beskrivelse av guttenes erfaringer, men søker også en forståelse av hvorfor og hvordan disse erfaringene oppstår.

Samtlige fokusgruppeintervjuer ble transkribert så fort anledningen bydde seg i etterkant av gjennomføring. I transkripsjonsprosessen ble noen passasjer uten relevans i forhold til forskningsøyemedet utelatt. Resterende passasjer ble transkribert til et detaljnivå som passet min metode for å analysere datamaterialet. Jeg dannet et relativt enkelt system med det jeg vurderte som hensiktsmessige indikatorer i overføringen fra tale til skrift. Dette var indikatorer på når det forekom lengre og kortere pauser, nøling, avbrudd og utsagn med ekstra trykk og kraft som jeg fant viktig for meningsinnholdet. Dette har jeg gjort for å ikke miste ulike tolkningsalternativer av utsagnene (Kvale & Brinkmann, 2009). Deretter gjennomgikk jeg det transkriberte datamaterialet, og noterte korte nøkkelsetninger/koder til hver av de ulike passasjene.

Etter å ha bearbeidet datamaterialet og blitt kjent med transkripsjonene, identifiserte jeg noen tentative tema. Det jeg vurderte som tilhørende passasjer til de ulike temaene ble klippet ut og plassert under disse. Et tema skal forsøke å fange det som framtrer som viktig i datamaterialet i relasjon til forskningsspørsmålene, og videre representere en mening eller et mønster innenfor det nevnte datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Denne prosessen gjorde meg oppmerksom på at noen av temaene jeg tidligere hadde peilet meg ut, kanskje ikke var så tydelige likevel, og at noen temaer kunne slås sammen, fjernes eller modifiseres på andre måter. I så måte har jeg gått i en kontinuerlig og aktiv «dialog» med det transkriberte datamaterialet, noe som til slutt kulminerte i tre hovedtemaer: «*Forestillinger om yrkesfagene*» «*Eget utdanningsvalg og framtid*» og «*Påvirkning, autonomi og rådgivning*». Disse innehar igjen ulike subtemaer som sammen utgjør helheten i hovedtemaene. Selv om jeg vurderer det som tre selvstendige temaer, så er det vanskelig å se på disse som helt

uavhengige av hverandre. De tar for seg aspekter som kan påstås å være mer eller mindre vevd sammen, og bør derfor også sees i sammenheng. Derfor vil jeg også trekke ut hovedpoengene fra de tre analysedelene i en oppsummerende konklusjon i kapittel 7, der jeg sammenstiller og tydeliggjør resultatene i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål.

Det Asperts (2009) betegner som første- og annenrangskonstruksjoner har vært veiledende i framgangsmåte og endelig utforming av det analyserte datamaterialet.

Førsterangskonstruksjoner er det enkelte individs egne meningsstrukturer, som jeg først forsøker å beskrive. Det handler om å fange hvilken betydning guttene tillegger ulike begrep, hvilke «teorier» de bruker for å forstå seg selv og sin livsverden, hvilke idealtyper som konstrueres og hvordan de forholder seg til ulike aspekter av de praksisene de er en del av. Teorien har på sin side gitt retning til studien i valg av spørsmål og tematisk vinkling, og i så måte vært bestemmende for hvilke meningsstrukturer jeg har fått muligheten til å beskrive. I analysedelen vil beskrivelser av disse bli presentert uten at jeg forsøker å tillegge disse noen ytterligere mening utover guttenes egen forståelse. Her må en også være observant på at disse meningsstrukturene kan få et annet uttrykk enn de rent individuelle når de framtrer i en gruppesammenheng. Derfor vil jeg forsøke å si noe om konteksten de spirer ut i fra når jeg finner dette viktig. I noen av utsagnene kan jeg ha fjernet ord som «ikke sant», «liksom» og «eh», gjort små endringer i setningsoppbygging eller ekskludert ord som kan være identifiserende, så fremt det ikke har gått utover meningsinnholdet. Da har jeg latt det være. Dette har jeg gjort både for at budskapet skal tre tydeligere fram, og for å forsikre meg om at utsagnene ikke kan kobles tilbake til noen av guttene.

Videre vil dette bli relatert til *andrerangskonstruksjoner*, som er basert på mine analytiske refleksjoner og teoretiske perspektiv, og er grunnet i førsterangskonstruksjonene. Det blir på en måte mine representasjoner av deres representasjoner, der jeg spiller en aktiv rolle i forhold til det som har blitt diskutert i fokusgruppene. Slik vil jeg søke en dypere forståelse og forklaringskraft enn jeg vil få hvis jeg stopper ved førsterangskonstruksjonene. Disse andrerangskonstruksjonene må kommunisere to veier; for det første må de være forståelig for andre meningsfeller i feltet og i forhold til eksisterende teori, og for det andre må individene som har dannet førsterangskonstruksjonene kunne forstå de. Ved å gjøre bruk av annenrangskonstruksjoner får en mulighet til å koble guttenes handlinger til både uintenderte og intenderte konsekvenser, og på denne måten gi et mer dekkende bilde av deres livsverden.

3.6 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om i hvilken grad forskningsresultatene kan regnes som troverdige og konsistente, noe som ofte vurderes i sammenheng med om det foreliggende resultatet kan gjenskapes, eller etterprøves på et senere tidspunkt av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2009). Økt troverdighet kan oppnås ved å være bevisst sin egen stilling i landskapet og sin egen forkunnskap, framstille datamaterialet på en nyansert måte og skille mellom hva som er andres representasjoner og egne refleksjoner eller tolkninger. Jeg har etter beste evne forsøkt å sikre dette ved å gi dekkende beskrivelser av hvordan og på hvilket grunnlag jeg har behandlet de innsamlede dataene, slik at andre kan følge meg på veien, eller gå fram på lignende vis senere. Dette omhandler min framgangsmåte for å innhente data og hvordan jeg har agert som forskende student i fokusgruppesituasjonen, hvilken kontekst dataene spirer ut i fra og fra hvem, samt grunnlaget for min tolkning og analyse av datamaterialet. Under fokusgruppeintervjuene har jeg også forsøkt å unngå ledende spørsmål til guttene, slik at dette har ledet fram mot data som kanskje ikke representerer deres egentlige responser innenfor et tema. Jeg er samtidig klar over at min egen mangelfulle erfaring med fokusgrupper og de mannsdominerte yrkesfagene gir rom for at jeg kan ha misforstått meningen bak noen av utsagnene, eller at jeg har unnlatt å bruke begrep som kunne spiret til andre former for data. På den andre siden kan en med nye briller legge merke til nye aspekter som kanskje ikke en med mer tidligere kjennskap ville bitt seg i merke.

I bred forstand handler validitet om hvorvidt den undersøkelsesmetoden som blir benyttet er passende for det som blir undersøkt, og om den kvalitative forskningen fører fram til gyldig vitenskapelig kunnskap og resultater (Kvale & Brinkmann, 2009). For å styrke denne gyldigheten har jeg for det første forsøkt å definere klare forskningsspørsmål som jeg har utledet fra teori og tidligere forskning. Jeg la inn oppsummeringsspørsmål underveis i fokusgruppeintervjuene der jeg mente det var nødvendig for å få bekreftelse på at jeg hadde forstått utsagn etter det som var intensjonen. I etterkant ser jeg likevel at jeg kunne vært enda mer oppmerksom på dette i enkelte tilfeller. Samtidig handlet det om en avveining i forhold til om jeg skulle forstyrre diskusjonen, eller la den gå sin gang. Derfor forsikret jeg meg i etterkant av fokusgruppeintervjuene om jeg hadde forstått hovedpoengene riktig, og at det ikke var noen spørsmål de ikke hadde forstått, eller behøvde oppklaring rundt. I transkripsjonen av datamaterialet har jeg hatt i mente at selv små pauser og nølinger kan ha

betydning for meningsinnholdet, noe som har gjort at jeg har vurdert viktigheten av disse i tolkning og presentasjon av dataene. Sist, men ikke minst, så har jeg etter beste evne forsøkt å gjengi, bruke og analysere datamaterialet på en ansvarlig måte.

Validitet innebærer også et spørsmål om i hvilken grad resultatene kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009). Som tidligere nevnt hviler mitt forskningsdesign på en antakelse om at kunnskap og mening oppstår i et sosialt konstruert fellesskap, noe som også gjør disse kunnskapene og meningene kontekstavhengig. Min metodiske tilnærming gjør overførbarhet, eller generaliserbarhet i klassisk statistisk forstand vanskelig. Det har jeg heller ikke hatt til hensikt. Jeg har derimot forsøkt å gi tykke beskrivelser av mine framgangsmåter, kontekst og vurderinger underveis i prosessen, slik at resultatene kan overføres til andre relevante og lignende situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.7 Etiske vurderinger

I forkant av fokusgruppeintervjuene ble prosjektet meldt inn til og godkjent av NSD (Personvernombudet for forskning). De formelle retningslinjene for databehandling hva gjelder anonymisering og konfidensialitet har blitt fulgt under arbeidet med oppgaven, og informert og frivillig samtykke ble innhentet. Dette innebærer at deltakerne skal få tilstrekkelig informasjon om formål og hovedtrekkene i prosjektet, databehandling og videre prosess før de bestemmer seg for å delta, samt at deres deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg uten å oppgi grunn (Kvale & Brinkmann, 2009). Guttene fikk riktig nok ikke all informasjon, men etter mitt skjønn *nok informasjon* til å vurdere om dette var noe de ville delta på, eller ikke. Dette var for å forhindre at jeg ledet dem mot spesifikke, eller sosialt akseptable svar, noe som ville gjort det vanskeligere å få tak i deres spontane oppfatninger og forestillinger (Kvale & Brinkmann, 2009).

Rådgiverne ved de respektive skolene hjalp meg som nevnt i rekrutteringsarbeidet, og overleverte informasjonsskriv med frivillig samtykke til guttene. Det faktum at en voksenperson ansatt på deres skole stod for dette, *kan* ha gjort at noen følte mer eller mindre press i forhold til sin deltakelse. Derfor forsikret jeg meg om at guttene virkelig hadde *lyst* til

å delta i forkant av fokusgruppeintervjuene og at deltakelsen var på frivillig basis, og at de når som helst kunne trekke seg uten å føle seg ukomfortabel eller at de skuffet noen. Jeg gjentok også formålet med prosjektet og deres deltakelse, og hvordan jeg ville bruke og behandle den informasjonen de gav meg. Dette dukket likevel opp som en problemstilling i en av fokusgruppene, der jeg fikk en følelse av at en av guttene egentlig ville være et annet sted. Da gav jeg han en påminnelse om at deltakelsen var frivillig, og at han gjerne kunne forlate oss hvis det var det han helst ville, noe som han da gjorde. Det var ingen sure miner fra verken han eller meg, vi takket for laget i en god tone, før vi andre fortsatte med vårt. I etterkant av hvert fokusgruppeintervju hadde vi også en debriefing, der de kunne komme med spørsmål om det var noe de lurte på eller trengte klargjøring rundt.

De temaene vi beveget oss innenfor og spørsmålene som ble stilt var ikke av særskilt sensitiv karakter, noe som også ville vært uegnet og etisk problematisk en slik gruppesituasjon. I og med at det ikke bare var jeg som var mottaker av deres utsagn, men også tre-fire andre gutter, gjør at jeg overlater mer personlige og følsomme spørsmål til det kvalitative forskningsintervju. Av den grunn har jeg heller ikke benyttet meg av åpninger som har bydd seg hva gjelder å følge opp slike tråder, av hensyn til å beskytte guttenes privatliv. I så måte har jeg ikke møtt de store etiske dilemmaene i løpet av prosessen.

4 Forestillinger om yrkesfagene

I det følgende kapittelet vil jeg forsøke å videreformidle hvilke holdninger til ulike utdannings- og yrkesveier og forestillinger om hvilke elever en kunne finne der som ble fremmet i fokusgruppene, samt hvordan de mannsdominerte yrkesfagene ble verdsatt av guttene og deres oppfattelse av den mer generelle samfunnsverdsettingen. Guttene representasjoner vil bli beskrevet sammen med illustrerende passasjer fra fokusgruppeintervjuene, og med mine refleksjoner i forhold til deres representasjoner, før jeg diskuterer hovedpoengene i en diskusjonsdel. Slik vil gangen i kapittel 5 og 6 også være. Siden fokusgruppene inneholdt en overvekt av gutter som hadde valgt et av de mannsdominerte yrkesfagene, og sett fokusgruppene under ett var disse også mer verbale, vil det også bli en viss overvekt av deres erfaringer, oppfatninger og forestillinger i analysedelene.

Når det gjelder utradisjonelle utdanningsvalg, var det interessant å søke guttenes egne holdninger til gutter og jenter i utdanningsprogram der de etter kjønn er sterkt underrepresentert. På denne måten kunne en kanskje få noen svar på hvorfor den vertikale kjønnsbalansen opprettholdes og er bemerkelsesverdig stabil, og hvilken betydning det har hatt for deres valg eller utelukkelse av alternativer. Jeg lurte derfor på om det eksisterte noen tradisjonelle stereotyper om hvilken type jenter og gutter som valgte eller du fant i de kvinne- og mannsdominerte yrkesfagene, rundt hvem som hadde egenskaper og ferdigheter som passet arbeidet, og på hvilken måte disse gjorde seg gjeldende og påvirket holdninger.

Jeg ville også vite mer om deres forestillinger rundt hvilken type elever du kunne finne i ulike utdanningsprogram. Identifiserte «mine gutter» seg med disse eller ikke? Graden av identifikasjon kan ha påvirket deres holdninger til ulike utdanningsalternativer, og i så måte smalnet eller gitt bredde til sonen med akseptable utdanningsalternativer å velge mellom. Igjen, var denne identifikasjonen (eller mangelen på den) noe som også knyttet seg til kjønn, det å følge og oppfylle maskuline idealer? Når det gjelder den kommende skolehverdagen, ville jeg vite hvor mange detaljer de hadde innabords om selve utdanningsløpet, og om de var klar over hvilke muligheter som ville åpne seg gjennom dette. Avslutningsvis diskuterer guttene hvordan de oppfatter at de mannsdominerte yrkesfagene verdsettes i samfunnet og hos de som står overfor et utdanningsvalg i kunnskapssamfunnets tidsalder.

4.1 Elever i ulike utdanningsprogram og deres skolehverdag

4.1.1 “Elektro”

Det at skolehverdagen på elektrofag vil medføre et skifte, eller skille seg ut fra den skolehverdagen guttene var en del av nå, var det nær sagt konsensus om i alle fokusgruppene. Det overordnede bildet hadde flere av guttene sånn noenlunde kontroll på, men selve innholdet i utdanningsprogrammet og hvordan skolehverdagen ville fortone seg på detaljnivå, var det derimot knyttet litt mer usikkerhet til. Et mantra som gikk igjen var at det vil bli mindre teori, og mer praksis og aktivitet. Dette ville skje gjennom å lære «basic'en» det første året, før en spesialiserte seg innenfor elektrofaget det andre året. De som hadde mest å komme med når det gjaldt skolehverdagen på elektrofag var elevene som selv hadde valgt elektrofag, men også her var det enkelte gutter som etter min oppfatning virket usikker på det faktiske innholdet. Slik så guttene i denne fokusgruppen for seg skolehverdagen på elektrofag:

El10: Ganske aktiv. Det blir ikke studier sånn som vi har her. Det blir mer sånn der snakking og.. Tror jeg da.

Tip2: Mer praksis på en måte.

El11: Det er jo veldig mye praksis, og ikke så mye sitte på skolebenken sånn som vi gjør her.

Skolehverdagen for en på elektrofag ville med andre ord bli mer muntlig, aktiv og praksisrettet, og innebære noe nytt i forhold til det de syslet med i ungdomsskolen på nåværende tidspunkt. Fra mitt ståsted oppfattet jeg det som at mange av guttene vurderte dette som attraktivt og positivt med elektrofaget. Når det gjaldt hva en skulle gjennomgå det første året på elektrofag, kalte flere gutter dette “basic'en”, og i dette begrepet la de en generell innføring i elektrofaget. Her spurte jeg hvordan guttene trodde en skoledag på elektrofag så ut:

El1: Eh.. Altså, det er jo ikke så altfor mye teoretisk, det er jo mer sånn.. Førsteåret så er det jo mer sånn at man går gjennom flere av linjene innenfor sånn data,

elektronikk og elektriker, og får vite om de forskjellige retningene innenfor elektro.

Mu1: En god mix mellom teori og praksis gjennom at en først lærer teorien og så tester en det ut i praksis.

