

Valg av yrkesfaglig opplæring- elevens prosesser.

En studie av elever ved slutten av Vg2 og
overgangen til videre utdanningsløp.

Pål A. Kvalnes



Masteroppgave

Våren 2013

Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen

Forord:

Kort vil jeg takke vår improviserte seminargruppe med flinke sosiologimennesker og en pent antrukket antropolog. Her kunne ideer testes og sjøsettes.

Ved siden av seminargruppa vil jeg takke min familie med mor, far, bror og katt. Jeg vil også takke min veileder, Ole Johnny Olsen, med sin unike evne til å motivere og briljere med sin utømmelige kunnskap om yrkesfag. Og jeg vil takke Gunnhild, hjelpsomme mennesker ved NIFU og FAFO, lærere, elever, avdelingsledere, Telemark for sin gjestfrihet, støttende kollegaer i Studvest og bandet for avvekslinger i en travel hverdag.

Jeg håper oppgaven er like lærerik å lese som den var å skrive.

Pål A. Kvalnes, Bergen, 28. juni 2013.

Innhold

KAPITTEL 1: TEMA FOR OPPGAVEN	2
1.2 PROBLEMSTILLING	3
1.3 GANGEN I OPPGAVEN	4
KAPITTEL 2 – TIDLIGERE FORSKNING	4
2.1 ØNSKER NOE PRAKTISK	4
2.2 ULIKE STRATEGIER OG ULIKE BEGRUNNELSER: MULIGHETSMENNESKET	6
2.3 MODENHET OG BESLUTNINGSGRUNNLAG	8
2.4 FAGKULTUR	10
2.5 SOSIALISERING OG SOSIAL BAKGRUNN	12
2.6 PÅVIRKNING OG FORBILDER	14
2.7 GRUPPETILHØRIGHET	15
2.8 UTPLOSSERING OG PRAKSISARBEID	18
KAPITTEL 3: TEORETISK RAMMEVERK	19
3.1 SITUERT LÆRING OG PRAKSISFELLESSKAP	19
3.2 UTDANNINGSVALGET GJENNOM ET SUBJEKTIVT PERSPEKTIV	20
3.3 SYMBOLSKE OBJEKTERS PÅVIRKNING OG YRKESIDENTITETER	21
3.4 SIGNIFIKANTE ANDRE	22
3.5 SELVEVALUERING OG GRUPPETILHØRIGHET	23
3.6 UTDANNINGSVALGET SOM EN RASJONELL HANDLING	25
KAPITTEL 4: METODE OG DATAGRUNNLAG	27
4.1 ETISKE BETRAKTNINGER	30
4.2 EN EMPIRISK BESKRIVELSE AV DATAGRUNNLAGET	31
KAPITTEL 5: DESKRIPTIV GJENNOMGANG AV DATAMATERIALE – EN ANALYTISK SAMMENFATNING I LYS AV OPPGAVENS SENTRALE PROBLEMSTILLINGER	33
5.1 USIKRE PÅ VALG	34
5.2 NOE PRAKTISK ELLER NOE ANNET	40
5.3 BEVISSTHET OM MULIGHETER	42
5.4 SIGNIFIKANTE ANDRE OG PÅVIRKNING BLANT ELEVENE	46
5.5 MOTIVASJON	50
5.6 PLANER OG TANKER OM FRAMTIDIG ARBEIDSLIV	53
5.7 ERFARING MED PRAKSIS	54
5.8 FAGLIG IDENTITET	59
5.9 FAGETS STATUS	63
5.10 ENDRET LIVSSITUASJON	66
5.11 BETYDNINGEN AV LÆREKONTRAKT OG ELEVER SOM SØKER SEG TIL PÅBYGG	69
KAPITTEL 6: DRØFTING I LYS AV TIDLIGERE FORSKNING OG TEORI	72
6.1 FELLESTREKK FOR SSS OG KEM I DATAMATERIALET	72
6.2 SENTRALE POENG AVGRENSET TIL SSS	73
6.3 SENTRALE POENG AVGRENSET TIL KEM	74
6.4 DISKUSJON I LYS AV TIDLIGERE FORSKNING	75
6.5 DISKUSJON I LYS AV ET TEORETISK PERSPEKTIV	78
KAPITTEL 7: KONKLUSJON	84

Kapittel 1 – Innledning

1.1. Tema for oppgaven

Temaet for oppgaven er valg av utdanning for elever som velger yrkesfaglig studieprogram ved videregående opplæring.

Opgaven vil forsøke å forstå hvordan valget av utdanning – gjennom valg av utdanningsprogram, programområder og videre spesialisering eller eventuelt valg av påbygning for generell studiekompetanse - fungerer som en prosess for elever ved videregående skole. Studien er avgrenset til to av programområdene, Klima Energi og Miljøfag og Salg, Sikkerhet og Servicefag ved to skoler (heretter kalt Skole 1 og Skole 2).