El1 så for seg en skoledag som ikke innebar så mye teoretisk læring, og at en gjennom førsteåret ble kjent med ulike områder innenfor faget og hvilke valgmuligheter en hadde videre. Mu1 var derimot mer bevisst på at praktisering også innebar at en måtte ha et teoretisk grunnlag for denne praksisen, og at det derfor også var en del teori knyttet til elektrofaget som en måtte lære først på skolen. Når «basic'en» var unnagjort, så stod en overfor en valgsituasjon omhandlende spesialisering:

El9: Etter førsteåret kan du jo velge hva du vil spesialisere deg på da. Det er en del å velge mellom der. Hvis du bare vil ha vanlig strøm, sånn som det er i hjem og sånt, i sikringsskap, så må du ta.. Jeg husker ikke hva det het, men jeg tror jeg skal ta det. Og hvis du vil jobbe i kraftverk, da tar man sterkstrøm, og da lærer man mer om veldig sterk strøm. Man kan også lære mer om PCer. Deler til PCen og sånn.

El9 visste om noen valgmuligheter han ville ha det andre året, og han hadde tenkt på en vei han sannsynligvis ville gå. Derimot husket han ikke navnet på selve fordypningen i farten.

Noe som jeg la merke til, var at mange av utsagnene ofte tenderte til en svart-hvitt-tenkning om forholdet mellom praksis og teori. Dette kan tenkes å ha sammenheng med hva de la i selve begrepet. Innholdet virket ofte å knytte seg til en viss type «teori» de tidligere har erfart i grunnskolen uten særlig relevans for det de ønsket å praktisere i arbeid, en teori som de ikke følte passet helt for dem. Det behøver derimot ikke å bety at de ikke vil se nytten av teori som oppleves å ligge nærmere det faglige og praktiserende virket i sitt kommende utdanningsprogram.

Det å ha interesser innenfor feltet, like fysisk og praktisk arbeid, være litt skolelei eller se gode jobbmuligheter ble nevnt i flere fokusgrupper som viktige faktorer når guttene diskuterte hvem som gikk på, eller de trodde ville velge elektrofaget:

El10: Du må like det.

Alle: (Enighet)

El10: Fordi det skal ikke være: «Skal jeg gjøre det..? Får bare dra hjem da». Om du sier det, eller om du kun tenker: «Så fikser jeg det, så får jeg penger og så drar

jeg», ikke sant. Du skal like det, og du skal tenke jeg vil gjøre dette her. Det er noe som tiltrekker deg.

Ell1: Det er noen som kanskje er flinkere til å gjøre aktive ting enn å sitte på skolebenken som.. Sikkert mange av oss er her.. Du må også like å krabbe på alle fire. Og du må like å bli møkkete.

Her ser vi at interesser var noe som ble vektlagt. Dette innebar noe annet enn å sitte på skolebenken, og en måtte også like å være i aktivitet og tåle å få litt skitt på knærne gjennom arbeidet. Slik jeg forsto det, ble dette sett på som positive egenskaper ved elektrofaget, og noe som de også *likte*. Når det gjaldt hva de trodde kunne være utfordrende innenfor elektrofaget nevnte en kommende elektro-elev at en «*kan risikere å få seg en karamell noen ganger*», eller «*få skikkelig støt hvis en gjør noe feil*». Utdanningsløpet sett på som noe nødvendig og som ikke gikk ut på dato. Som en av guttene kort og konsist uttalte: «*Alle må ha strøm*». Et par av guttene mente at det var flere som hadde et avslappet forhold til teoretisk kunnskap i elektrofag enn i noen av de andre yrkesfagene, og at de var skolemotiverte elever, slik som her:

Mul: Tror også det er slik at det er mange som ikke er like skolelei som i mange av de andre yrkesfagene. Det er jo ganske mye teori i elektro, der du må forstå hvorfor det fungerer slik og sånn.. Så jeg tror det er motiverte elever som går elektro.

Samtidig møtte jeg noen gutter som vurderte elektrofaget til å være noe de som ikke var så gode på skolen valgte, eller de som ikke hadde så gode karakterer, og at det var en lettere vei å gå enn eksempelvis studiespesialiserende.

4.1.2 “Bygg”

Det spriket litt mer når det gjaldt hvordan guttene forestilte seg at skolehverdagen på bygg- og anleggsteknikk fortonte seg. Noen av de som ikke valgte denne retningen selv virket litt usikker på gangen i skoleløpet og hvordan dette var lagt opp, men de var klare på at det handlet om noe praktisk, og som krevde fysisk kapasitet og ferdighet i ulike former. Andre uttalte at førsteåret var et generelt år og lignet de andre retningene i så måte, men at en kanskje brukte seg selv og ble mer aktivisert i programfagene enn på eksempelvis elektrofag,

slik som Mu1: *«Jeg tror det er litt mer praksis enn i de andre programfagene.. Selvfølgelig litt teori og sånn, men jeg vil tro at det er ganske lite av det. Pluss de fellesfagene».*

Sett fokusgruppene under ett, virket guttene å vite mer om hvilke jobbmuligheter og type arbeid en kunne ta seg til i fremtiden enn hvordan veien fram mot disse jobbene så ut. De hadde klarere forestillinger om hvem som valgte dette utdanningsprogrammet, hvorfor de gjorde det og hvorfor de ville passe, enn selve gangen i utdanningsløpet. I denne fokusgruppen trakk guttene fram fysiske ferdigheter og nøyaktighet som viktige egenskaper:

El2: Man må jo være vant med fysisk arbeid og.. Ja, bære tunge ting.

Ku1: Tror at man må være littegran stødig også/

Mu1: \Presis, fingernem.

Ku1: Man må jo være litt sterk, og så må man jo klare å..

El2: Godt fysisk bygd (humring)

Ku1: Og så må man jo klare å få bygningene stødig, ikke begynne å slurve og så faller det ned.

En bør altså være både sterk, godt fysisk bygd og være vant med fysisk arbeid, samt vise presisjon og ha en stødig hånd for å få gode resultater. Et slikt arbeid kom heller ikke uten en viss risiko som en måtte være beredt på, men som også var en del av totalpakken:

El3: Det kan være litt sånn/

Stu3: \Risiko.

By4: Det er.. Det er risikoarbeid, men liksom/

El3: \i hvert fall hvis du faller fra et stilas.

By4: Ja, men det er liksom, du må kunne tåle å være ute i iskaldt, piskende regn. Og.. Jeg har tenkt å bli snekker jeg!

Stu3: Snekker?

By4: Ja! Du kan tjene mye penger på det da. Det er det. Det er derfor risikoen er så stor.

De som går, eller velger bygg- og anleggsteknikk, bør altså være forberedt på å tåle noen påkjenninger, røffe værforhold og risiko. Samtidig var det utsikter for å tjene gode penger på et slikt arbeid hvis dette var noe en ville være komfortabel med. Denne «røffe» siden av bygg-

og anleggsgagnene, og det at en senere ville få være i mer aktivitet gjennom et praktisk og fysisk virke og samtidig tjene penger på det, oppfattet jeg som noe som gjorde bygg- og anleggsteknikk tiltrekkende for en del av guttene. Dette gjaldt særskilt de som hadde valgt dette utdanningsprogrammet. Det ble også nevnt i noen fokusgrupper at bygg- og anleggsteknikk kunne oppleves som en enklere vei å gå enn utdanningsløp med mer teori, og at noen som valgte bygg- og anleggsteknikk kanskje var litt skolelei. Bygg- og anleggsteknikk ville derfor passe bedre for ungdommer som ønsket å jobbe på en annen måte enn de gjorde på eksempelvis studieforbereende, og for de som ønsket seg raskere ut i arbeid.

4.1.3 “Studiespes”

Underveis i fokusgruppeintervjuene dukket det opp en interessant framstilling av de elevene som hadde valgt eller gikk et studieforbereende utdanningsprogram. Denne framstillingen gikk igjen i praten i flere fokusgrupper. Dette omhandlet hvilket (manglende) grunnlag de mente mange valgte på, og en viss avstandstaken mot skolehverdagen og hvilken type arbeid de så for seg at de ville bli sittende med etter et endt studieforbereende utdanningsløp. Dette gikk blant annet ut på det de så på som en usikkerhet rundt eller utsetting av utdanningsvalget hos disse elevene, at de var mer lettpåvirkelig av eksternt press og at utdanningsløpet førte til det flere oppfattet som mer monotont og kjedelig arbeid.

De som valgte noe annet enn et av de mannsdominerte yrkesfagene tok ikke denne framstillingen for helt god fisk, og nyanserte bildet med at det slett ikke alltid var slik. «Studiespes-elevne» kunne godt ha en mer langsiktig plan om videre utdanning og arbeid, og gjøre et aktivt utdanningsvalg i så måte, selv om de også trodde en del ungdommer mer ureflektert valgte studieforbereende for å utsette sitt utdanningsvalg. Et eksempel på dette finner vi i denne fokusgruppen, der de ble spurt om hvorfor de trodde en såpass stor andel ungdommer valgte seg et studieforbereende utdanningsprogram:

Hell: De har ikke peiling på hva de skal drive med!

By4: De vet ikke hva de har lyst til nei.

El3: De vet ikke hva de har lyst til.. Mange tror at man bare kan gå studie og gå ut i arbeid rett etter det. Men etter man har gått studie så må man jo gå på høyskole eller universitet etterpå. Det blir jo..

Stu3: Eller på grunn av at de vil ha et spesielt yrke som en trenger litt høyere utdanning til.

By4: Kontorrotte.

Stu3: Hva er det?

By4: Sånn som jobber på..

El3: Kontor hele tiden!

By4: Sånn som liksom telefon på Bring, Posten..

El3: De som sitter på PC hele tiden.

By4: Får senebetennelser i henda og bare «wrøøøhl!». Sitter der og knekker fingra.

Stu3: Mens andre vet ikke hva de vil bli. For noen de går på studie, men etter noen år så går de tilbake til et yrke, for da har de bestemt seg for ting de vil gå på, eller et yrke.

Her ser vi at de som har valgt et yrkesfaglig utdanningsprogram oppfattet det slik at mange ikke vet hva de skal bli når de velger studieforbredende, og dermed utsetter sitt utdanningsvalg til senere. De hadde også noen forestillinger om hvilken type arbeid dette kunne føre fram til, et arbeid som eksempelvis innebar stillesittende arbeid på kontor. Det var en arbeidsform som jeg fikk følelsen av at flere som valgte elektrofag, TIP og bygg- og anleggsteknikk ikke traktet etter, og helst ville unngå. Stu3 hadde valgt studieforbredende, og mente at det også var snakk om et nødvendig valg med tanke på høyere utdanning for enkelte, mens andre igjen ikke var sikker på hva de ville bli. Det siste utsagnet hans i passasjen tolker jeg som at en blir gitt muligheten til å bestemme seg etter hvert ved å velge studieforbredende, dette ved finne seg et yrke en vil sikte seg inn på underveis, og «går tilbake til». På denne måten blir ikke utsetting noe som nødvendigvis er negativt, og kan like gjerne forstås som en naturlig prosess mot det å finne noe som passer en selv og hvem en vil være. En holder flere muligheter åpen enn så lenge, før en smalner seg inn mot et yrkesområde når en velger høyere utdanning etter den videregående opplæringen. Noen av de samme elementene finner vi i passasjen under:

Ell: Altså, som jeg ser med flere av vennene mine er jo at de har jo egentlig ingen anelse om hva de skal når de blir stor, så de bare tar studiespes for, vet da

søren jeg, fordi de bare blir med resten. De har egentlig ikke noe klar plan, så de bare tar studiespes.

Mu1: Når de tar det så har de muligheten til å studere på hva de vil etterpå også, så det er jo sikkert en god sårn, sikring for dem da, at de vet de trenger ikke bestemme seg enda for hva de gå videre med.

Ku1: Det er som sagt de som egentlig ikke vet hva de skal egentlig gjøre etter skolen/

Mu1: Men så er det jo også mange som vet hva de skal gjøre da, og vet hva de skal bli. Vet hva de skal studere etterpå, og dermed tar studieforbredende eller studiespesialiserende.

Som i den andre passasjen, kommer denne «sikker/usikker-debatten» på banen igjen, som i andre fokusgrupper. I motsetning til mange av de som velger studieforbredende og befinner seg i en situasjon preget av usikkerhet, slik flere av guttene oppfattet det, har de valgt noe som de føler fører fram til et mer sikkert og håndfast yrkesområde som ikke springer så alt for langt fram i tid. En måte å tolke dette på er at også de som mer bevisst utsetter valget om «hva en skal bli» for å holde flere muligheter åpne, også blir oppfattet som usikre og lite handlingskraftige velgere av guttene. Det er selvfølgelig et faktum at mange ungdommer som velger å gå studieforbredende er usikre, men de usikre ungdommene kan du også finne blant de som velger seg elektrofag, TIP eller bygg- og anleggsteknikk. Det kan også tolkes som et mer ubevisst ønske om å framstå som enda sikrere velgere selv, like mye som det er en reell nedvurdering av handlekraften til de som velger et studieforbredende utdanningsprogram, eller at en selv kanskje er litt usikker på hva de studieforbredende utdanningsprogrammene innebærer og fører fram til.

4.2 Utradisjonelle utdanningsvalg

«Kjønnsrolle deluxe» uttalte en av guttene ut når han ble spurt om forholdet mellom gutter og jenter på bygg- og anleggsteknikk. I alle fokusgruppene var guttene tydelig klar over hvilke utdanningsprogram som var sterkt dominert av enten gutter eller jenter. Forklaringene var mange på hvorfor det var slik, og de bar preg over at det var en gjeng gutter som var samlet. En kan tenke seg at dette er måter å prate med andre gutter på som legger visse bånd på hvor langt en kan bevege seg utenfor de sosialt aksepterte (konstruerte) grensene for hva gutter og

jenter passer til og skal drive med. Vi har sett at den horisontale kjønnssegregeringen i utdanningssystemet er stabil. Derfor ble det søkt guttenes perspektiver på hvorfor det var slik, hvem de mente passet til hva og hvordan de stilte seg til de som foretok utradisjonelle utdanningsvalg. Det har ikke bare betydning for at vi kan miste personer som kan tenkes å gjøre en god jobb i ulike yrker, men også for de som kanskje må tøyne sine interesser for å opprettholde sitt sosiale selv gjennom å handle etter hva en oppfatter blir forventet av en i form av å være jente eller gutt.

4.2.1 Jenter i mannsdominerte yrkesfag

Grunnen til at en fant så få jenter på både elektrofag og bygg- og anleggsteknikk ble i flere av fokusgruppene nesten forklart som et naturgitt fenomen, med utsagn som at «*jenter kan ikke jobbe med det*», «*at det ikke er jentearbeid*» eller «*det ligger mer sånn i naturen*». Slik som i denne fokusgruppen:

E19: Det har egentlig bare noe med hva de interesserer seg for. Vi er jo skapt forskjellig, ikke sant.

By2: Fordi det er, det kanskje er litt mer jentete å være interessert i jenteting da.

E18: Det er bare det du interesser deg for.

E19: Mm. Det er bare færre jenter som interesserer seg for det. Det er sånn det er liksom.

Mod: Hva kan være grunnen til det tror dere?

E19: Eh, jeg er ikke sikker, det er ikke.. Det er.. Det er i hvert fall ikke et press, ass. For de interesserer seg jo ikke for det, så det er jo ikke noe med hva vi forventer. Det er bare det de vil da. Mm.

Fysisk krevende arbeid, arbeid som slet mer på kroppen og det å tåle ytre påkjenninger var mer passende arbeid for menn, og lå nærmere gutter og menn sine interessefelt enn de gjorde hos jenter og kvinner. Arbeidet ble av noen karakterisert som «*guttete*», mens de jentene som gikk inn for disse yrkesfagene måtte tørre å skille seg ut, være litt røffe og ikke være redd for andre sine meninger. Det var med andre ord klare skillelinjer mellom hva som ble vurdert som maskulint og feminint, og dermed også hvem som passet til det de så på som utpregede

maskuline utdannings- og yrkesveier. I en fokusgruppe var også det å være «jente-jente», eller forfengelig, uforenelig med å velge bygg- og anleggsteknikk:

By4: Det er de som ikke akkurat er sånn.. Jente-jenter da. Det er liksom mer gutte-jenter, henger mye med gutta og..

El3: De som ikke har 200 kg sminke på seg og.. Fire meter lange negler og sånt.

Hell: Mascara og..