Denne avgrensningen til yrkesfag kan begrunnes med at elevene her tidligere enn andre må ta en avgjørelse om hva de ønsker å bli, og det er derfor interessant å se hvorvidt elevene fullfører veien til yrkesfaglig kompetanse eller «utsetter» valget ved å gå studiespesialiserende eller allmennfaglig påbygg. Det er også interessant å se hvordan utvikling av yrkesidentiteter spiller inn på elevenes gjennomføring av utdanningsvalg, og hvordan de selv formulerer sin oppfatning av hva yrkesfagene er.

Hva er valg som prosess? - Jeg ønsker å undersøke hvilke impulser elevene mottar og hvordan valget formes og gjennomgår en prosess. Jeg vil se på skolen som en sosialiseringsarena og skolegang som en dannelsesprosess. Hvilke strukturer og føringer elevene møter, vil være avgjørende for deres videre læringskarriere¹ og studiekarriere ut mot arbeidslivet.

Videre kan det tenkes at den faglige identiteten ved enkelte fag kan ha en innvirkning på valget til elevene. Fag som har en sterk faglig og kollektiv identitet kan tenkes å virke mer appellerende, mens fag som fremstår mer fragmenterte og uten noen sterk faglig identitet, og som elevene har liten kjennskap til, vil kunne tenkes å ha mindre evne til å understøtte elevenes gjennomføring.

¹ Læringskarriere er et begrep som er hentet fra Bloomer og Hodkinson 2010. Begrepet er ment å omfatte alle prosesser hvor individet lærer, også utenfor utdanning og arbeidssituasjoner.

1.2 Problemstilling

Problemstillingene for undersøkelsen er: Hvordan formes utdanningsvalg underveis i utdanningen? Hvilken rolle spiller sosialiseringprosesser og dannelse av eget selvbylde og faglig identitet inn på denne prosessen? På hvilken måte spiller signifikante andre inn på yrkesvalget til elevene som skal begynne på videregående opplæring? Hvordan spiller faglig identitet inn på gjennomføringen av utdanningsvalget? I hvilken grad er utdanningsvalget gjort ut fra en bestemt plan eller målsetning?

Andre spørsmål jeg ønsker å svare på er: Hvordan fungerer selvevaluering og gruppetilhørighet inn på utdanningsvalget? Hva har yrkessymboler, anerkjennelse og yrkesretting av teori å si for gjennomføringen av utdanningsvalget? I hvilken grad oppleves utdanningsvalget som irreversibelt og hvordan spiller foreldrenes erfaringer og holdninger inn på utdanningsvalget som prosess?

Jeg har gått i dybden på hvordan fagidentitet spiller inn på motivasjon, ulike strategier for videre utdanning, hvordan utplasseringen i bedrift påvirker synet på og tilknytningen til faget, hvordan oppfatningen av valget endrer seg over tid og hvorfor det gjør det. Det har blitt fokusert på skolen og bedrift som en sosialiseringsarena og dannelsesprosessen ungdommen gjennomgår, samt utenforliggende aspekter som former oppfatningene og handlingene til ungdommen. Elevene i undersøkelsen har blitt fulgt gjennom en periode på et år.

Undersøkelsen er gjennomført innen rammene av Kvalitetsprosjektet. Forskningsprosjektet ”Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen”, eller Kvalitetsprosjektet, er et samarbeidsprosjekt mellom NIFU – Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, Fafo, Universitetet i Bergen og Høyskolen i Oslo og Akershus. Prosjektet er et oppdrag fra Utdanningsdirektoratet og skal ta for seg læringsmiljø, gjennomføring og frafall, innhold og vurdering, kvalitetsarbeid, kvalitetsstyring og kvalitetsvurdering, samt fag- og yrkesopplæringen som inngangsport til arbeidslivet. NIFU er ansvarlig oppdragsinstitusjon og Håkon Høst er prosjektleder. Prosjektet har til nå levert to rapporter, Høst 2012 og 2013. Ved å ta del i dette prosjektet har jeg fått tilgang til materiale og informanter. Men masteroppgaven har en egen formulert problemstilling og en selvstendig teoriutvikling, og er ikke gjennomført som en del av prosjektets rapporteringsarbeid.

1.3 Gangen i oppgaven

Denne oppgaven er lagt opp på følgende måte: Først vil det være en introduksjon til tidligere forskning på feltet og relevante studier, deretter følger en gjennomgang av teorier som anses som relevante for problemstillingen. Før analysen vil jeg redegjøre for metoden i et metodekapittel. Det neste som følger er en kort introduksjon av skolene i undersøkelsen, da med utgangspunkt i intervjuer av avdelingsledere, som etterfølges av selve dataanalysen med utgangspunkt i elever ved utdanningsprogrammene som informanter. Analysen deles opp i to deler: en empirisk beskrivelse av valgene med utgangspunkt i tidligere undersøkelser og med utgangspunkt i teoretisk rammeverk.

Kapittel 2 – Tidligere forskning

I dette kapittelet vil det bli gjennomgått hva som fremkommer av tidligere forskning som omhandler valg av videregående opplæring. Hvilke begrunnelser for valg av yrkesfaglig utdanning finnes det? Hva påvirker valgene, og hva avgjør gjennomføringen av det?

Kapittelet vil svare på hva som har kommet frem ved ulike undersøkelser og gi en pekepinn på hvordan lignende problemstillinger har blitt svart på tidligere.

2.1 Ønsker noe praktisk

For å finne ut av problemstillingen for undersøkelsen, vil det være naturlig å starte med å spørre: Hvem er disse elevene som ønsker å gå yrkesfag? Fra tidligere forskning er det spesielt ett kjennetegn som kan identifisere den typiske begrunnelsen for å velge yrkesfag kontra noe andre videregående utdanningsløp – At elevene ønsker noe praktisk. Tidligere forskning viser også at elevene typisk er lei den mengden teori de har blitt vant med fra ungdomsskolen, og at de ønsker en type skole som er nærmere knyttet til en praksis vi finner ute i arbeidslivet.

I rapporten «Kunnskapsgrunnlag og faglige perspektiver for en studie av kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Rapport 1 Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen» fra 2012 oppsummeres noe av denne forskningen, bl.a. med referanse til evalueringen av Reform 94. Det kom det bl.a. fram at elevenes utdanningsvalg i stor grad var preget av usikkerhet. Det som syntes å være avgjørende her er gjerne at eleven ville gjøre noe annet enn allmennfag,

men også at de ønsket *noe praktisk* (Olsen, Reegård og Karlsen 2012, Olsen 2004 og Grov 1998). Elevene ved yrkesfag ble skuffet over at mengden teori fremdeles er høy ved utdanningen og at det praktiske arbeidet ikke fikk like stor plass som de gjerne hadde håpet på. Det var og er fremdeles et stort skille mellom ulike fag her, og tilretteleggelse for praktisk arbeid varierte etter fortolkning av og forpliktelsene på læreplanen (Olsen, Reegård og Karlsen 2012: 20). I disse studiene kom det også fram at lærerne var tydelige identitetsbærere og kritiske for elevenes videre motivasjon for læringen. Men enda mer kritisk for motivasjon og læring var en arbeidsrelatert praksis (Olsen, Reegård og Karlsen 2010).

Den opplevelsen elevene hadde av det praktiske arbeidet de faktisk ble møtt med etter utdanningsvalget, vil også påvirke deres egen vurdering av eget utdanningsvalg. Kanskje vil skuffelsen over mangelen på praktisk arbeid være den avgjørende faktoren for en revurdering av eget utdanningsvalg? En endelig bekreftelse som igjen vil føre til en faglig identitet med tiden? Og kanskje vil møtet med det praktiske arbeidet fungere som en anerkjennelse av elevens evner og innsats?

I tidligere forskning er ønsket om «noe praktisk» som går igjen blant elevene ved yrkesfaglig opplæring. Reform 94 var sterkt påvirket av konsepter om generell utdanning (se Olsen 2004: 178). Dette står i kontrast til ønsket de fleste elevene har om å gjøre noe praktisk og ønsket om å komme raskt ut i arbeid. Forut for reformen lå det altså til grunn en forventning om at elevene ønsket å videreutdanne seg fra yrkesfaget. Det Olsen konkluderer videre med, er at det veldig ofte er slik at seksten år gamle gutter og jenter ikke vet hva de skal bli. Å være fast bestemt på hva en ønsker å bli på det tidspunktet er heller unntaket enn regelen. Elevene som søker seg til yrkesfag er allikevel klare på at de ikke ønsker noe generelt allmennfaglig utdanningsløp.

Ungdommens usikkerhet rundt utdanning henger også sammen med konseptene om generell utdanning. Alle skal ha en mulighet til å ombestemme seg, dersom de ikke ønsker å gå yrkesfag. Dette betydde at strukturen og mengden teori i yrkesfagene måtte endres til å bli mer teoretisk, og måtte tilrettelegges mer den allmennfaglige utdanningen. Et interessant spørsmål er da om ikke den økte mengden teori skyver vekk de teoritrøtte og praktisk dyktige elevene? Disse elevene er ofte opptatt av å komme raskt ut i arbeid, og ønsker minst mulig teoribasert skoleundervisning.

Ønsket om noe praktisk har også et opphav i oppvekstmiljøet, så vel som ungdommens erfaring med ungdomsskolen. Visse interesser oppstår raskt når individet vokser opp i visse miljøer hvor tilgjengeligheten av praksisutprøving, slik som bilmekking er et eksempel på.

Yrkesfaglig studieretning er et valg ungdommen kan forta der de kan få ivareta sine teknisk-praktiske evner og interesser (Bjørnstad 1997). Bjørnstad er derimot skeptisk til at praksiserfaringen som ungdommen har fra sine fritidsinteresser er et godt grunnlag for orienteringen mot mulige utdanningsløp. Erfaringen til ungdommen er i denne alderen begrenset.

Fra tidligere forskning kan en altså se at elevene ved yrkesfag begrunner gjerne begrunner valget med at de ønsker noe praktisk, og at den yrkesfaglige opplæringen ses på som en vei vekk fra vanlig skole og teori. Det er også slik at yrkesfag betraktes ofte som et valg for skoletrøtte elever.