Derimot var det ikke noen motsetning mellom det å bli dyktig i faget og det å være jente, og kanskje til og med bli dyktigere enn guttene, da dette ble gått nærmere i sømmene. Noen hadde blant annet vært på besøk på en byggcamp, og der hadde de hørt jentene gjorde det veldig godt og bedre enn mange av guttene. I en fokusgruppe bevegde en av guttene seg inn på en forklaring der det ikke bare handlet om interesser som bare lå der mer eller mindre naturlig, men at det også var et stort sosialt konstruert element:

El10: Men.. Ja. Sånn han sier det og, noen stoler mer på herrer angående å løfte ting, ikke sant. Sånn, når du ser folk så ber du.. Læreren kommer jo og sier: «Har vi noen sterke gutter her? Noen tøffe gutter?» (El11: Ja., Tip2: Ja..) De sier jo ikke: «Har vi noen tøffe jenter her?». De sier «har vi tøffe gutter», ikke sant. Så det er jo litt dumt, allerede der starter det. Sånn angående det, det er liksom.. Det går jo videre.

På denne måten blir det allerede fra barnsben av definert hvilken atferd en finner passende for jenter og gutter, selv om dette foregår på et ubevisst plan, eller er uskyldig ment. Som individer utvikler vi i ung alder enkle begrep om de ulike kjønnsrollene, og begynner å passe på at vi viser en atferd som «egner» seg innenfor den kjønnsrollen vi definerer oss etter. Helt ned i 6-8-års alder kan en begynne å skille ut den delen av yrkesverdenen som ligger utenfor denne definisjonen, og vi vet at kjønnsidentiteten er den vi er minst tilbøyelig til å gjøre kompromiss med når denne vektes mot interesser og prestisje (Gottfredson, 1981; 2002).

4.2.2 Gutter i kvinnedominerte yrkesfag

Om mange av guttene nesten var ekstremt kategoriske hva gjaldt jenter i elektrofaget og i bygg- og anleggsteknikk, var de fortsatt kategoriske i sine framstillinger av hvilke gutter som en kunne finne i eksempelvis helse- og oppvekstsfag. Det var dog ikke alle som hadde tenkt

like mye over dette tidligere. Likevel var det tydelig at det var knyttet visse utfordringer til det «å komme inn i det der jenteregimet og vise omsorg for andre, og sånne ting», både når det gjaldt selve arbeidet og arbeidsmiljøet, og ved hvordan andre kunne se på deg hvis du foretok et slikt valg. Det var også visse egenskaper ved det du lærte og arbeidsformen som syntes å være forbeholdt jenter, og ikke lå like naturlig for gutter.

Det å føle seg «hjemme» i en klasse med overvekt av jenter og få gutter var noe som ble trukket fram. I en fokusgruppe ble det spurt om det hadde vært noe prat om typiske jente- og guttefag, og om det var noe de hadde tenkt over. Helse- oppvekstsfag ble her framstilt av E15 som et fag med «bare jenter, det er ikke én gutt», noe som E17 mente kunne gjøre det «vanskelig å bli integrert i klassen og sånt», og at en utfordring kunne bli «klassemiljøet, hvis du blir stengt litt på utsiden». Det var også et element E16 hadde tenkt på når han valgte, da han uttalte at «man vil jo ikke være alene med bare jenter i en klasse, og ikke ha noen gode venner på en måte». At det kunne bli kjedelig i lengden å være «enslig» gutt på helse- og oppvekstsfag med en sterk overvekt av jenter, ble også trukket fram i to av de andre fokusgruppene. Også selve arbeidet, og egenskaper ved arbeidet, ble vurdert som kjedelig og litt vel «kvinnelig» i denne fokusgruppen:

Mod: For å snu det andre veien da.. Hvorfor tror dere det er så få gutter på helse og oppvekst?

E12: De tenker vel at det er/

E11: \Kvinnejobb!

Mu1: Litt vel mye omsorg for andre kanskje (E11, E12: Ja..). Litt mye følelser.

E11: Det å sitte å se på noen gråte daglig.. Det er ikke akkurat sånn.. Vi gutter er ikke kjent for å ha medfølelse og sånn akkurat..

Mu1: Nei, jeg tror altså jenter er litt mer kjent for å være omsorgsfulle og sånne ting enn (E11: Ja..) gutter generelt.

Mod: Hvilke gutter er det som går der da?

(latter fra guttene)

E11: Altså.. De som sånn egentlig ikke bryr seg om andres meninger, ville jeg sagt. Og egentlig bare skille seg ut, så er litt sånn rebell da.

Her blir omsorg, følelser og medfølelse nesten sett på som noe du har i egenskap av å være kvinne. Utdanninger og jobber der slike egenskaper og verdier er grunnleggende, blir da på

magisk vis til «kvinnejobber». Dette er egenskaper som ikke står i stil med det maskuline idealet, noe som ble vurdert som etterstrebart og viktig i sammenheng med de mannsdominerte yrkesfagene. Uten å overtolke dette, så er det interessant å bemerke seg at E11 tidligere i fokusgruppeintervjuet uttalte at han hadde vurdert å sette helse- og oppvekstfag som 2. eller 3. valg, noe han ikke gjorde til slutt: «(...) Altså.. Jeg orket ikke.. Det var ikke noen grunn egentlig. Det var bare sånn. Jeg bare vurderte å liksom.. (...)». I etterkant var han derimot svært påpasselig med å gjenta opptil flere ganger at dette var en «kvinnejobb». Det kan tenkes at det i denne situasjonen ble viktig å beskytte et *sosialt selv*, ved at det ble lagt press på den maskuline kjønnsidentiteten. En av guttene er inne på at det er en viss risiko for å bli stemplet som homofil hvis en velger helse- og oppvekstsfag:

E11: Men jeg tror også at folk som tar helse og oppvekst, at, gutter da, får det stempelet at de er homofile kanskje også. Så det er også derfor få gutter velger yrket, siden det er.. Siden det ikke er m.. Det er kvinnedominert hele yrket.

På den andre siden tror de at gutter kan bli like dyktige som jenter i helse- og oppvekstfaget, men at det krever litt ekstra hva gjelder innstilling og interesse, og at «*det kommer litt an på personligheten*». En av guttene er også inne på at det kan være en fordel å være gutt når det kommer til framtidige jobbmuligheter, siden det er en overvekt av kvinner i yrkene utdanningsprogrammet fører fram til. En annen synes det er en veldig fin utdanningsvei for de som har lyst til å gå medisin, men som ser det skyhøye karaktersnittet som uoverkommelig.

4.3 Verdsetting av de mannsdominerte yrkesfagene

I halvparten av fokusgruppene bevegde vi oss inn i en diskusjon rundt hvordan de oppfattet mer generelle betraktninger om de mannsdominerte yrkesfagene i samfunnet, og hos de jevnaldrende som stod overfor et utdanningsvalg. Guttene virket å skjønne heller lite av det de så på som en nedvurdering av disse retningene og yrkene sin status. Dette trodde de hang sammen med en kunnskapsløshet om hva de virkelig innbar og hvilke muligheter de ville gi i form av arbeid og lønnsbetingelser, samt et utdanningspress mot studieforberedende og høyere utdanning som samfunnet og folkene rundt måtte ta sin del av skylden for.

I den ene fokusgruppen så var guttene av en oppfatning om at mange valgte studiespesialiserende framfor elektrofag (som de hadde valgt), eller andre yrkesfaglige retninger, med grunnlag i at «*de tror at du tjener mer penger og sånt*», «*vil til universitetet å gjøre noe*» og «*(...) virke smartere enn oss andre som tar noe.. Yrkesfag da. Dem skal liksom heve seg over*». De trodde også det var noen ungdommer som ikke hadde lyst til å ta studiespesialiserende i det hele tatt, men at det eksisterte et samfunnspress som gjorde at de valgte det likevel. De var også inne på at påbygg kunne virke som et tveegget sverd når vi nærmet oss avslutningen av fokusgruppeintervjuet, og jeg spurte om det var noe mer jeg burde vite om, som jeg ikke allerede hadde spurt om:

El11: Ja! Om at du kan, hvis du tar yrkesfag så kan du hoppe av å ta studiespesialisering, men du kan ikke gjøre motsatt. Det er.. Det er en fordel.

El10: Men, på en måte leder jo staten mot at du skal ta studier. Der skulle staten inn. Da vil jo staten at du skal ta.. Et studium, liksom.

Dette kan på den ene siden invitere flere av de ungdommene som vil holde døra åpen til generell studiekompetanse og høyere utdanning til et av yrkesfagene, ved at de ikke må «velge bort» denne muligheten på et tidlig tidspunkt. Samtidig kan jo dette mer implisitt fortelle noe (i hvert fall oppfattes slik) om hvordan yrkesfagene verdsettes, ved at det faktisk bygges veier *bort* fra dem. De samme guttene diskuterte også hvordan «folkene rundt» sine forestillinger om jobbmuligheter, lønn og hva som blir sett på som en god eller dårlig utdanning kan virke på både utdanningsvalg og egen selvfølelse:

El10: Ja, liksom om, hvis jeg hadde satt studie, så ville jeg sagt til han der (El11) at: «Du kommer ikke til å få jobb, du kommer til å tjene mindre. Kanskje du kommer til å tjene før, men du kommer til å tjene mindre.. Usikkert med jobb og sånn». Det er folkene rundt. Det er 100%.

El11: I starten når jeg hadde valgt elektro så var jeg litt flau for å si hva det var, på grunn av at det er så mange som tar studiespesialisering, og da blir det veldig sånn.. Sånn påvirket av det. Og da, og da vil jeg ikke liksom si hva jeg har tatt for noe da.. For da kan du få kommentarer, du blir undertrykt og sånn, for at du tar.. Du tar en dårligere ut.. Du tar en dårligere utdanning da. Det er ikke noe dårligere utdanning i den forstand, men..

Tip2: Nei, det er det ikke.

El11: Folk får inntrykk av at du tar en dårligere utdanning.

Dette impliserer at for å bli sett på som en person med «god» utdanning, i hvert i Oslo som er deres kontekst, må du gjøre noe utover å tilegne deg fag- eller svennebrev, eller generell studiekompetanse. Høyere utdanning har i Oslo (sett under ett) på mange måter beveget seg mot å bli noe «mer» enn en rettighet. Dette er slik Throw (1973) talte for at høyere utdanning sin posisjon ville være i det en kan kalle moderne utdanningsamfunn, der den store majoriteten har en form for høyere utdanning. Guttene i passasjen under opplevde at samfunnets verdsettinger av elektrofag og bygg- og anleggsteknikk ikke stod i stil med hvor viktig og nødvendig jobber innenfor disse områdene faktisk er. Samtidig skal en ikke bli for opphengt i hva andre tenker når en velger, eller søker sitt yrke:

El9: Samfunnet ser jo på.. Advokater de er jo kanskje litt, de har kanskje litt, de har høyere status enn en elektriker for å si det sånn da. Men, eh.. Jeg synes ikke man skal tenke på status når man skal drive med en jobb da.

By2: Man burde jo se.. Bygg og anlegg, tømrer og sånt. Man burde jo.. De burde jo ha høy status. Uten dem, hva skal man gjøre da? Skal du ha en advokat i skogen? (setter det humoristisk på spissen) Og begynne å ha papir og pult der? Ikke sant? Så uten dem, jeg har sett det på video, så raser hele byen ned. Alle bygninger raste, så uten bygg og anlegg og elektrofag så har du ingenting. Da har du ikke skole engang. Da har du ikke slagskip.

Mod: Så du tenker at det er litt sånn..

By2: Ja, vi er en av de viktigste.. Jeg mener det, altså. Hva er det da? Det er ikke de på studie (By3: Helt enig). Man må jo bygge for å få tingene ((El9: Ja, helt enig). Eller så må man jo gjøre alt ute. TIP de lager jo biler og sånt. Skal jo kjøpe sykkel og sånt da..

Om det gemene hop fortsatt har et oppheng hva gjelder å rangere yrker etter prestisje, og mangler en del kunnskap om innhold og jobbmuligheter innen de mannsdominerte yrkesfagene, så føler de i denne fokusgruppen at det har forekommet en bedring i hvordan selve ungdommene som velger disse utdannings- og yrkesveiene blir sett på. Dette har også ført til at flere vurderer disse som mulige alternativer:

El9: Eh, før så var det veldig sånn at de som ikke passet helt inn og.. Kanskje hadde litt mindre IQ og sånn, var litt dummere da, eller tilbakestående, de valgte yrkesfag. Men nå er det jo blitt mye bedre, så nå er det faktisk veldig mange flere som velger det. Ikke bare de som sliter, men kanskje de som er litt lei også. Eller de som interesser seg og vet de skal bli det på en måte.

(De andre sier seg enig)

Kanskje er dette et tegn på at den siste tids innsats fra kvinner og menn litt lenger opp i utdanningspolitikken og i næringslivet, omhandlende en styrking av renomméet til de mannsdominerte yrkesfagene, også til en viss grad har nådd ned i den store elevmassen?

4.4 Diskusjon

Det viste seg at guttene hadde relativt sammenfallende forestillinger om hvilke elever som oppholdt seg på eller ble trukket mot ulike utdanningsprogram, hvordan skoledagene fortonte seg på disse utdanningsprogrammene og hvilke ferdigheter som krevdes. Forestillingene om elevene på ulike utdanningsprogram ble favnet om av de fleste, selv om et par av guttene gjorde oppmerksom på at en selvfølgelig skulle være forsiktig med å dra alle elever under en kam, og at det var nettopp stereotypier og generaliseringer. Likevel er disse av betydning når vi vet at vi noen ganger handler etter slike forenklete mentale bilder om hvem som passer til hva, hvilke personligheter en finner hvor og hvilke kostnader og belønninger som følger med ulike utdanningsprogram. En kan derfor forestille seg at noen ungdommer vil utelukke eller velge et av de mannsdominerte yrkesfagene grunnet i nettopp mer eller mindre nøyaktige stereotypier, og i hvilken grad en vurderer om disse passer til hvem en ønsker å være eller gi seg ut for å være, ens selvkonsept.

Det virket som at de fleste guttene vurderte elektrofag og bygg- og anleggsteknikk, som var de utdanningsprogrammene vi diskuterte mest, som attraktive utdanningsprogram og akseptable alternativer. Dette handlet hovedsakelig om aspekter ved arbeidsformen og ferdigheter en måtte ha dreisen på som elev innenfor disse yrkesfagene (fysisk og aktivt arbeid, praktiske ferdigheter, nøyaktighet). Det at det fantes en viss risiko ved deler av arbeidet ble heller ikke nødvendigvis vurdert som noe negativt. For flere av guttene som hadde valgt elektrofag og bygg- og anleggsteknikk (og TIP) ble usikkerheten rundt detaljer hva gjaldt skoleforløp overskygget av en omfavnelse av arbeidsformer de trodde de kom til å møte, og som de så på som attraktive.

Det at de mer negativt ladede forestillingene om elektro- og bygg-eleven (skoleleie elever, dårlige karakterer) ikke virket å ha så stor betydning for utdanningsvalget til de kommende elektro- og bygg-elevne, kan handle om at det «å være skolelei» eller «ha dårlige karakterer»

for dem ikke var så negativt ladet, men heller handlet om at de hadde andre arbeidspreferanser enn det de hadde møtt så langt i grunnskolen. Samtidig kan en tenke at slike stereotypier vil påvirke holdningene og yrkespreferansene til de som har mindre kjennskap til disse yrkesfagene, og øke sannsynligheten for at de ikke blir vurdert som akseptable alternativer.

Studieforberedende ble nær sagt en motsats til dette (førte til kontorarbeid, sittestilling, usikkerhet), noe mange av guttene som hadde valgt et av de mannsdominerte yrkesfagene ikke identifiserte seg helt med. Noen av de som hadde vurdert et av de mannsdominerte yrkesfagene, men valgte noe annet til slutt, virket å ha en fot «i begge leirer». De identifiserte seg både med elever på studieforberedende og i de mannsdominerte yrkesfagene, og forholdt seg mer åpen til ulike alternativ.

Som Buland et al. (2011) hadde guttene i fokusgruppene tradisjonelle forestillinger om hva jenter og gutter passet og ikke passet til. Det gjaldt både de som hadde valgt et av de mannsdominerte yrkesfagene, og de som valgte noe annet til slutt. Det kan tyde på de holdningene til utdanning og arbeidsformer som kom fram i mine fokusgrupper, er tett bundet sammen med sosialt konstruerte idealer om hva det vil si å være maskulin og feminin, slik Vogt (2007) fant i sin studie av gutter på mannsdominerte yrkeslinjer. De viste også en bekymring hva gjaldt «risikoen» for å ende om som eneste gutt på sitt utdanningsprogram, og det å måtte oppholde seg i sterkt kvinnedominerte miljøer. Dette kan bidra til en selvforsterkende tendens hva gjelder den horisontale kjønnssegregeringen (Støren, 2003). Slik kan en også forestille seg at en allerede tidlig i (eller før) valgprosessen utelukker en hel del utdanningsprogram som en oppfatter som feminine, og disse holdningene gjør at området for akseptable alternativer smalnes til å gjelde de utdanningsprogrammene der en får realisert sin maskuline kjønnsidentitet (Gottfredson, 2002). Dette kan si noe om hvorfor kjønn fortsatt er en sterkt strukturende faktor, og pådriver for hvilke holdninger som utvikles, hvilke muligheter vi oppfatter og hvordan vi velger.

Når det gjelder hva guttene så på som utdannings- og yrkesveier med status, så lå deres verdsettinger litt på siden av det som en ser for seg ligger innenfor kunnskapssamfunnets utdannings- og yrkesidealene om høyere utdanning og allmenne, akademiske og prosessorienterte ferdigheter og kunnskaper. For noen av de som hadde valgt et av de mannsdominerte yrkesfagene, var opphøyelsen av enkelte akademiske yrkesveier «som den beste» noe som var konstruert på et merkelig grunnlag. Viktigheten og nødvendigheten av de yrkene deres utdanningsprogram førte fram til fikk ikke den fortjente anerkjennelsen på

samfunnsnivå og hos jevnaldrende. Jeg tolket det som at idealene om høyere utdanning stod sterkt og var styrende generelt for elevmassen, men at mange gutter i mine fokusgrupper hadde andre holdninger til utdanning og framtidig arbeid, noe som påvirket deres utdanningsvalg. Noen av guttene slenger også ut et lite spark i leggen til Furlong og Cartmel (1997) sitt begrep om falsk bevissthet, ved at de viser tegn til forståelse av hvordan samfunnet bidrar til å strukturere utdanningsvalg gjennom sine verdsettinger, selv om vi stilles overfor på papiret frie og mangfoldige valgmuligheter.

5 Eget utdanningsvalg og framtid

I dette kapitlet vil guttenes perspektiver og begrunnelser for eget utdanningsvalg bli beskrevet og diskutert. Jeg vil forsøke å gi et bilde av hva guttene så på som akseptable utdannings- og yrkesalternativer, og hva som virket å være deres trekkraft mot deres utdanningsprogram og de yrkene de så for seg. Disse utdanningsvalgene kan ikke isoleres fra deres forestillinger om framtidig arbeid og arbeidsmarked, og hvilken utdanningshorisont de orienterte seg etter. Slik vil jeg få fatt i hva de opplevde som viktig når endelig førstevalg skulle settes opp, og se dette i sammenheng med deres forestillinger om framtiden. Dette kan videre gi oss kunnskap om hvilke aspekter ved deres utdannings- og yrkesveier som blir vurdert attraktive og hvorfor, og hvordan deres sosiale rom med akseptable alternativer ser ut.

5.1 Valg av de mannsdominerte yrkesfagene

5.1.1 Foredle interesser

Det gikk igjen i flere grupper at utdanningsvalget handlet om noe de kunne litt om fra før og hadde en interesse for, slik som her, der to kommende elektro-elever ble spurt om hva som gjorde at akkurat elektrofag ble sirklet inn som det mest attraktive valget:

El1: Jeg er jo selv ganske.. Jeg driver jo og holder på med ganske mye elektronikk på fritiden. Jeg har for eksempel laget min egen PC og så videre. Holder også på med veldig mye fjernstyrte ting. Så.. Det går nok noe i det der at jeg kan jo en del av det fra før, som lodding og alt det der, hvordan strømkretser fungerer og..

El2: Jeg har egentlig bare interessert meg for elektronikken og litt sånn. Komponenter og.. Ja. Når jeg var mindre så drev jeg jo mye på med ting som var rundt temaet da, så det har vært med på å påvirke ganske mye egentlig.

Denne bygg-eleven vektla sine interesser da det var snakk om hans valg, men inkluderte et aspekt til som det også ble snakket om av andre framtidige bygg- og elektro-elever i fokusgruppene:

By2: Jeg har jo familie som har elektro, men jeg tar bygg siden jeg hele livet mitt har bygd hytter og.. Jeg liker liksom bare å bygge litt. Lage ting og sånt. Så ser det kult ut å lage et svært hus og hjelpe folk med å få en bolig. Det synes jeg er litt kult da.

Her er det også snakk om en videreføring av noe kjent og kjært, men samtidig så er han litt inne på at disse interessene også munner ut i noe som vil være viktig for andre, noe han synes er et viktig aspekt.

Som vi har sett av Gottfredson (1981; 2002) skjer det også et fokusskifte i måten vi orienterer oss på i den alderen guttene befinner seg i. Vi begynner i større grad å orientere oss innover mot våre unike selv etter å ha etablert våre sosiale selv i samfunnet, og har utelukket de utdanningsalternativene som har blitt vurdert som uaktuelle. Det handler da om en prosess der en utforsker sine egne interesser (verdier, holdninger etc.) i jakten på hva en vil og hvem man virkelig vil være videre, der en forsøker å komme i «balanse» med sitt eget jeg. Det at guttene vektlegger interesser i såpass stor grad kan være et uttrykk for den fasen de er i, der interesser blir styrende for hvilket av de akseptable alternativene en skal velge seg. Når de heller ikke blir utfordret av sin kjønnsidentitet i valget av et av de mannsdominerte yrkesfagene, og de innehar en positiv holdning til disse, blir det enklere å følge det de ser på som sine interesser.

5.1.2 Behov for mindre “klassisk skolearbeid”

Selv om flere uttalte at de hadde hatt valget relativt klart for seg og valgte noe som falt innenfor deres interessefelt og samsvarte med framtidsvisjoner, var det også de guttene som hadde fattet sitt valg tett opptil fristen for å sette opp sine ønsker, vært preget av usikkerhet og i så måte ikke kan sies å ha foretatt et altfor refleksivt valg. Da de til slutt valgte et av de mannsdominerte yrkesfagene framfor eksempelvis et studieforbereende løp, var det at «de var lei av skolen» et av argumentene for at det ble det ene framfor det andre. Det å være skolelei ble derimot knyttet til *en viss type skolearbeid*, som i eksempelet under, der det ble spurt om hvorfor de ikke kunne vurdert annen utdanning:

El3: Skolelei, egentlig.

Hell: Man blir ganske lei egentlig.

By4: Blir skolelei etter 10.

Mod: Noe med type skolearbeid tenker dere ...?

By4: Man blir jo lei av å sitte og skrive i en bok hele tida og lese bok.

Hell: Ja.

El3: Teoritimer helt generelt.

By4: Praksistimer – det er helt topp.

Det å være skolelei blir knyttet til et ganske generelt teoribegrep som her innebærer stillesitting, lesing og boklig lærdom. Studiespesialisering er noe som forbindes med en videreføring av dette, og for mange har dette derfor vært et uaktuelt valg:

Mod: Kunne dere tenkt dere og gått studiespesialiserende da?

El11: Nei. Jeg er for lat til i det hele tatt å gjøre.. Jeg gjør ikke lekser en gang, så da passer det ikke meg.

Tip2: Nei, jeg kunne ikke gått studie, for jeg liker, jeg må gjøre noe praktisk (El11: Ja, ja, jeg og!) Jeg orker ikke mer det her å sitte stille.

El11: Jeg må gjøre noe med hender, jeg må..

El10: Ja, jeg kunne ha tenkt meg. Jeg er mer den skoletypen jeg (humrer).

Mod: Så det viktigste for at dere ikke har valgt det er..

El10: Jeg orker ikke å gå 10 år «om igjen», ikke sant. De tre-fire åra kan jeg, ja..

Dette er noe som går igjen hos mange av guttene, der det i litt ulike former uttrykkes behov og ønsker om å gjøre noe praktisk i den kommende skolehverdagen. På den ene siden handler om det de ser på som en for ensidig undervisningsform med for mye sittestilling, skriftlige prøver og lesing, som de kanskje ikke helt ser nytten av og spirer til motivasjon. Det handler også om det jeg tolker som et behov for å lære med mer praksisrettede metoder, og få brukt mer av seg selv innenfor noe som de interesserer seg for og kan knyttes opp til framtidig arbeid som ikke ligger for langt fram i tid. Gjennom de mannsdominerte yrkesfaglige utdanningsprogrammene mener de at de får realisert dette. Som vi ser av den ene eleven som satt elektrofag som førstevalg i passasjen over har det også noe med hvilken

utdanningshorisont en opererer etter. Selv om han kunne vurdert å gå studiespesialiserende, blir det uaktuelt i form av at det vil koste for mye i tid og krefter for en belønning som ligger langt fram. Da blir det en vel så god løsning å gjennomføre et kortere studieløp, der han også har interesser, og komme seg tidligere ut i arbeid for å praktisere det en har lært og interesserer seg for.

5.1.3 Arbeidsdriv, økonomisk frihet og selvstendighet

Det var bred overensstemmelse hva gjaldt ønsket om å begynne i jobb og komme seg på banen i arbeidslivet relativt hurtig. Etter først å ha spurt om hvorfor de valgte henholdsvis bygg- og anleggsteknikk og elektrofag i denne fokusgruppen, der det overnevnte var et av argumentene for valget tidligere i samtalen, rekker jeg så vidt å stille dette spørsmålet om arbeidsframtiden er noe de ofte tenker på:

Mod: Er det noe dere tenker på/

El8: \Jeg tenker på det hver dag! (El9: Ja!)

By2: Jeg orker ikke å vente i 15 år for å få en jobb, ikke sant? Trenger bare å være fire år. Du tjener like godt som en som har gjort det i 15 år.

El9: Jeg vil ut i arbeidslivet med en gang!

By2: Og så lager man bedrift og blir kongen der, og så begynner jeg å tjene penger og.. Jeg har tenkt å ta mesterbrev eller hva det heter.

Igjen kommer dette med tidshorisonten inn. Om noen kanskje har vært usikre på akkurat hva de skulle velge, har de aller fleste vært sikker på at de vil fort ut i arbeidslivet, noe som noen nesten uttrykker som en lengsel. I denne fokusgruppen kommer også svarene som raskt. Det å tjene penger og få seg en jobb, og gjerne muligheten til å få seg en jobb tidlig, er noe som traktes etter:

By5: Penger!

El5: Jeg liker det.

El6: Jobb.

El5: Jobbmulighet.

El7: Jeg er litt skolelei, så jeg tenker at jeg ikke har lyst til å gå studiespesialisering og så masse høyskoleutdanning etterpå, men at jeg heller vil ha muligheten til å få jobb tidlig.

Flere er oppmerksom på at økonomisk gevinst og selvstendighet kommer tidligere ved å velge det de har valgt, sett i forhold til de som velger å ta høyere utdanning og kanskje opparbeider seg studielån. Muligheten for å tjene penger i lærlingtid og gjennom arbeid når andre fortsatt er i studier, og det å ha råd til å finne seg et eget sted å bo, virker attraktivt:

El1: Det hadde vært deilig når alle andre sitter der med studielån.. (latter)

Mu1: Tjene penger når andre ikke tjener penger da!

El2: Jeg har jo en fetter av meg som jobber som har begynt som lærling.. Han bor jo hos moren og faren sin, og han må jo betale noe av det lånet de har på huset for han har jo fylt 18, men.. Han har jo masse ekstra (penger) også, for utgifter til mat og sånn dekker mest sannsynlig foreldrene.

El1: Jeg har jo også selv venner da, som bor i og har leid en kjeller eller noe sånt, det virker sånn deilig. Han er nå 19 og bor alene liksom.

Om noen av guttene tidligere har uttalt at de er skolelei, betyr ikke det nødvendigvis mangel på fremtidsgnist, som vi har sett eksempel på i disse passasjene. Derimot er mange av guttene drevet av en tanke om framtidig arbeid, inntekt og selvstendigjøring. Det å være skolelei kan like mye forstås som at deler av det som formidles i grunnskolen eller i andre utdanningsløp ikke oppfattes som matnyttig sett i forhold til det guttene vil drive med i framtiden, eller står helt i stil hva som ligger innenfor deres interessefelt. Valget av et av de mannsdominerte yrkesfagene blir derfor også et middel for å nå målet om å få bruke seg selv og sine ferdigheter på en passende arbeidsplass i nær framtid, og for å bli «en voksen mann» med økonomisk frihet.

5.2 De som valgte noe annet

Som tidligere nevnt, var det gjennom de som valgte noe annet til slutt jeg fikk minst data fra, noe som hang sammen med både opprinnelig utvalg og frafall. I gr1 og gr6 bidro de som hadde valgt noe annet mye, noe som gjorde at jeg fikk gode beskrivelser av hvorfor de hadde valgt som de gjorde. Mu1 så for seg tre til fem år med videre utdanning, men var klar på at

fem år var en slags grense for hvor lenge han ville oppholde seg i utdanningssystemet før han kom ut i arbeid. Han hadde peilet seg inn «*på å styre noe greier. Enten tog, pilot eller jobbe i forsvaret. Det virker veldig spennende. Eller musiker. Og så har jeg vært veldig inne på tanken å bli elektriker, det synes jeg ser gøy ut. Og praktisk da*». Det å kunne kombinere generell studiekompetanse med sin største hobby, musikken, veide til slutt tungt for endelig utdanningsvalg. Han virket åpen i forhold til sine muligheter.

For Ku1 stod det mellom bygg- og anleggsteknikk, studiespesialiserende og kunst, design og arkitektur, der valget falt på det sistnevnte. Ku1 så i likhet med Mu1 på det å kombinere generell studiekompetanse med en syssel han har sansen for som positivt. Han var heller ikke fremmed for å ta høyere utdanning (arkitekt var noe han hadde tenkt på), og han hadde et lengre perspektiv på sin arbeidsframtid: «*Hvis jeg kommer meg ut i jobb før jeg er 25 år så går det fint*.» Også når han snakket om mulighetene i bygg- og anleggsteknikk som han hadde vurdert, virket han å ha et litt lengre og bredere perspektiv, der han blant annet var inne på å muligheten for å gå ingeniør gjennom å ta y-veien.

Stu3 uttalte at han hadde en plan om å bli lege en gang i framtiden, så derfor ble det riktig for han å velge studieforberedende. Han var klar på at han ville ta høyere utdanning og hvordan han kunne nå dette målet. I så måte så representerte han det komplett motsatte av den usikre «studie-spes» - typen mange av guttene forestilte seg. Etter videregående skulle han «*gå den linjen jeg egentlig skal gå til. Mye, eller litt mer avansert enn elektro. (...) For meg er det mer utdanning, og et spesielt yrke som jeg liker*.» Det kan også tyde på at han ikke så det å velge bygg- og anleggsteknikk som forenelig med å ha gode karakterer. Her spurte jeg om hva de trodde var hovedgrunnen bak elevers valg av bygg- og anleggsteknikk:

By4: Det er ikke på grunn av at folk har dårlig snitt. Jeg kjenner noen som hadde 5.9 i snitt, han valgte bygg og anlegg.

Stu3: 5 komma hva?

By4: 5.9.

Stu3: Han er skada.

Hell hadde på sin side gjort et utradisjonelt utdanningsvalg ved å sette helse- og oppvekstsfag som førstevalg: «*(...) jeg liker å hjelpe folk. Jeg liker å gjøre barn glade, og da er barnehagearbeid det beste for meg*.» Han hadde egentlig en drøm om å bli lærer: «*Jeg har først lyst til å jobbe i barnehage. Og så har jeg lyst til å prøve og bli lærer. Det er sånn.. Big*

dream, bli lærer.” Da er det litt interessant å bemerke seg at han har var kjapt ute med å innvende at de som valgte studieforbereende var de som «(...) ikke hadde peiling på hva de skal drive med!», når han ble spurt om hvorfor han trodde såpass mange til slutt endte på disse utdanningsprogrammene. Han hadde jo nettopp et klart framtidønske selv som krevde generell studiekompetanse og høyere utdanning. Det har kanskje sammenheng med hans uttalelser om at han var litt skolelei og det å potensielt måtte ta mer utdanning, i hvert fall i øyeblikket, ikke fristet. Samtidig oppfattet jeg det som han gledet seg veldig til å komme ut i jobb og arbeide med barn.