2.2 Ulike strategier og ulike begrunnelser: Mulighetsmennesket

Til nå vet vi at det fra tidligere studier er vanlig å tenke at elever som går yrkesfag fortar dette valget fordi de er lei av teoretisk skole, ønsker noe praktisk og på denne måten kan ivareta sine teknisk-praktiske ferdigheter. Mange elever er også usikre på valget. Men der mange ungdommer er usikre på eget utdanningsvalg mot yrkesfag, finnes det noen som mer eller mindre har staket ut en framtidsplan. Ungdommen legger også opp mer eller mindre bevisste strategier for hvordan de skal komme seg gjennom den videregående opplæringen. Slik det beskrives av ulike forskere, er det vanlig å være usikker i denne fasen av livet sitt, og det er ikke så vanlig å vite hva en ønsker å gjøre i arbeidslivet. Hvilke er så disse ulike strategiene, og hvilke begrunnelser for valget kan de usikre ungdommene kan benytte av? I dette kapittelet skal jeg forsøke å ta for meg tidligere forsknings framstilling av noen strategier.

Thomas Bjørnstad (1997) har i sin hovedfagsoppgave laget en skjematisk framstilling av elevenes fortolkning av eget studievalg og strategier. En meget beskrivende kategori av elever her er den *fleksible strategien*. Denne strategien innebærer at ungdommen ikke ser utdanningsvalget som endelig. Valgene de gjør på dette tidspunktet behøver ikke å definere deres videre lærings- og arbeidskarriere. Jeg vil ikke fokusere like rigid på strategier på samme måte i denne oppgaven, men heller legge vekt på hvordan elever gjennomfører,

utsetter eller foretar omvalg. Grunnen til dette er at jeg ikke har like stor tro på at elevene har satt seg tydelige mål slik at slike strategier vil være fruktbare å bruke i analysen. Ettersom elevene preges av usikkerhet tror jeg at strategien de i så fall går for er til stadighet skiftende og i konstant utvikling. På denne måten mener jeg også at det er enklere å se utdanningsvalget som en kontinuerlig prosess.

Blant elevene som velger yrkesfaglig studieretning, så er det slik at flere ikke har vurdert det allmennfaglige opplæringsløpet som noe alternativ. Noen ungdommer forteller også at de ikke hadde gode nok evner eller karakterer til å gå allmenn (Bjørnstad 1997: 46). På denne måten er yrkesfagene for noen ungdommer det de opplever de har å velge mellom. Ved å velge bort allmennfaglig studieretning på grunn av liten tiltro til egne evner, har man også gjort en selvevaluering og konkludert med at den beste strategien mot å fullføre videregående opplæring, er mer praktisk skolegang, rettet mot egne interesser.

For ungdommen som benytter seg av den fleksible strategien anses utdanningsvalget som foreløpig. Og på denne måten holdes flere muligheter åpne. Disse elevene ser ikke for seg hva de ønsker å gjøre i arbeidslivet (Bjørnstad 1997). Strategien innebærer også påbygg som en eventualitet. Hvorvidt elevene anser påbygg som problematisk eller vanskelig å komme seg gjennom, vil variere blant elevene.

En parallell til den fleksible strategien er Olsen og Seljestads (Olsen og Seljestad 1999) begrep *mulighetsmennesket*. Begrepet omfatter elever som opererer med en dobbeltstrategi. Det vil si at de planlegger å gjøre ferdig fagbrevet for deretter å ta videre utdanning eller annen kompetanse. Olsens tolkning av dette er at ungdommen ikke ønsker å låse seg fast når de er usikre. De ønsker å være et mulighetsmenneske (Olsen og Seljestad 1999: 72) og foreta et foreløpig valg. Mulighetsmennesket har altså valgt ut en strategi basert på at han eller hun selv er usikker på hva den ønsker å bli, eller hva de ønsker å definere seg som i fremtiden.

På den andre siden finnes det også skoletrøtte elever som ikke opererer med videre utdanning som et mulig framtidsscenario. Mulighetsmennesket er et godt beskrivende begrep tar for seg usikkerheten og etterstrebelen mot å holde alle muligheter åpne. Begrepet er velegnet til å forklare store deler av hvordan ungdom handler når det kommer til utdanningsvalget som en prosess (se også begrepet *ikke-formulert framtidig yrkesmessig framtidssprosjekt* av Bjørnstad 1997: 106).

2.3 Modenhet og beslutningsgrunnlag

Til nå har det blitt gjennomgått hvordan tidligere undersøkelser kan fortelle noe om hvordan ungdom ser utdanningsvalget mot videregående skole som reversibelt eller et foreløpig valg. Elever ønsker noe praktisk når de velger yrkesfag, men samtidig er det flere som også ønsker å holde utdanningsmuligheter åpne. Men hvordan opplever ungdommen dette valget? I forrige kapittel kom det frem at usikkerhet dannet grunnlaget for ulike strategier ved utdanningsvalget. Mangelen på informasjon og innsikt om hva en selv ønsket å gjøre i arbeidslivet, hvordan en kunne komme frem til en ønskelig arbeidssituasjon, eller hvordan en kunne enklest gjøre seg ferdig med videregående, kan sies å være typisk for elever i overgangen fra ungdomskolen til videregående skole.