5.3 Arbeidsutsikter og aktuelle arbeidsformer

Så hvordan opplevde guttene at det står til med det arbeidslivet de skal ut i? Mange av guttene virket å ha helt grei oversikt over hvilke yrkesveier som bygger på førsteåret og åpner seg gjennom sitt valg av elektrofaget, TIP eller bygg- og anleggsteknikk. Når de fortalte meg hvilke jobber de kunne få i framtiden, kom de med en del eksempler, og la trykk på at det eksisterte flere muligheter enn kanskje mannen i gata ville tenkt over. Noen nevnte også at en nødvendigvis ikke lukker dørene til høyere utdanning og generell studiekompetanse, ved at en senere kan ta påbygg eller ta ingeniørutdanning gjennom å gå y-veien. Det sistnevnte hadde et par av guttene planer om å gjøre. Det var også en av guttene som skulle ta et lengre løp med elektrofag og studiekompetanse, og på denne måten få dobbeltkompetanse som gir både fagbrev og kvalifiserer til høyere utdanning. Samtidig var drivet mot å komme ut i arbeid relativt sterkt som vi tidligere har sett. El2 var en av de som vurderte mulighetene for å bli elektroingeniør gjennom y-veien, men som også så fordelene av å komme tidligere i arbeid:

El2: Man blir jo mer attraktiv for forskjellige firmaer når man er ute i arbeid tidlig og på en måte får kunnskap ganske tidlig om faget, eller yrket, om hva det går ut på, og.. ja, litt sånn. Slipper man studielån og..

Videre oppfattet de arbeidsmarkedet som et arbeidsmarked som stort sett etterspurte den kompetansen de søkte, og at det var mangel på faglærte særlig i byggebransjen:

By2: Det er mye enklere for en tømrer å bli lærling enn det en elektriker er, har jeg hørt.

E19: Ja. Det låter veldig godt, siden det er stor etterspørsel etter byggarbeidere. Og elektrikere, ikke like mye, men det er fortsatt en etterspørsel, en stor etterspørsel. Så.. Ja. Det er bare en gylden mulighet, egentlig. Fagbrev - ut i arbeid.

By2: Det er.. Jeg tror det er mye større sjanse for at du får jobbe tidligere enn en som tar ti år med skole, studie og litt sånn..

Som By2 var inne på, har byrådet i Oslo gitt elever på bygg- og anleggsteknikk læreplassgaranti, noe som gjør at de som velger dette får en enda sikrere vei å gå (Kirkebøen, 2017). E110 snakket også om mulighetene en god læreplass kan gi deg, noe som hadde vært utslagsgivende for hans utdanningsvalg:

E110: Men det jeg tenker da, elektrofag, du får jo prøve å jobbe. Det får du jo ikke med studie, ikke sant. Du får prøve å jobbe med en bedrift. Oftest, om bedriften liker deg, så kan de ansette deg videre. Det har jo skjedd med mange, det at du bare blir ansatt i den bedriften. Og de jobber der enda. Noen jobber jo hele livet fra videregående. Da er det liksom, man får jo da hele tida lønnsøkning og sånt, så, det hjelper ganske mye.

Samtidig eksisterte det utfordringer i byggebransjen som noen hadde fundert over, mens andre igjen ikke hadde tenkt noe særlig over dette før de valgte. Disse utfordringene knyttet seg til ufaglærte arbeidsinnvandrere og svart arbeid. Dette la press på bransjen gjennom billig arbeidskraft som utkonkurrerte bedrifter og tok arbeidsplasser. E17 bemerket blant annet at det kunne være «vanskelig å få jobb i og med at hvem som helst kan utgi seg for å være snekker eller rørlegger». En av guttene unnlot å sette dette blant sine ønsker, mye av den grunn:

E19: Det er veldig mye snakk om at det er svart arbeid der da (...) Og det har blitt veldig mye kriminalitet der da. Det sto i avisen, eh.. Og jeg tok det ikke fordi det er veldig mye polakker der. Jeg er ikke rasistisk, men.. Jeg vil helst ha en arbeidsplass der alle kan prate med hverandre og forstå hverandre, ikke sant.. Og jeg vil heller ikke jobbe ute i kulde.

Her kommer han også inn på at det har noe å si for selve arbeidsmiljøet, ved at språklige barrierer kan gjøre det vanskelig å samarbeide og kommunisere. For å spinne videre på denne, kan det i tillegg gi en *mangel på rollemodeller* som ungdommer kan identifisere seg med, spesielt for de som ikke har noen med lignende arbeid i nærmeste familie eller omgangskrets. Kanskje blir det derfor ekstra viktig med slike hospiteringsordninger i yrkesfaglige utdanningsprogram som Sandal og Smith (2010) har sett gitt gode resultater, og flere møter

med rollemodeller som «ligger nærmere» elevene selv, slik som elever tidligere har gitt uttrykk for at de ønsker (Buland et al., 2014).

Gjennom levetiden til de som er 15-16 år i dag, har det også vært et ganske ensidig fokus på disse bransjene og yrkesveiene ved at det negative ofte har blitt gitt en større nyhetsverdi. Da kan det også tenkes at stereotypene om hvem og hvilke personligheter som jobber der blir mer eller mindre endimensjonale i negativ forstand, noe som senker yrkenes status og attraksjonsverdi. Dette kan gi uheldige konsekvenser ved at ungdommer unnlater å velge eller i det hele tatt vurdere å velge eksempelvis bygg- og anleggsteknikk, ved at mange av yrkene som dette fører til havner utenfor vårt sosiale rom med akseptable alternativer som passer våre selvkonsept (Gottfredson, 1981; 2002).

Når det gjelder hva de ser på som aktuelle arbeidsformer, er en «kontorjobb» noe som sees på som helt utenkelig av de aller fleste:

El9: Kontorjobb (By3: Kontorjobb.) Jobbe ute i kulden.

By3: Kontorjobb er ikke bra ass.. Kontorjobb egentlig. Eller, det spørs hva jeg tjener selvfølgelig.

By2: Jeg har ikke så lyst å sitte på kontor.

Mod: Hvorfor er det kjipt da?

By3: Sitte på en stol..

El9: Man blir jo veldig lei da. Gjøre det samme hele tida, og blir i dårligere form av jobben sin.

By2: Og så hvis du er på bygg og anlegg eller noe sånt, da er du.. Da blir du mye kraftigere og sterkere da. Holde seg litt mer i form. Er ute og..

El9: Hvis man tar noe der man bruker masse krefter og sånn, så slipper man å betale treningsstudio (...) Hvis man da tar jobben siden veldig seriøst og bærer mye og sånn, da blir man jo.. Det er jo veldig bra trening. Pluss at du jobber og tjener penger.

En legger merke til at de aktuelle arbeidsformene er tett knyttet til det de tidligere har vurdert som maskuline egenskaper og ferdigheter. Det handler om å jobbe med noe praktisk, der du får brukt din fysiske kapasitet, samt variasjon og aktivitet i arbeidet. En får til og med «treningsstudio» gjennom jobben og får holdt seg i god form samtidig som en tjener penger, slik som El9 uttalte. Som uaktuelle utdanningsprogram ble helse- og oppvekstsfag, service-

og samferdsel og studiespesialiserende oftest nevnt. Det førstnevnte kan ha blitt gjort uaktuelt gjennom det de oppfattet som en tett forbindelse til arbeidsformer som passet kvinner eller de med mer feminine egenskaper, og som var noe som førte til «kvinnejobber». Service- og samferdsel og studiespesialiserende trer for guttene fram som selve definisjonene på hva som fører til «kontorjobb» og sittestillende arbeid, og blir i så måte uaktuelle.

5.4 Diskusjon

Hos guttene med elektrofag, TIP eller bygg- og anleggsteknikk som førstevalg steg det fram noen felles elementer som ble sett på som viktige for deres utdanningsvalg, og som ofte ble brakt på banen. For det første handlet det om en videreføring av egne interesser, interesser som hos mange spiret ut fra egenopplevde erfaringer, og som en del hadde hatt over lengre tid. Flere gutter gav uttrykk for at de ville ha noe annet enn det de så på som for teori-preget eller akademisk kunnskap, og en praksis med for mye stillesitting og lite aktivitet. Slike formidlings- og kunnskapsformer ble vurdert mer eller mindre irrelevante for det de «ville bli», eller rett og slett kjedelige, noe de var gått lei av. På denne måten handlet noen av valgene også om hva en ikke ville drive med i den videregående skolen, samt hvor lenge en behøvde å oppholde seg i utdanningssystemet før en skikkelig utdanning var på plass.

Derimot ble det sistnevnte oftere overskygget av et driv mot de mannsdominerte yrkesfagene og arbeid, som virker mer betegnende for utdanningsvalgene enn et driv bort i fra de studieforbereidende utdanningsprogrammene hos de fleste guttene. De mannsdominerte yrkesfaglige utdanningsprogrammene stod som en representant for noe annet enn den vanlige skolen, der en kunne videreføre interesser inn i det kommende arbeidslivet som de hadde klare framtidstanker om. Det tredde relativt tydelig fram hos de aller fleste guttene, også for de som ikke var like tydelig hva gjaldt hvorfor de hadde valgt et av de mannsdominerte yrkesfaglige utdanningsprogrammene, framtidsvisjoner om å komme raskt ut i arbeid, begynne å tjene egne penger og bli selvstendig i så måte. Samtidig gav noen av guttene meg eksempel på det jeg oppfattet som en mangel på rollemodeller i særskilt byggebransjen som de kunne identifisere seg med, og at ufaglærte arbeidsinnvandrere og sosial dumping gjorde seg utslag i en mer utrygg holdning som senket attraktiviteten.

Alt i alt tolker jeg det som en tydelig tendens mot at flere av guttene hadde en relativt spesifikk utdanningshorisont som ikke strakk seg altfor langt fram i tid. Ønsket om å bli ferdig med et spesifisert utdanningsløp og komme seg ut i arbeidslivet var sterkt, og i så måte var valget et aktivt valg for å trekke sitt kommende arbeid nærmere i tid, slik som Hegna og Smette (2010) fant i sine undersøkelser. Dette var mange av guttene sin drivkraft og motivasjon. «Klassisk skolearbeid» var noe en ville tilbakelegge og anså seg mer eller mindre ferdig med i betydning av at en ønsket seg noe annet.

Det virket som guttene hadde et annet verdsettingsrepertoar enn det Skarpenes (2007) taler for er det dominerende i utdanningssystemet. Det blir her snakk om en omslutning rundt tidlig, trygt og tydelig arbeid, der en begynner å tjene penger og blir mer selvstendig, og en omfavning av en tradisjonell yrkesidentitet. Om kunnskapssamfunnets utdannings- og yrkesidealer av noen ble kjent på kroppen gjennom en verdsetting av høyere utdanning og visse yrker «av folkene rundt» som vi tidligere har sett, er ikke dette idealer guttene nødvendigvis har traktet etter selv. Dette gjaldt selvfølgelig ikke alle, og noen hadde gjort seg bevisst på mulighetene for påbygg, gå y-veien og ta høyere utdanning senere hvis de skulle ønske dette i framtiden, eller vurdert studieforbereende på et tidligere stadium. Når det gjaldt de som var på «vippen», men valgte et studieforbereende utdanningsprogram til slutt, virket de å ha en bredere utdanningshorisont som strakk seg litt lenger fram i tid. De sluttet seg om de aktuelle (noe praktisk og aktivt) og uaktuelle arbeidsformene (kontorarbeid, stillesitting), men hadde ikke like stort «hastverk» med å komme seg ut i jobb.

Gottfredson (2002) snakker om en «compatibility-fit», der vi som individer identifiserer yrker som passer med bildene vi har av oss selv, og utelukker yrker som spriker for mye fra vårt selvkonsept. Som vi har sett, utfordrer ikke et valg av et av de mannsdominerte yrkesfagene guttenes kjønnsidentitet, noe som teorien sier at vi i høyest grad ønsker å beskytte. De yrkesveiene og arbeidsformene flere av guttene hadde vurdert attraktive var utpreget maskuline etter hvordan de konstruerte kjønn. En slik sosial konstruksjon påvirker yrkespreferanser på et tidlig tidspunkt, og smalner det sosiale rommet med akseptable utdannings- og yrkesalternativer. Hvordan en oppfatter yrkets prestisje, vil deretter være av betydning. Om noen opplevde at den samfunnsmessige verdsettingen av de mannsdominerte yrkesfagene var lavere enn den burde være, så ble dette av mange temmet av egen positive holdning og interesse. Sosial bakgrunn gjør seg også gjeldene for hvilken grobunn ulike interesser får, og påvirker våre holdninger og tilbøyelighet til å velge ulike utdannings- og

yrkesveier, noe jeg i hvert fall kan gi noen indikasjoner på hvordan kan fortone seg etter kapittel 6.

6 Påvirkning, autonomi og rådgivning

I kapittel 5 så vi hvordan guttene begrunnet sine egne utdanningsvalg, noe som først ble diskutert med mer direkte spørsmål mot slutten av fokusgruppene. Der ble det sjeldent fremmet en uttalt påvirkning fra familie og kompiser på spørsmål om hvorfor de hadde valgt det ene eller det andre. Samtidig fikk jeg tydelig inntrykk av at flere hadde venner eller familie som både ubevisst og bevisst «jobbet» som påvirkere i form av å være gode rollemodeller og vise vei mot utdanning og arbeid, etter deres tidligere utsagn i fokusgruppene å dømme. Likevel understreket guttene ofte at det var deres eget, individuelle valg *til slutt*.

Jeg har dog ikke gjort en systematisk innhøsting av bakgrunnsdata om guttene, eller hatt mer dyptpløyende diskusjoner om deres strukturelle forståelse. Likevel fikk jeg innblikk i noen historier som kan si oss noe om hvordan vår sosiale bakgrunn virker inn på våre yrkespreferanser og aspirasjoner, og videre danner et sosialt rom med akseptable alternativer som samsvarer med våre selvkonsept, selv om jeg ikke har fått fram så dyptgående data som jeg sannsynligvis ville fått gjennom individuelle forskningsintervju om dette temaet.

Jeg vil videre ta for meg hvilken betydning rådgiver og rådgivningen hadde for guttenes utdanningsvalg, hvilke rådgivningsmetoder guttene mente fungerte godt og mindre godt (og for hvem) i valgprosessen, og hvordan de mannsdominerte yrkesfagene og utradisjonelle utdanningsvalg ble formidlet av rådgiver. Et av mine ubesvarte spørsmål i forkant var om det krevdes en spesiell form for rådgivning for å forandre noen av de upresise stereotypene og negative holdningene til de mannsdominerte yrkesfagene, og for å gjøre de mer attraktive for de som var på «vippen». Ut i fra den tidligere forskingen fikk jeg en følelse av at det lå et uforløst potensial nettopp her. Samtidig lurte jeg på om elevene følte at de fikk et for stort selvstendig ansvar hva gjaldt å manøvrere skuta mellom de ulike valgmulighetene, bli kjent med disse og til slutt foreta et refleksivt utdanningsvalg, der idealer om overføring av valgkompetanse, elevens autonomi og selvrealisering står sterkt i rådgiverstanden.

6.1 Foreldre og nær familie

Det kom fram i fokusgruppene at mange av guttene som valgte et av de mannsdominerte yrkesfagene, enten hadde en far, bror, fetter eller onkel i det samme, eller i et beslektet yrke. Jeg fikk høre av disse guttene at de blant annet hadde vært med faren på jobb og funnet det spennende, hørt positive ord fra broren sin om hvordan det var å gå elektrofag, eller sett far fikse PCEr og legge strøm nær sagt så lenge de kunne huske. Disse guttene mente også at dette var noe som hadde gitt deres interesser grobunn og gode vekstvilkår, slik som i dette tilfellet:

By4: Jeg har jo valgt bygg og anlegg jeg da, fordi jeg trives med å bygge ting og.. Ja. Eneste grunnen til at jeg begynte å trives med det, var på grunn av at jeg hjalp faren min med å bygge en ekstra hytte på hytta, og bygde uthus og.. Bygde en hytte på hytta på hytta! Et uthus.

By4 sa også at både «faren min, bestefaren min og faren hans igjen, alle tok -yrke innenfor samme område-.” På denne måten gjør sosiale bakgrunn seg virksom gjennom hvilke erfaringer som oppstår, og hvilke interesser som spirer ut av disse erfaringene. Gjennom å oppleve og se på nært hold hvordan far (bror, fetter, onkel) arbeider, eller å gjøre noe sammen med far, dannes det nære og sterke erfaringer med arbeidet. Ikke minst skapes det positive mentale bilder av hvem som jobber i disse yrkene, tilgang til kunnskap og synlighet rundt jobbmuligheter. Slik handler dette også om en identifisering med yrkene og hva disse representerer, og en større sannsynlighet for at det dannes yrkespreferanser for disse yrkesbanene, og videre aspirasjoner. Disse mekanismene ser vi også kan ha gjort seg utslag hos de som valgte noe annet. Mu1 uttalte blant annet at «pappa er musiker.. Han hadde innflytelse på meg.” Samtidig sa han på et senere tidspunkt:

Mu1: Mamma og pappa bryr seg egentlig ikke så veldig mye så lenge jeg er fornøyd, men de sier jo at jeg.. De tror jo at jeg kommer til trives veldig godt på musikklinja, så da rådet de meg jo hvis jeg ville velge det.

Mu1 hadde tidligere vurdert elektrofaget, men valgte likevel til slutt musikk, dans og drama. Det kan det tenkes at faren hadde gjort det enklere, eller mer nærliggende å gå for musikken og generell studiekompetanse gjennom sin innflytelse på Mu1 sine erfarings- og interesseområder.

For en del av guttene lå også veien fram mot fast jobb i et firma drevet av noen i familien, eller av en kamerat, klar foran dem. En av guttene hadde blant annet en onkel som drev et elektrofirma, der onkelen hadde hintet mer enn sterkt frampå om at det lå en jobbmulighet der, noe som var en viktig dimensjon da han fattet sitt valg. Dette kunne også skje gjennom foreldrenes kontaktnett, slik som hos denne gutten:

El2: Moren og faren min, de har jo eget firma. Det er knyttet til elektrofirma, bygg og anlegg og litt sånn. Og da er det jo forskjellige utplasseringer, og en kommer i snakk med folk fra elektro og yrkesfag. Så da kommer de jo med litt innspill om at.. «Ja, hvis du går det og det, så har vi kanskje noen som vil interessere seg for deg».

Jeg fikk inntrykk av at en del av de som hadde valgt elektrofag og bygg- og anleggsteknikk ikke bare hadde klare framtidstanker om hva de ville jobbe med, men at de også hadde en relativt *sikker jobb* å gå til gjennom familie og deres omgangskrets. Dette var noe som ble vektlagt som et positivt gode ved å velge som de hadde gjort.

På samme tid som flere foreldre var påvirkere i form av å gi guttene en erfaringsbase, kjennskap og tilgang til utdannings- og yrkesveier, vektla mange foreldre at det skulle være sønnens *eget valg* til slutt, der det viktigste var at de måtte velge noe de ville bli fornøyd med og hadde en framtid. Foreldrene ville gi sin støtte uansett hva valget falt på. Slik som her, der jeg spurte guttene om de hadde fått noen klare råd fra foreldrene sine:

Hell: Dem sier bare: «Gjør det du vil». Det er sånn..

By4: Gjør det du brenner for.

Hell: Ja, gjør det du brenner for. Det er sånn du kan bestemme hva du vil.

By4: Vil du bli frisør, da blir du frisør. Vil du bli tømrer, da blir du tømrer.

El3: Foreldrene mine sa til meg, ehm.. Det er du som velger, men gå noe som du kan bygge på senere eventuelt, hvis du vil bli noe annet.

Stu3: Mens hos meg sier de: «Ta en ting som du kan gjøre i framtiden». For eksempel, på et eller annet tidspunkt, så forsvinner noen yrker. Så ta et yrke som har en framtid.

Samtidig kan det også virke som det sendes noen hint fra foreldrene om hva de *egentlig* mener er «den rette veien» å gå, sånn som da jeg spurte om påvirkning igjen litt senere:

By4: Jeg fikk beskjed om ikke å gå studie.

Stu3: Jeg fikk beskjed om å ta studie jeg.

Jeg ser også denne typen ambivalens eller tvetydighet i andre framstillinger. En tolkning med utgangspunkt fra foreldrenes synsvinkel kan være at de i bunn og grunn ønsker at sønnen skal ta den endelige beslutningen på eget grunnlag, men at dette ikke foregår på hvilket som helst bakgrunnsgrunnlag. Slik jeg tolker det, blir guttene styrt (ubevisst eller bevisst) inn mot å ta et «eget» og «fritt» valg *innenfor et visst område*, et område foreldrene kjenner og har tilgang til. Noe av det samme finner jeg i denne litt lengre passasjen:

El8: Familien sier studiespes, ja, men jeg føler at hjertet mitt ligger i elektrofaget, og det er der jeg har potensiale til å gjøre det bedre.

El9: Etter jeg sa at jeg ville gå elektro, så undersøkte faren min veldig mye om det. Og etter at han, eh.. Fant ut mye av det, så var han veldig for det. Fordi han fant ut at det har blitt mye bedre enn før. Fordi det er.. Fordi før (!) så var det jo de/

El8: \Hva ville faren din at du skulle gå på?

El9: Han var helt for at jeg tok elektro.

El8: Nei, før det.

El9: Før det? Da ville han kanskje studie, jeg er ikke sikker men.. Det er jo et pluss at han er enig det jeg har tatt.

By2: Faren min han sier at det her det passer for deg, så du burde ta det. Men faren min sier du kan bli hva enn du vil.

El8: De gir meg råd, dem sier ikke hva jeg skal bli, men.. Jeg vil bli elektriker, og jeg tar elektro.

Her ser vi igjen at foreldrene oppfattes som *rådgivere*, men ikke som de endelige *velgerne*. Guttene oppfatter at foreldrene kommer med råd om hva de tror vil passe, men at de til slutt kan velge selv hva en «skal bli». Et annet poeng som kan trekkes ut fra denne passasjen er noe El9 er inne på, nemlig det at faren forandret sine holdninger til elektrofaget etter sine egne undersøkelser. Når foreldre agerer som rådgivere for barna, og således betydningsfulle rådgivere, så blir det viktig at de sitter på nok kunnskap og informasjon om de utdannings- og yrkesveiene som er under vurdering. Kanskje bør foreldre som ikke har egne erfaringer innenfor de mannsdominerte yrkesfagene i større grad involveres i den rådgivningen som foregår i skolen sammen med utdannings- og yrkesrådgiver og barna?

6.2 Venner

Flere av guttene gav uttrykk for ikke å følge, eller legge så stor vekt på hva kameratene deres valgte av utdanningsprogram og skole. Som By2 sa: «*Jammen jeg bryr meg ikke om hvem jeg går med, eller.. Jeg bryr meg om det jeg vil bli*». Nye kamerater ville en uansett få på den nye skolen før, eller siden. Dette var noe de kanskje hadde tenkt på da de var yngre, men at de hadde gjort erfaringer som tilsa at de nok ville få nye venner når de begynte i sitt utdanningsløp. Tip2 sa at det nå hadde blitt «*(...) mer sånn der hva du vil, ikke så mye hva andre tar*». I så måte var det en del som hadde valgt andre utdanningsprogram og skoler enn sine venner. Det viktigste var at de fikk gå på en skole som de følte ble satset på, hadde godt læringsmiljø, virket innbydende og hadde skikkelig utstyr i forhold til deres utdanningsprogram.

Samtidig som jeg oppfattet dette som reelt for flere, så følte jeg også at det var viktig for noen av guttene å *understreke* at de ikke ble påvirket av venner, og framstå som autonome og selvstendige individer. Hos et fåtall av guttene skinte det gjennom at kompiser hadde hatt innflytelse når jeg spurte om det var et valg de hadde gjort på egenhånd, slik som her:

El5: Mmm... Ikke alt da. Først så ville jeg velge det på grunn av en venn som sa at det var bra og sånt. En som har jobbet med det, eller som har valgt det, og han er voksen. Han sa at det var veldig bra, og han tjener veldig mye. Og de, liksom: «Hvis du blir en dataingeniør og du programmerer PCer, trenger de deg over hele verden. Ikke bare her i Norge». Ja. Så det er veldig, veldig bra.

Også her er en av guttene mer eksplisitt når det gjelder hvilken påvirkning venner har hatt:

El1: Altså.. Jeg har jo selv flere venner som er elektriker, eller er snart ferdigutdannet elektriker, og flere går jo elektro. Det er vel de som har gjort mest innflytelse på meg da.

Selv om det er noen få som uttaler at de har blitt påvirket av venner, sier den store majoriteten at de er så å si upåvirket av venner. Dette *kan* være et uttrykk for det de oppfatter som økte «krav» til at utdanningsvalg skal være individuelle og fristilt andre, og at de derfor vektlegger dette. Jeg mener ikke å blåse opp betydningen av venners påvirkning for guttene, men heller at det finnes en mulighet for at de *overdriver* sin egen betydning i utdanningsvalget, og *underdriver* påvirkningen fra sine venner. Studieforbredende, slik vi tidligere har sett, lå ifølge guttene ofte i den andre enden av skalaen som handler om påvirkning fra venner. De

som valgte studieforbereidende var utsatt for påvirkningsmekanismer som gjorde at de i større grad fløt med vennestrømmen enn dem selv. Og slik er det nok også for *en del* av de usikre som går for et studieforbereidende utdanningsprogram. Poenget er at guttene vet at venner godt kan agere som påvirkere på utdanningsvalg, men at de på den andre siden ofte ser ut til å framheve eller bekrefte seg selv som selvstendig velgende individer fristilt venner.

6.3 Utdannings- og yrkesrådgivningen

Rådgivningen i ungdomskolen har for guttene i varierende grad involvert besøk av rådgiver i klassen og tradisjonell informasjonsdeling, individuell og gruppevis rådgivning, besøk av elever og representanter fra ulike utdanningsprogram og egne skolebesøk/hospitering på selvvalgte utdanningsprogram. De har også som kjent Utdanningsvalg som et eget fag. Med tanke på mengden av informasjon og inntrykk i forhold til utdanningsvalget, har naturlig nok dette året blitt opplevd som mer intensivt enn de to foregående årene i ungdomsskolen.

For å starte med det førstnevnte først, så virket ikke brosjyrer om ulike utdanningsprogram og informasjon løsrevet fra kontekst å bite særlig fra seg for de guttene jeg snakket med. Når det gjelder den individuelle rådgivningen hadde guttene stort sett gjort seg gode erfaringer, selv om den opplevde nytten for den enkelte varierte. På to av skolene hadde rådgiver samtaler med samtlige 10. klasseelever, mens på en av skolene hadde rådgiver gruppesamtaler med elevene først, der de som hadde behov for mer støtte og hjelp fikk tilbud om individuell rådgivning. For de som var litt usikre, hadde samtaler med rådgiver vært nyttig i form av at de fikk vite mer om hvilke valgmuligheter deres utdanningsprogram gav, både i form av yrker og eventuelt påbygg. El6 ble sikrere i sitt valg fordi *“rådgiver viste meg at det var mange yrker innenfor det faget, og at man tjente godt. Og man kom ut i jobb tidligere”*. El1 hadde også vært litt usikker på hva han skulle velge, men fikk informasjon gjennom rådgiver som gjorde han sikrere:

El1: Sånn personlig så.. Jeg var jo ikke klar før, for jeg hadde jo også vært litt innom tanken om studiespes. Jeg har jo søkt elektro og tenker å bli elektriker, men jeg var ikke sikker på, eller jeg er ikke sikker på nå om jeg vil fortsette å være elektriker hele livet. Så det hjalp å vite at jeg kunne ta elektro med for eksempel påbygg da.

Du hadde også de som for så vidt synes det var greit å få noen innspill fra rådgiver, men som ikke hadde så mye nytte av individuell rådgivning, siden de allerede hadde smalnet seg inn mot en utdannings- og yrkesvei de så på som attraktiv. For dem hadde ikke rådgiver hatt så mye å si for det endelige førstevalget:

El2: Det har egentlig ikke hatt noe særlig innflytelse på meg, for jeg har jo egentlig hatt litt ensidig syn på det skal jeg gå. Det er jo liksom.. Det jeg interesser meg for. Tror jeg ikke kommer til å endre valget mitt på noen måte.

Jeg fikk dog ikke så altfor mye data om den individuelle rådgivningen fra guttene. Om det var gruppesituasjonen som gjorde det litt kleint å prate fritt om akkurat dette, eller om de rett og slett vektla andre aspekter ved rådgivningen mer, er et åpent spørsmål. Flertallet viste i hvert fall langt større entusiasme, og viet mer tid til å diskutere hvordan de hadde opplevd skolebesøk og betydningen av dette. Da jeg spurte hva som hadde vært det viktigste elementet i valgprosessen for deres utdanningsvalg, ble *skolebesøk* eller *åpen dag* nevnt i alle fokusgruppene. Det var på skolebesøkene de virkelig hadde kjent på de mannsdominerte yrkesfagene gjennom å møte elever, prøve ut selv, danne seg inntrykk av læringsmiljøet, se hvordan de arbeidet og deres ferdige produkter, noe guttene så og si unisont fremhevet som positivt. Det skolene derimot måtte passe seg for, var å skape en for stor «halleluja-stemming» gjennom å overdrive hvor fint og flott alt var, noe som lett ble avslørt av guttene. For noen ble også skolebesøkene utslagsgivende for de endelige utdanningsønskene som ble satt opp:

Tip2: (...) Egentlig skulle jeg ha elektro på første, bygg på andre og TIP på tredje. Men så dro jeg på -navn på skole- på åpen dag, og så var jeg på TIP der, og så var det en lærer der som viste oss rundt og sånn. Og så synes jeg det så mer interessant ut.

Eller som her:

El11: Jeg har tenkt at jeg skal begynne på elektro, men jeg tok bygg og anlegg på -navn på skole- i 10. klasse, bare for å se hvordan det var. Det var ganske interessant det og, så jeg har faktisk ført opp det også blant valgene.

Tip2 ser vi snudde listen med ønsker på hodet og satt TIP som førstevalg etter å ha vært på skolebesøk, mens El11 inkluderte bygg- og anleggsteknikk blant sine ønsker. Og hvis du ikke traff midt i blinken slik som guttene ovenfor, så kunne skolebesøk også være nyttig i form av å hindre deg i å velge noe du trodde du ville like, men som du etter skolebesøket skjønnte at du kanskje ikke ville like så godt likevel:

El2: Hvis du har noe du har sett for deg, eller noe du tenker å jobbe med da, så tenker du kanskje at det.. Etter at du har hatt det på et sånt kurs, så tenker du kanskje at det ikke er like kult som du trodde det var, så da får du en god oversikt.

Jeg fikk også inntrykk av at en del gutter ønsket seg mer rådgivning på et generelt grunnlag, uten at de hadde helt klare tanker om akkurat hva de ville ha mer av. Skolebesøk var i hvert fall noe de gjerne kunne gjennomføre oftere enn de to gangene de hadde vært i utprøving, slik at de fikk direkte erfaring med flere utdanningsprogram:

El10: Fordi vi har jo bare opplevd dette to ganger, det med å prøve, ikke sant. Men jeg tenker vi kunne hatt det flere ganger da, for å prøve flere.

El11: Ja. For jeg fikk bare prøvd to ting. Jeg har sikkert lyst å prøve mye annet og.

Kanskje kunne dette bidra til «(...) å eliminere disse mytene om at det er sånn, «tapere» som går der og sånne ting.. Det er jo sånn man tenker på det da, folk som har gitt opp på skolen liksom og gidder ikke», noe Mu1 sa han ville gjort hvis han var rådgiver og ville få flere til å vurdere bygg- og anleggsteknikk.

Når det gjaldt spørsmålet om utradisjonelle utdanningsvalg, så virket det som at dette ikke hadde hatt noe spesielt fokus på to av skolene. På en av skolene hadde de derimot snakket litt om det, ved at en blant annet kunne få en fordel i arbeidsmarkedet ved å være mann i et kvinnedominert yrke, og vice versa. De visste også om noen tiltak som var satt inn for å skape en lavere terskel for å gjøre utradisjonelle utdanningsvalg:

El3: Det er derfor de har sånn der teknologi for jenter og sånne ting nå. For å få flere jenter inn på yrkesfag. Vet ikke hvordan det går da.

Stu3: Det er en sånn spesiell dag for alle jentene i hele Oslo på Kuben. Så..

Mod: Har dere hørt noe om hva de synes om det eller?

El3: Eh, nei.

By4: Jeg fikk høre at de synes det var morsomt, men..

Stu3: Men noen sier nei.

El3: Det er ingen som valgte det uansett.

Stu3: Kanskje noen få..?

Det knyttet seg usikkerhet til hvordan jentene hadde opplevd denne jentedagen, og hvilken effekt det egentlig hadde hatt. En hadde hørt de synes det var morsomt, en hadde ikke hørt noe, mens de to andre trodde det ikke forandret jentenes oppfattelse og holdninger.