«Yrkesvalgprosessen hos den unge starter når vedkommende erkjenner at han må begynne å orientere seg mot et utdannings- og yrkesvalg. En slik erkjennelse kan utløses gjennom foreldres eller jevnaldrenes forventninger, men oftest kommer den som en konsekvens av det trinn den unge befinner seg på i skolesystemet» (Birkemo 2007).

Slik Birkemo beskriver det handler utdanningsvalget mest om forventninger og ens nåværende posisjon i skolesystemet. Et interessant spørsmål er da hvor orientert elevene selv har gått inn for å gjøre seg om mulighetene? Og hvor skjebnesvangert og irreversibelt oppleves dette valget? Giddens begrep *skjebnesvangre øyeblikk*, som introduseres i dette avsnittet, kan brukes til å beskrive ungdommens opplevelse av valget.

Valget som foretas i denne unge alderen oppleves ulikt for enkeltindividene. Noen elever vil kanskje til og med oppleve valget som irreversibelt, og dermed også mer skjebnesvangert enn andre. Ungdommen nøler og er usikre i ulik grad, avhengig om de opplever utdanningsvalget på dette tidspunktet som irreversibelt eller ikke (Grov 1998: 47). Og hvorvidt elevene opplever valget som irreversibelt, vil også være med på å bestemme hvorvidt elevene opplever valget som et seriøst eller alvorlig valg, hvorvidt valget er skjebnesvangert og definerende for deres videre læringskarriere.

Mulighetene individet står overfor ved utdanningsvalget, inngår i subjektive mulighetsstrukturer (Vogt 2007). Kristoffer Chelsom Vogt beskriver i sin masteroppgave objektive og subjektive mulighetsstrukturer, som bygger på at utdanningsvalg i praksis fattes med utgangspunkt i subjektive eller oppfattede mulighetsstrukturer, som består av de objektive mulighetene. Med denne tilnærmingen mener Vogt at ingen kan kjenne til alle

tilgjengelig muligheter og at ingen derfor kan ønske eller velge noe de ikke kjenner til (Vogt 2007: 81-82). De objektive mulighetene som eleven dermed oppfatter må sies å være begrensede. Subjektive mulighetsstrukturer er helheten av mulighetene som et individ har noe kunnskap om til å kunne vurdere som en reell utdanningsvei (se Vogt 2007: 92). Elevene som bruker mer tid på å orientere seg mot egne forutsetninger, samt å benytte seg av erfaringsbasert kunnskap, kommer seg ikke bare gjennom utdanningsvalgsprosessen raskere, men er også bedre rustet til å ta mer *veloverveide utdannings- og yrkesvalg* (Birkemo 2007: 191). Birkemo legger vekt på at orientering mot utdanningsvalget bør skje gjennom en kyndig veiledning, noe som ikke alltid er tilfelle.

Deltidsarbeid har i stor grad tatt over for det tidligere arbeidsmarkedet for ufaglærte, og dermed ser han utdanningsvalget som tvang ettersom mangelen på gode alternativer ikke lengre eksisterer (Olsen og Seljestad 1997). Olsen og Seljestad (1997) påpeker at valget om å gå yrkesfag er det eneste valget som er et alternativ til arbeid, og er det nærmeste elevene kommer arbeidslivet i første omgang. Dermed blir elevene som ønsker seg praktisk arbeid indirekte tvunget til å velge yrkesfaglig utdanning, ettersom det ses som eneste vei mot realisering av interesser (se også *utdanningsplikt* av Bjørnstad 1997:42, og Vogt 2007).

Og er ungdom modne for utdanningsvalget? I doktorgradsavhandlingen til Svein Michelsen (1997) konkluderes det med at de ikke er modne for noe yrkesvalg ved inngangen til videregående opplæring. Gudmund Hernes (2010) er også tydelig på at ungdommen forholder seg relativt passive i denne prosessen, og i stor grad påvirkes av strukturer og individer rundt seg (se også Aga 1988 i Grov 1998, og Markussen og Gloppen 2012).

Yrkesvalget ses dessuten av Michelsen som «miljøkonformt», «strukturelt bestemt» eller «fremmedbestemt» (Michelsen 1997: 222). Ungdom som ikke er modne for valget er desto mer mottakelige for påvirkning utenifra. Men dette har med alder og tidligere erfaring å gjøre også.

2.4 Fagkultur

I forrige kapittel kom det frem at valget fremstår for noen som skjebnesvangert, men at dette også avhenger av hvor definerende valget oppleves for videre læring og arbeidsliv.

Ungdommen har ofte ikke orientert seg nevneverdig om alle utdanningsmuligheter, mens det råder en forventning om at de skal ta en beslutning om hvilken utdanning de ønsker basert på deres posisjon i utdanningsløpet. Når elevene da velger yrkesfag går de også inn i ulike kontekster i de ulike fagene med ulike kulturer og ulike tradisjoner. De mannsdominerte yrkesfagene har gjerne egne tradisjoner og en maskulinitetskultur (se Willis 1977) som kan skille seg sterkt fra andre alternative retninger på videregående nivå. For å forstå valget gjelder det også å forstå hva faget de velger representerer.

Hva slags fagkulturer som kan tenkes å være gjeldene på fagene og tradisjonene i denne undersøkelsen? Yrkesfagene har egne kulturer og distinkte tradisjoner, men hvordan påvirker disse elevenes utdanningsvalg som en prosess? Og hvordan påvirker fagkulturen gjennomføring og motivasjon?

Olsen mener også at det i moderne utdanningssystemers historie fortelles om en utvikling der utdanningen blir sett på som et middel til videre utdanning. Forventningen om at elevene skal holde muligheter åpne, slik som mulighetsmennesket, er altså også tilpasset strukturelt i skolepolitikken. Innpass i middelklasseposisjoner har vært målet, og en slik formalorientering har også «truet» fag- og yrkesopplæringen, da den erfaringsbaserte opplæringen, og arbeidslivsorienteringen i opplæringen (Olsen 2007: 48). Sosialiseringssprossene og de kollektive identitetene som tradisjonelt sett har eksistert i fag- og yrkesopplæringen har gjennom denne karakteriseringen blitt svekket. Hvis synet på fag- og yrkesopplæringen blir sett på som et middel på vei til noe «større», vil naturlig nok også elevenes og lærlingenes oppfatning av eget fag kunne bli påvirket. En annen diskusjon her er også hvorvidt det er begrepet «noe større» er stigmatiserende for yrker som ikke inngår i begrepet («noe mindre?»). Går vi enda lengre tilbake, ser vi at valget i seg selv vil kunne bli påvirket av denne måten å tenke på og denne type politikk. Den faglige kunnskapen blir redusert til et spørsmål om kompetansebevis, og selve utdanningen til et knippe moduler (Olsen 2007: 48-49). Dermed har man på den ene siden en negativ effekt med svekkede sosialiseringssprosesser og yrkesidentiteter for fag- og yrkesopplæringen, mens vi på den andre, positive siden, har gjennom økt formalisering lettet veien videre for de elevene som ombestemmer seg. Eller de

elevene som har valgt yrkesfag som en mellomstasjon, eller en pause fra den mer teoretiske allmennskolen.

Skillene mellom de mer praktiske yrkesfagene og mer teoretiske alternative videregående veier, ville kunne bli minsket med en økt formalisering. Men det er allikevel en helt egen kultur ved noen av disse yrkesfagene som er med på å skape konteksten rundt læringsmiljøet. Spesielt på de mer mannsdominerte fagene innen Klima, energi og miljø-fag (KEM), vil beskrivelsen til Paul Willis av maskulinitet i fagene gjøre seg gjeldene. Ifølge Willis blir den maskuline kulturen hentet fra fedrene til elevene. Willis er sikker på at den maskuline kulturen er seiglivet og ikke vil dø ut med det første, selv med utvikling av nye arbeidsmetoder og ny teknologi (Willis 1977: 52-53). Dette er derimot en teoretisering som ikke umiddelbart vil kunne overføres til SSS-fagene, hvor kjønnsfordelingen er mer variert, og mindre mannsdominert enn KEM. Willis bruker et eksempel med fabrikker hvor det til stadighet blir ansatt flere kvinnelige arbeidere, hvor den dominerende kulturen fremdeles forholder seg maskulin (Willis 1977: 53). Skal det trekkes en parallell til mannsdominerte yrkesfagsutdanninger, vil altså den maskuline kulturen råde også her selv om det komme en og annen kvinnelig elev inn i utdanningen. SSS vil derimot preges av en jevnere kjønnsfordeling og en annen skolekultur enn KEM og vil derfor ikke passe like godt inn i Willis beskrivelser. Kulturen på SSS er ikke like maskulin som den vi finner ved KEM.

Den yrkesfaglige identiteten som beskrives i flere undersøkelser varierer stort mellom fagdisiplinene. Dette henger også tett sammen med situasjonen i arbeidslivet, hvor særlig detaljhandel kan trekkes frem som en representant for uklare faglige identiteter. Der flere av KEM-fagene, eksempelvis rørfaget, har en tydelig faglig identitet med klare arbeidsoppgaver og sertifisert arbeid, er situasjonen en annen i detaljhandelen (se Høst, Skålholt og Nyen 2012). Detaljhandelen, hvor vi i teorien skal kunne finne SSS-elever med fagbrev i salg, opererer på en ganske annen måte enn KEM-fagene gjør i arbeidslivet. Foruten at undervisningen i større grad bærer preg av klasseromsundervisning med mindre praktisk knyttede arbeidsoppgaver enn KEM, er det også flere veier ut i arbeid som salgsmedarbeider, gjerne deltidsansatt student. Tall fra rapporten skrevet av Høst, Skålholt og Nyen (2012) kan også fortelle at det var langt større sjanse for elever ved byggfag til å få læreplass, enn det var for salgslærlingene. I utdanningsvalget som prosess vil det også være store muligheter for at slike utsikter vil påvirke de videre valgene til elevene. Da i salgsfaget spesielt.