6.4 Diskusjon

Som vi ser, hadde mange av de som valgte en av de mannsdominerte yrkesfagene enten en far, eller andre mannlige familiemedlemmer i samme yrkesområde. Jeg fikk også høre noen historier om hvordan disse hadde opptrådt som det jeg betegner som rollemodeller innenfor yrkene, ved at guttene på nært hold hatt sett yrket utøvd i praksis, eller tatt del i praksisen selv og dannet seg erfaringer. Dette kan bidra til å danne grobunn for positive holdninger og yrkespreferanser for disse yrkesbanene. Slik kan vår sosiale bakgrunn ha betydning for i hvilken grad vi *ser* mulighetene i et av de mannsdominerte yrkesfagene, oppfatter det som *mulig* å oppnå og til slutt orienterer oss mot og *velger* denne utdannings- og yrkesveien.

Sosial bakgrunn kan på samme vis virke utelukkende for et av de mannsdominerte yrkesfagene som alternativ. Hvis vi ser på passasjene med Stu3 uten foreldre med yrkesfaglig bakgrunn og By4 som hadde tre generasjoner på farssiden innenfor yrkesområdet han siktet seg etter, kan det *tyde på* at verdien ulike utdanninger og arbeid har blitt tillagt, igjen har hatt noe å si for henholdsvis valg av studieforbereende og bygg- og anleggsteknikk. Slik dannes forskjeller i hva som oppfattes som noe å aspirere mot, og hva som vurderes som en fornuftig vei mot disse målene (Boudon, 1974). Det kan også handle om en «utveksling» av kulturell kapital en har med seg hjemmefra i en «skolekultur» som den ene vil videreføre, og for den andre en kulturell utveksling av kapital i en «arbeidskultur» en vil trekke seg mot (Bourdieu & Passeron, 1990). Jeg har dog ikke nok data til å bidra med mer enn mine antydninger i forhold til teorien her.

Det kom fram at en del av guttene hadde en relativt sikker jobb å se fram til gjennom familie eller familievenner, noe som også kan virke som en trekkraft mot å komme seg ut i arbeid innenfor en kort tidshorisont. Tanken om en sikker jobb kan forestilles å legge seg oppå de arbeidspreferanse de har utviklet, og i så måte blir yrkesområdet noe vi kan betegne som «dobbelattraktivt».

For å kaste et blikk tilbake til diskusjonen om jenter og gutter i de mannsdominerte yrkesfagene, så er det treffende at det kun var omgang med mannlige familiemedlemmer i disse yrkene som ble trukket fram. En kan derfor tenke seg at det tidlig dannes en forståelseshorisont for hva jenter og gutter kan og bør interessere seg for, og draget mot de mannsdominerte yrkesfagene av de mannlige rollemodellene som en identifiserer seg med. Avvik fra disse konstruksjonene har som vi også tidligere sett blitt vurdert med hevede øyenbryn og humring, om kanskje ikke på personlig nivå, så blir det i utpregede guttemiljøer viktig å holde seg innenfor «gutterollen».

På den ene siden var det en del gutter som ikke la skjul på at foreldrene kunne komme med velmenende råd. Derimot så fåtallet på foreldrene sine som direkte utslagsgivende for valget. Foreldrene formidlet ofte at det skal være guttens *eget valg*, og gutten så ofte på det endelige valget som sitt *eget, autonome valg*. I realiteten vurderer jeg det som at de fleste guttene egentlig ble styrt inn mot å ta et «autonomt» og «fristilt» valg *innenfor et visst område*, et område foreldrene kjente og hadde tilgang til, og som både foreldrene og guttene var mer eller mindre bevisst på.

Det var heller ikke mye uttalt påvirkning fra venner som ble diskutert i fokusgruppene, selv om for eksempel de som valgte et av de mannsdominerte yrkesfagene «brukte» dette mot de som valgte studiespesialiserende. Handlet det om en undervurdering av kompisene sin påvirkning, eller hadde de rett og slett ikke følt denne? En passabel tolkning er en blanding av de reelt har vært en lavere påvirkning av venner, samtidig som de rådende mantraene om enkeltindividets selvrealisering og autonomi har blitt en del av væren og praten om egne utdanningsvalg på.

Gjennom guttene sine utsagn så trer rådgiverne fram som informasjonsspredere, veiledere og tilretteleggere, og i mindre grad som noen som direkte utfordret guttenes forståelseshorisonter og gav konkrete råd. I hvilken grad de ulike skolene og rådgiverne hadde hatt fokus på utradisjonelle valg vet jeg ikke nok om, men etter hvordan jeg tolker de guttene jeg møtte sine oppfatninger, er dette noe det kunne vært mer uttalt fokus på. De virker å ha fått god informasjon og tilgang på veiledning innenfor det de har vurdert og sine interesseområder, og fått svar på de spørsmålene de skulle ha. Rådgiverne har i samarbeid med videregående skoler tilrettelagt for smakebiter i ulike utdanningsprogram, der flere av guttene har gjort seg nyttige erfaringer.

Spørsmålet mitt blir likevel om en som 15-16-åring klarer å se *utenfor* den forståelseshorizonten en har gjennom å «*forske selv*», «*utforske selv*» og «*tenke selv*», som blir nevnt som måter en angriper utdanningsvalget på av guttene. Betyr det å utforske sine interesser, det samme som å utforske sine reelle valgmuligheter? Vår sosiale bakgrunn og vår kjønnsidentitet virker som vi har sett inn på hvilke muligheter vi ser, oppfatter og orienterer oss etter, og finner akseptable. Eksempelvis vil det for ei jente med akademikerforeldre være vanskelig å oppdage mulighetene i elektrofaget ved å «*utforske selv*». En kan heller se for seg at det blir sannsynlig at hun oppdager seg selv på nytt gjennom de alternativene som allerede ligger innenfor hennes sosiale rom med akseptable alternativer. Kanskje må en derfor som rådgiver i enda større grad tørre å diskutere hvordan strukturelle faktorer og kjønn setter slike «*usynlige*» grenser og virker inn på holdninger, yrkespreferanser og aspirasjoner mot de mannsdominerte yrkesfagene. En kan fundere på om en i større grad lener seg til sin sosiale bakgrunn når en «*får ansvaret*» for å utforske, velge og realisere seg selv, noe som egentlig er ment å ha motsatt virkning. Den individuelle friheten de utøver blir da potensielt liggende innenfor den forståelseshorizonten de allerede har.

Når det gjelder tiltaksbiten i ungdomsskolen ble skolebesøk i videregående stort sett vurdert positivt, noe som har gitt en del av guttene en tryggere grunn for å vurdere hvilke utdanningsprogram de skulle gå for, eller for rekkefølgen på ønskene. En generell styrking av dette i forhold til de mannsdominerte yrkesfagene kan tenkes å være spesielt viktig i Oslo med sin høyt utdannede foreldrebefolkning, dette for å gi disse ungdommene mer presise bilder av og nær kjennskap til yrkesveier og valgmuligheter som ligger utenfor det de får presentert gjennom hjemmemiljøet. På denne måten kan en få brutt ned noen av de stereotypiene om hvem du finner på ulike utdanningsprogram og hva disse fører til ved at de får møte og snakke med elevene selv, og at de får vist fram sin skolehverdag. Terskelen for at jenter velger et av de mannsdominerte yrkesfagene er fortsatt for høy, noe som opprettholdes av både guttenes konstruksjoner av kjønn og for lite eksplisitt fokus på nettopp dette. En løsning kan være å gjøre bruk av tidligere elever eller foreldre som har gjort et utradisjonelt utdanningsvalg av et av de mannsdominerte yrkesfagene som rollemodeller i klassen om dette gjør seg praktisk mulig. Det som her trekkes ut er ikke revolusjonerende, men gir støtte til lignende behov andre har sett før meg, som blant annet i de studiene jeg tidligere har henvist til i «2.5 Rådgivning og rådgiverrollen».

7 Avslutning

7.1 Konkluderende oppsummering

Den overordnede problemstillingen jeg ønsket å svare til lød som følgende: «*Hvilke holdninger har Oslo-gutter i 10. klasse til de mannsdominerte yrkesfagene, og hvordan vokser disse fram og får betydning for valgprosess og endelig utdanningsvalg?*». Denne har jeg forsøkt å svare til etter beste evne ved å innhente data fra guttene selv ved å ta i bruk fokusgrupper som metode. De seks fokusgruppene bestod av gutter som hadde valgt elektrofag, bygg- og anleggsteknikk, teknisk og industriell produksjon og noen som hadde valgt noe annet til slutt. Jeg utarbeidet meg fire forskningsspørsmål som skulle hjelpe meg å holde retning, og ivareta det jeg anså som betydningsfulle elementer for å kaste lys over den overordnede problemstillingen. Disse har blitt besvart gjennom de tre foregående analysekapitlene med utgangspunkt i guttenes stemmer, mine refleksjoner og tidligere presentert teori og forskning, noe som nå gir meg grunnlag for å komme med et tilsvarende utgangspunkt i noen tendenser jeg finner i materialet.

De mannsdominerte yrkesfagene ble av de som hadde valgt et av disse, vurdert som attraktive alternativer og yrkesveier som fortjente en høyere status enn den generelle samfunnsbetragtningen. De så nødvendigheten og viktigheten av yrkene elektrofag, bygg- og anleggsteknikk og TIP førte fram til. Forestillinger om aktive og praksisrettede skolehverdager med fysisk arbeid som også krevde en takhøyde for risiko og en stødig hånd var en viktig trekkraft for mange, og noe som de hadde positive holdninger til. Dette representerte noe annet enn det «klassiske skolearbeidet» som innebar stillesitting på skolebenken, noe som de anså seg mer eller mindre ferdig med og hadde sett seg trøtt av. Det virket som at guttene hadde et annet verdsettingsrepertoar enn det dominerende i utdanningssystemet.

Det å være skoletrøtt, innebar derimot ikke en mangel på framtidsdriv. En ambisjon og et driv etter å komme seg ut i arbeid, tjene sine egne penger og begynne det selvstendige voksenlivet ble sterkt fremmet av flertallet av disse guttene. For noen betonte det seg nesten som en lengsel etter arbeid. Mange orienterte seg etter en spesifikk og nær utdanningshorisont, og

utdanningsvalget representerte på denne måten også et ønske om å trekke det framtidige arbeidet nærmere til seg. De som hadde vurdert et av de mannsdominerte yrkesfagene så også ut til dras mot et aktivt og praktisk arbeid, men de hadde en utdanningshorisont som strakk seg lenger fram i tid, og de forholdt seg til en større bredde av alternativ. Den kommende «studiespes-eleven» siktet seg mot en utdanning som krevde høyt karaktersnitt, og jeg tolket det dithen at han mente at en ikke benyttet seg av de mulighetene en ble gitt gjennom gode karakterer hvis en valgte bygg- og anleggsteknikk. Dette kan si noe implisitt om hans holdning til bygg- og anleggsteknikk ved at det er noe for de med lave karakterer.

De mannsdominerte yrkesfagene var også noe som var forbeholdt nettopp menn, i form av at de egenskapene og ferdighetene som krevdes for å gjøre et godt arbeid var utpreget mandige, og ikke noe som var forbundet med kvinner. Disse stereotypiene, eller sosialt konstruerte forestillingene, var alle guttene «enige» om. De hadde klare tanker om hva som var «kvinnejobber» og «mannejobber», og tradisjonelle holdninger til hva jenter og gutter passet og ikke passet til. De positive holdningene til de mannsdominerte yrkesfagene blir da også tett knyttet til en kjønnsidentitet en ønsker å beskytte og oppfylle gjennom sine utdanningsvalg.

En del alternativer ble utelukket for de som valgte et av de mannsdominerte yrkesfagene, gjennom hva de så på som aktuelle arbeidsformer, akseptabel lengde på utdanning og passende det maskuline idealet. Dette gjaldt de utradisjonelle utdanningsvalgene og studieforbredende løp som fordret mer utdanning og et arbeid som lå unødig langt fram i tid, og som innebar en lite attraktiv arbeidsform og et framtidig yrke som ofte ble forbundet med kontorarbeid, stillesitting og ensformighet.

Flere av guttene som valgte et av de mannsdominerte yrkesfagene, hadde enten hadde en far, bror, fetter eller onkel i det samme, eller i et beslektet yrke. Noen av disse fikk jeg eksempel på at hadde optrådt som rollemodeller innenfor yrkesområdet, ved at guttene på nært hold hatt sett yrket utøvd i praksis, eller tatt del i praksisen selv og dannet seg erfaringer. Dette kan ha bidratt til å utvikle positive holdninger og yrkespreferanser for disse yrkesveiene, og tilgang til kunnskap og synlighet rundt jobbmuligheter. Slik kan vår sosiale bakgrunn ha betydning for i hvilken grad vi ser mulighetene i et av de mannsdominerte yrkesfagene, oppfatter det som *mulig* å oppnå og til slutt orienterer oss mot og *velger* denne utdannings- og yrkesveien. Det er mekanismer vi også ser eksempel på hos de som valgte noe annet.

Det ble ofte fremhevet av guttene at deres endelige beslutning om utdanningsvalget var deres eget valg, en holdning de sa foreldrene også fremmet. Foreldre kunne være rådgivere, men de var ikke velgere. Det så derimot ut som at guttene egentlig ble styrt inn mot å ta et «autonomt» og «fristilt» valg *innenfor et visst område*, et område foreldrene kjente og hadde tilgang til, noe det var varierende grad av bevissthet rundt hos guttene og foreldrene. Venner sin betydning var nær sagt fraværende ifølge guttene. Dette *kan* også være et uttrykk for måter de oppfatter det er riktig å prate om eget utdanningsvalg på i en tid der det egen autonomi og valgfrihet er viktige idealer for unges valg, og at andre påvirkere nedtones for utdanningsvalget.

Rådgiverne hadde gjennom sin rolle som informasjonsspredere, veiledere og tilretteleggere vært av direkte betydning for enkelte av de litt mer usikre guttene sitt utdanningsvalg gjennom å gi informasjon og veilede rundt valgmuligheter og yrkesveier i individuelle samtaler under valgprosessen. Skolebesøk, eller åpen dag, ble oftest trukket fram som det mest nyttige av guttene. Dette hadde også hatt direkte betydning for noen av guttene sine utdanningsvalg, eller oppstilling av rekkefølgen på utdanningsønskene. Derimot hadde de i mindre grad agert som noen som direkte utfordret guttenes forståelseshorisonter, eller problematiserte hvorfor det eksisterte en såpass høy terskel for å foreta et utradisjonelt utdanningsvalg. Dette kan ha noe å si for hvorfor de kjønnsstereotypiske holdningene lever i beste velgående. Det uforløste potensialet virket å ligge nettopp her, og i en styrking av samarbeidet med eksterne aktører for å gi flere tilgang, kjennskap og direkte erfaring med de mannsdominerte yrkesfagene, og gjennom møter med elever og arbeidere innenfor disse.

7.2 Forslag til videre forskning

En av begrensningene ved studien min er at jeg ikke fikk like mange elever som hadde *vurdert*, men til slutt valgt bort et av de mannsdominerte yrkesfaglige utdanningsprogrammene som jeg ønsket i alle fokusgruppene, og at noen fokusgrupper bestod av færre gutter enn jeg det som var ønskelig på forhånd. Ved å foreta en studie med nøyaktig den gruppesammensetningen jeg så for meg, tror jeg at en kunne fått et tydeligere bilde av eventuelle ulikheter med de som *valgte* et av de mannsdominerte yrkesfaglige

utdanningsprogrammene. Det hadde også vært interessant å bruke den samme framgangsmåten med jenter, eller med mer utpregede «studiespes»-orienterte ungdommer, og sett hvilke funn en ville fått gjennom dette.