2.5 Sosialisering og sosial bakgrunn

Som det fremkommer i forrige underkapittel er det store forskjeller mellom de to programområdene i denne undersøkelsen. Felles for ungdommen er allikevel at sosial bakgrunn og familiebakgrunn ofte innvirker på måter de ser utdanningsmulighetene på. Slike sammenhenger mellom sosial bakgrunn og utdanningsvalg går igjen i utdanningsforskningen. Men hvordan virker sosialiseringen, miljøet og den sosiale bakgrunnen inn på utdanningsvalget? Hvordan virker foreldrenes holdninger til utdanning inn på utdanningsvalget?

Elevene kan ofte ha vanskeligheter med å se hvordan de selv blir påvirket når de skal foreta utdanningsvalget. Dette har med den indirekte rådgivningen å gjøre (Grov 1998). Den indirekte rådgivningen er påvirkning fra signifikante andre som ikke er direkte verbaliserte. Eksempelet Grov her da trekker frem, er det faktum at far innehar et spesifikt yrke som dermed indirekte påvirker utdanningsvalget til eleven (Grov 1998: 66). Men det er gjerne karakteristikken av arbeidet og utdanningsnivået, i nødvendigvis yrket i seg selv, som er mest gjeldende. Fars spesifikke fag har ikke nødvendigvis en direkte påvirkningseffekt (se Markussen og Gloppen 2012). Eksempelvis industri- og håndverksyrker, med stor grad av fysisk arbeid. Det er altså yrkesposisjonen til foreldrene, og for guttene mest yrkesposisjonen til fedrene, som er av størst betydning for utdanningsvalget (se Hjellbrekke 2007, Bjørnstad 1997, Michelsen 1997, Markussen og Gloppen 2012).

Som det også vil komme flere eksempler på i denne oppgaven, er det spesielt det fysiske aspektet ved arbeidet som kan sies å ha en sterk sammenheng med ungdommens valg. Ikke få ganger vil elever påpeke at de «ville gjøre noe fysisk» eller «noe praktisk». Heller ikke få ganger kan det vise seg at familiemedlemmer valgte et lignende løp i sin tid. Gjennom oppvekstmiljøet vil altså ungdommen sosialiseres til å velge yrkesfag, eller i hvert fall bli påvirket til det gjennom utprøving og via foreldrenes kompetanse og erfaring.

Mange av elevene i undersøkelsen til Markussen og Gloppen (2008) var usikre på foreldrene utdanningsbakgrunn, og da spesielt fars utdanningsbakgrunn. Markussen og Gloppen har konstruert kategorier ut i fra deres forventning om at elever med foreldre med lavere utdanning ikke i like stor grad er orienterte om hva deres arbeidsbakgrunn er. Dette er interessant fordi det dermed råder en forventning om at barn av foreldre med høyere utdanning er mer orienterte om foreldrenes arbeidserfaring. Men uansett om eleven er klar over hva foreldrene har av

utdanning og arbeid eller ikke, er det en god mulighet for at verdier og interesser smitter over på eleven.

Hjellbrekke påpeker at finnes det ikke bare barrierer mot langdistansemobilitet, men også barrierer mellom posisjoner som er lokaliserte nær hverandre i det sosiale rommet (Hjellbrekke 2007: 300). Dette kan knyttes til KEM-elever, hvor flere planlegger å bli industriarbeidere ved at posisjoner går i arv. Slik dette fenomenet beskrives i tidligere forskning er dette spesielt gjeldende for de mer tradisjonelle håndverksutdanningene, og dermed mindre blant SSS-fagene, da kanskje med unntak av vekterfaget. Dette er fordi vekterfaget har noe av den samme fysiske og praktiske karakteristikk som KEM-fagene har. Evnene som disse ungdommene har opparbeidet gjennom sin egen særegne, spesifikke sosialiseringssprosess, kan best brukes i den yrkesfaglige utdanningen.

Ved siden av foreldrenes yrkesposisjoner som sterke påvirkningskrefter for utdanningsvalget, er deres *holdninger* til utdanning vel så interessante. Markussen og Gloppen tok dette for seg i sin undersøkelse, noe som kan gi en god indikasjon på hva jeg selv vil finne i dette utvalget. Forskere kom frem til i sin undersøkelse at den fylkesvise variasjonen var relativ liten. På generell basis er foreldrene interesserte i arbeidet til eleven, og syntes at utdanning er viktig. Generelt ser man at foreldrene kan anses å være «middels ambisiøse» på elevens vegne, og at videregående var viktigere enn å jobbe gjennom et friår (Markussen 2012: 29-30). Utvalget deres er stort, og består i tillegg til KEM- og SSS-elever av påbyggselever og andre yrkesfaglige retninger. Til tross for et mer variert utvalg enn hva jeg finner i materialet for denne oppgaven, er dette svært interessante funn. Bildet vi her da får fra forskningen deres, er at det i deres utvalg synes å være en stor gruppering av foreldre med en positiv holdning til elevens utdanningsvalg. Støtte hjemmefra vil være en stor påvirkningsfaktor i utdanningsvalget. Holdninger er ikke direkte rådgivning i den forstand at eleven har søkt om råd fra familie eller venner direkte, men vil desto mindre ha en innvirkning på ungdommens egen oppfatning av utdanning. Thomas Bjørnstad (Bjørnstad 1997) viser i sin hovedoppgave til Mørch (1985), idet han forklarer at barn av borgerlige familier om mulig har et høyere kvalifikasjonskrav enn hva som finnes i ikke-borgerlige familier. Med kvalifikasjonskrav menes det at ungdommen skal kvalifisere seg slik at de er i stand til å gå fra det private familieliv til klassens ulike funksjoner i arbeidslivet og i samfunnslivet (Bjørnstad 1997: 12, se også Grov 1998). Sosiale forflytninger mellom posisjoner som befinner seg langt fra hverandre er usannsynlige, og kan, ifølge Bourdieus teori, ta opptil flere generasjoner å