Litteratur

- Aamodt, P. O., & Stølen, N. M. (2003). Vekst i utdanningssystemet. *Utdanning 2003 – ressurser, rekruttering og resultater*. Oslo/Kongsvinger: SSB.
- Andersen, P. L. & Bakken, A. (2015). *Ung i Oslo*. (NOVA Rapport 8/15). Oslo: NOVA.
- Aspers, P. (2009). Empirical phenomenology: A qualitative research approach (The Cologne Seminars). *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 9(2).
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a new modernity*. London: SAGE Publications.
- Birkemo, A. (2007). Utdannings- og yrkesvalg i ungdomsalderen. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 91:3.
- Borgen, J. S. & Lødding, B. (2009). *Implementering av faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet. Delrapport II fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring*. (Rapport 39/2009). Oslo: NIFU STEP.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (Vol. 4). London: Sage Publications.
- Braathen, F. (2016, 28. februar). Han fikk høre at han var for smart til å ta yrkesfag. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/okonomi/Han-fikk-hore-at-han-var-for-smart-til-a-ta-yrkesfag-8335b.html>.
- Bradley, K. (2000). The incorporation of women into higher education: Paradoxical outcomes? *Sociology of education*, 1-18.
- Brannen, J., & Nilsen, A. (2005). Individualisation, choice and structure: a discussion of current trends in sociological analysis. *The sociological review*, 53(3), 412-428.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

- Buland, T., Mathiesen, I. H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, H., Bungum, B., & Mordal, S. (2011). *På vei mot framtida - men i ulik fart? Sluttrapport fra evalueringen av skolens rådgivning*. (SINTEF-rapport A18112). Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- Buland, T., Mathiesen, I. H. & Mordal, S. (2014). “Æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag å vil bli nå nytt æ” – *Skolens rådgiving i Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag*. Trondheim: NTNU Program for lærerutdanning.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>.
- Foskett, N., & Hemsley-Brown, J. (2001). *Choosing futures: young people's decision-making in education, training, and careers markets*. London: RoutledgeFarmer.
- Furlong, A., & Cartmel, F. (1997). *Young People and Social Change*. Buckingham: Open University Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Gjefsen, H. M., Gunnes T. & Stølen N. M. (2014). *Framskrivinger av befolkning og arbeidsstyrke etter utdanning med alternative forutsetninger for innvandring* (SSB Rapport 2014/31). Hentet fra https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/_attachment/200990?_ts=14909943420.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling psychology*, 28(6), 545-579.
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. I D. Brown (Red.), *Career choice and development*, 4th edition (s. 85-148). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Grøgaard, J. B. (1992). *Skomaker, bli ved din lest? En analyse av ulikhet i utdanning og arbeid blant unge menn på 80-tallet*. (Fafø-rapport 146). Hentet fra <http://www.fafø.no/index.php/nb/zoo-publikasjoner/fafø-rapporter/item/skomaker-bli-ved-din-lest>.

Grøgaard, J. B., Helland, H. & Lauglo, J. (2008). *Elevenes læringsutbytte: Hvor stor betydning har skolen? En analyse av ulikhet i elevers prestasjonsnivå i fjerde, syvende og tiende trinn i grunnskolen og i grunnkurset i videregående*. (Rapport 5/2008). Oslo: NIFU STEP.

Hansen, M. N. (2005a). Den sosiale rekrutteringen til medisinstudiet. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 125, 2213- 2215.

Hansen, M. N. (2005b). Ulikhet i Osloskolen: rekruttering og segregering. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 5(1), 3-26.

Hansen, M. N. (2011). Finnes det en talentreserve? Betydningen av klassebakgrunn og karakter for oppnådd utdanning. *Søkelys på arbeidslivet*, 28(3), 173-189.

Hansen, M. N., & Mastekaasa, A. (2010). Utdanning-stabilitet og endring. I I. Frønes & L. Kjølørød (Red.), *Det norske samfunn*, 6. utgave. (s. 116-143). Oslo: Gyldendal akademisk.

Hegna, K. (2010). Endringer i utdanningsaspirasjoner gjennom ungdomsskolen – kjønn, klasse og minoritetsbakgrunn. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 10(1), 89-104.

Hegna, K. & Smette, I. (2010). *Educational horizons: The role of agency, class and gender in the choice of upper secondary education*. Working Paper, Norwegian Research Council.

Jensen, O. J. (2012). Yrkesfagenes status – et spørsmål om innbyrdes forhold mellom arbeid og utdanning. En kommentar med en komparativ og historisk tilnærming. *Søkelys på arbeidslivet*, 29(4), 369-281.

Kirkebøen, S. E. (2017, 8. mars). Blaff eller ny trend? Etter ti år med nedgang søker flere yrkesfag. *Aftenposten*, Hentet fra <http://www.aftenposten.no/osloby/Blaff-eller-ny-trend-Etter-ti-ar-med-nedgang-soker-flere-yrkesfag-616660b.html>.

Kitzinger, J. (1995). Qualitative research. Introducing focus groups. *BMJ: British medical journal*, 311(7000), 299.

Krange, O. & Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten: ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: a practical guide for applied research* (4. utg.). SAGE.

Kunnskapsdepartementet. (2006). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. (St. Meld. nr. 16 2006-2007).

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 2015-2016).

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. Utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N. & Vibe, N. (2006). *Forskjell på folk – hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter*. (Rapport 3/2006). Oslo: NIFU STEP.

Mathiesen, I. H., Buland, T. & Bungum, B. (2010). *Kjønn i skolen – et glemt tema?* (SINTEF-rapport A13924). Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.

Mordal, S., Buland, T. & Mathiesen, I. H. (2015). *Rådgiverrollen – mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet*. (SINTEF-rapport A26556). Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.

Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research (Vol. 16)* (2. Utg.). SAGE.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.

Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy: its current practice, implications, and theory*. London: Constable.

Sandal, A. K., & Smith, K. (2010). Frå ungdomsskule til vidaregåande skule – elevane si stemme. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 4 (2), 25–42.

Skarpenes, O. (2007). *Kunnskapens legitimering: Fag og læreplaner i vidaregåande skole*. Oslo: Abstrakt forlag

Solberg, E., Børing, P., Rørstad, K. & Carlsten, T. C. (2016). *Hovedresultater fra en undersøkelse om kompetansebehov blant NHOs medlemsbedrifter i 2016*. (NIFU Arbeidsnotat 2016:1). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2379258>.

SSB. (2016, 20. juni). Befolkningens utdanningsnivå, 1. oktober 2015. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utniv/aar>.

SSB. (2017, 14. mars). Videregående opplæring og annen videregående utdanning, 2016. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgu/aar/2017-03-14>.

Stewart, D. W., Shamdasani, P. N., & Rook, D. W. (2007). *Focus Groups: Theory and Practice (No. 20)*. SAGE.

Støren, L. A. & Arnesen, Å. S. (2003). Et kjønnsdelt utdanningssystem. (238). SSB.

Støren, L. A., Waagene, E., Arnesen, C. A. & Hovdhaugen, E. (2010). «Likestilling er jo ikke lenger helt det store» - *Likestillingsarbeid i skolen 2009-2010*. (Rapport 15/2010). Oslo: NIFU STEP.

Trow, M. (1973). *Problems in the transition from elite to mass higher education*. California: Carnege Commision on Higher Education.

Utdanningsdirektoratet. (2015). Læreplan for faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/UTV1-02.pdf>.

Utdanningsdirektoratet. (2016, 30. mai). Søkere til videregående opplæring 2016-17. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/sokere-til-videregaende-opplaring/>.

Vabø, A & Aamodt, P. O. (2005). *Kvalitetsreformen og universitetene som masseutdanningsinstitusjon*. (Skriftserie 2/2005). Oslo: NIFU Step.

Vaughn, S., Schumm, J. S. & Sinagub, J. M. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. SAGE.

Vogt, K. C. (2007). *Gutter i mannsdominerte yrkesfag: valg av utdanning og arbeid*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Bergen). K. C. Vogt, Bergen.

Wiborg, Ø., Arnesen, C. Å., Grøgaard, J., Støren, L. A. & Opheim, V. (2011). *Elevers prestasjonsutvikling – hvor mye betyr skolen og familien?* (Rapport 35/2011). Oslo: NIFU STEP.

Ziehe, T. (1989). *Kulturanalyser: ungdom, utbildning, modernitet*. I J. Fornäs & J. Retzlaff (Red.). Stockholm/Stehag: Symposion bokförlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD



Kristinn Hegna
Institutt for pedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 07.02.2017

Vår ref: S2077 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>52077</i>	<i>Hvilke holdninger til yrkesfag eksisterer hos 10. klasseelever i Oslo?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kristinn Hegna</i>
<i>Student</i>	<i>Kasper Kvalheim Thinn</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.08.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf. 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men veileders kontaktinformasjon må tilføyes.

Personvernombudet er enig i at 15-16 åringene kan samtykke selv i dette prosjektet. Vi har lagt vekt på at det er nødvendig for prosjektets formål å innhente opplysningene fra ungdommene selv. Videre har vi vurdert at det ikke registreres sensitive opplysninger og at prosjektet har kort varighet.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

I meldeskjemaet og informasjonsskrivet har dere informert om at forventet prosjektslutt er 31.08.2017. Ifølge meldeskjemaet skal dere da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale lydopptak.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv (informert samtykke)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Hvilken kunnskap og holdninger til yrkesfag eksisterer hos 10. klasseelever i Oslo?

Formål og bakgrunn for studien

Formålet med forskningsprosjektet vil være få en dypere innsikt i hvilke holdninger til yrkesfag som eksisterer hos 10. klasseelever i Oslo. Forskningsprosjektet vil inngå i min mastergrad i pedagogikk, studieretning pedagogisk-psykologisk rådgivning ved Universitetet i Oslo.

I Oslo rekrutteres det betydelig færre elever til yrkesfaglige utdanningsprogram enn i resten av landet, og denne andelen har også sunket de siste ti årene. Samtidig ser det ut til at behovet for kvalifiserte fagarbeidere og håndverkere vil øke i Oslo i årene framover.

Det vil derfor være av interesse å lære og forstå mer om 10. klasseelever sine holdninger til de yrkesfaglige utdanningsprogrammene, oppfatninger av hvilke karrieremuligheter som åpner seg gjennom disse og hva som bidrar til å gjøre ulike utdanningsprogram og yrkeskarrierer attraktive eller ikke.

Jeg ønsker å rekruttere deg som går i 10. klasse, har vært en del av grunnskolen i Oslo i fem eller flere år og snart skal sette opp ønsker for de utdanningsprogrammene du helst vil være en del av. Jeg håper du har lyst og anledning til å bli med 4-5 andre elever som også går i 10. klasse og meg i det som kalles et fokusgruppeintervju. Gruppene vil bestå av bare gutter eller jenter. Med tanke på formålet med forskningsprosjektet ser jeg på dere som de mest verdifulle informasjonskildene, og jeg (og andre) kan lære mye av å lytte til dere diskutere og dele erfaringer. Spørsmålene vil handle om holdninger til og kunnskap rundt yrkesfaglige utdanningsprogram og karriereveier, og hvilken veiledning dere har mottatt omhandlende dette.

Hva innebærer deltakelse i studien, og hva skjer med informasjonen om meg?

Deltakelse i studien innebærer at du deltar i et fokusgruppeintervju sammen med 4-5 andre på din alder. Jeg vil lede fokusgruppeintervjuet og stille spørsmål til gruppen. Et fokusgruppeintervju er en form for gruppesamtale der dere som deltakere diskuterer spørsmålene med hverandre, kan dele egne erfaringer og komme med innspill til det andre

sier. Vi finner i samarbeid tid og sted som passer for å gjennomføre fokusgruppeintervjuet, og det vil mest sannsynlig gjennomføres på skolen din eller på universitetet. Selve fokusgruppeintervjuet vil nok vare rundt en time, jeg vil føre notater og det vil bli brukt lydopptaker slik at jeg kan høre og hente ut informasjon av diskusjonen i etterkant.

Alle opplysninger om dere vil bli behandlet konfidensielt, og som deltakere vil dere ikke kunne gjenkjennes i det ferdige forskningsprosjektet. Lydopptaket vil bli oppbevart og behandlet på min PC til avslutning av forskningsprosjektet som er planlagt senest 31. august 2017. Innsamlede opplysninger vil da anonymiseres og lydopptaket slettes. Ingen andre personer enn min veileder Kristinn Hegna og meg vil ha tilgang til datamaterialet fram til avslutning av forskningsprosjektet.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Frivillig samtykke

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen om du ønsker å delta i studien eller ikke.

Dersom du ønsker å delta eller sitter med noen spørsmål du ønsker svar på, kan du kontakte meg på tlf.: 99 78 79 08 eller e-mail: kasperkt@hotmail.com. Kontaktinformasjonen til min veileder Kristinn Hegna er tlf.: 41445341 og e-mail: kristinn.hegna@iped.uio.no.

Med vennlig hilsen

Kasper Kvalheim Thinn

Institutt for pedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta i et fokusgruppeintervju

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Introduksjon

- Gjenta formål, viktigheten av deres bidrag og rettigheter
- Klargjøre for hvordan fokusgruppeintervjuet vil forløpe, min rolle og hva som er ønskelig av dem som deltakere.

Oppvarming

- Først vil jeg gjerne høre litt om hva dere har gjort på skolen for å bli kjent med de ulike programmene.. (Bidrag fra rådgiver, lærer? Brosjyrer, nett? Vært på besøk i vgs/arbeidsliv? Fått besøk av eldre elever/voksne i jobb? Hva har dere lært mest (minst) av? Noe som har trigget noen nye interesser? Hva?)

Kjennskap og forestillinger

- Kan dere først skrive ned de yrkesfaglige programmene dere kjenner til?
- Hva tror dere en lærer å gjøre gjennom å gå X program? (Hvordan tror dere en vanlig skoledag for en elev på X ser ut? På hvilken måte lærer de faget sitt? Hva er vanskelig/lett? Læringsmiljø?)
- Hvis dere ser for dere en (typisk) elev på X program.. Kan dere fortelle meg hvordan denne eleven er? (Oftest jente/gutt? Hvilken type, klesstil? Mest opptatt av? Hvordan gjør de det på skolen? Fritid? Hva tror dere har gjort at de har valgt akkurat X program?)
- Tror dere det er en overvekt av jenter eller gutter på X program? Hva er grunnen til at det er så få J/G der? Hva synes dere om det? Hvilke J/G er det som går X? Kan de bli like flinke i faget? Fordeler/utfordringer? Kjenner dere noen? Hva sier de?
- Har dere noen i familien (eller i nær familie) med yrkesfaglig bakgrunn? (Hva? Evt. hva annet?) Hva har han/hun sagt om å være X til deg? Har dere fått noen råd fra familien om hva dere burde velge (ikke velge)? Hva har de sagt?
- Vet dere noe om hvilke jobber en kan få gjennom X program? Hvordan ser dere på disse jobbene? (Type arbeid? Hvem passer? Arbeidsmiljø og arbeidsmarked? Lønn? Status?) Er det noen som ikke passer til disse jobbene? (Hvorfor?)

Utdannings- og yrkesrådgivning

- Hvordan har dere samarbeidet med rådgiver i valgprosessen? Hvordan har dere opplevd dette? Skulle dere ønske at rådgiver involverte seg mer (mindre) i deres valg? På hvilken måte?
- Når dere har fått informasjon om ulike program og yrkesveier.. Hvordan har de yrkesfagene vi tidligere har pratet om blitt framstilt? (Innhold? Hvilke elever passer de (ikke) for? Framtidsutsikter?)

- Har dere snakket om tradisjonelle jente- og gutteprogram/kvinne- og mannsyrker? Hva har rådgiver sagt om disse?
- Hva har rådgiver hatt å si for det dere til slutt valgte? (Hva gjorde rådgiver som var viktig for dette valget?)
- Hva ville dere gjort hvis dere var rådgiver for å få flere til å lære mer om X yrkesfag?

Tanker rundt framtidig jobb og valg av utdanningsprogram

- Hva tenker dere å gjøre når dere er ferdige med vgs? (Utdanning, eller jobbe? Evt.: Hva er bra med å begynne å jobbe? Hva tenker dere om de som tar mer utdanning? Hvorfor ikke dere?)
- Hvilke jobber ser dere på som aktuelle i framtiden? Hva gjør disse jobbene aktuelle?
- Hva kunne dere ikke tenkt dere å jobbe med? Hva kan være grunnen til det?
- Dere har nå satt opp ønsker for neste år.. Er det noen program dere valgte bort, selv om de virket interessante? Hva gjorde at disse ble valgt bort?
- Hvilke program var på den andre siden mest uaktuelle? Hva er grunnen til det?
- Er det viktig for dere hvilken vgs i Oslo dere går på? (Hva gjør at det er viktig?)
- Har deres nærmeste venner valgt likt (ulikt) som dere? Hvilket program har dere satt opp som førsteønske? Hva gjorde at X var mest aktuelt? Føler dere at det er et valg dere til slutt har tatt på egenhånd, bestemt selv? (Evt. hva har/hvem andre?)

Oppsummering og avrundning

- Sikre at jeg har forstått hovedtrekk og informantene riktig. Alt i alt.. hva er det viktigste vi har pratet om, hatt mest betydning..
- Er det noe dere føler jeg ikke har spurt om, som kunne vært nyttig for meg å vite rundt det vi har pratet om i dag?
- Andre tips til meg videre? Noen spørsmål som var vanskelige å forstå, var kjipe, noe som kunne vært gjort annerledes osv.
- Takke for deltakelse og god innsats. Gjenta rettigheter. Løse opp gruppen.