fullføre. En løsning for å kunne forflytte seg raskt seg i posisjoner, kan være å konvertere en kapital en eventuelt har mye av. Donald Broady og Mikael Palme (Broady og Palme 1994) mener at Bourdieu forsøker å forklare hvorfor høyere klassers barn klarer seg bedre i utdanningssystemet enn andre. De påpeker at resultater har en tendens til å vise at barn av foreldre som har investert tungt i utdanning også er de som oppnår best resultater på skolen (Broady og Palme 1994: 199). Den typen tilgang barna har her, er den kulturelle kapitalen som finnes lagret i institusjoner som eliteskoler, universiteter og akademier. Foreldrenes erfaringer har en viss kobling med kulturell kapital, men den handler på sin side mer om ulike erfaringer og ikke en rangert type kulturell investering.

Foreldrenes og families erfaringer vil ofte begrense seg til egne erfaringer med arbeidsmarkedet og egen fagtilhørighet. Der eleven eller individet fatter en beslutning med rådgivning innhentet fra sine foreldre og sin familie, vil deres tilgjengelige informasjon på sin side stamme fra disse erfaringene. Foreldrenes erfaring med utdanning og arbeidsliv står for store deler av den tilgjengelige informasjonen eleven kan tilegne seg forut for utdanningsvalget.

2.6 Påvirkning og forbilder

Holdninger til utdanning ungdommen vokser opp med har mye å si for hvordan ungdommen selv ender opp med å se på utdanning. Men dette henger også sammen med hvordan ungdommen ser forbilder og hvordan de blir påvirket av signifikante andre.

Blant ungdommen kan det råde en viss mangel på informasjon om mulige utdanningsløp. Ikke alle elever er fullstendig orienterte om mulige alternativer. Måten elevene skaffer seg innsyn i utdanninger og informasjon om enkeltyrker eller type yrke, skjer derfor ofte gjennom signifikante andre, bekjente eller ulike forbilder. I likhet med flere andre tidligere undersøkelser understreker Michelsen (1997) at det er informasjonskilder som fars yrkeserfaring, faglig bakgrunn og bedriftstilknytning, slektninger eller signifikante andre blant kameratene som står mest sentralt blant lærlingenes søkeatferd (Michelsen 1997: 259).

Den tryggeste beslutningen blir raskt noe lignende som far eller mor foretok i sin tid, kanskje i oppdatert og moderne utgave med utgangspunkt i dagens utdanningssystem. At foreldre har kontakter i tillegg til å kunne bidra med deres yrkeserfaringer, vil også kunne gjøre et valg i

samme retning mer appellerende enn noe som ungdommen har mindre kjennskap til. At foreldrene innehar stor påvirkningskraft på utdanningsvalget er ikke noe nytt. Også medlemskapet i en sosial ungdomsgruppe vil ha en viss innvirkning på individets handlinger og beslutninger.

Paul Willis (Willis 1977) beskriver påvirkningskraften til kameratene i sin bok «Learning to labour». Det Willis videre påviser klassifiseres som en motkultur mot skolen. Willis mener denne kulturen stammer fra arbeiderklassekulturen i miljøet rundt elevene (Willis 1977: 52). Willis beskriver en motvillighet mot å prestere godt på skolen, som kan sies å ha sin rot i arbeiderklassekulturen og miljøet de har vokst opp i. Hvorvidt jeg hadde noen forventning om å finne en like sterk arbeiderklasse- og motvillighetskultur som Willis beskriver, er derimot noe usikkert. Det som er klart er at den sosiale konteksten og oppvekstmiljøet her i Norge i dag uansett ikke vil kunne være direkte sammenlignbart med England på 70-tallet.

Venner, bekjente, familie eller andre signifikante andre kan godt være rollemodeller eller forbilder, selv om eleven selv ikke velger å vektlegge den faktoren i noen særlig grad.

En ting å tenke på er at det også kan være først i intervju situasjonen at elevene formulerer sin begrunnelse for valget for første gang.

2.7 Gruppetilhørighet

Hvordan ungdom påvirkes av rollemodeller og forbilder henger også sammen med hva slags tilhørighet de opplever til ulike sosiale grupper. Og når det snakkes om påvirkning utenifra forut for utdanningsvalget, er det sentralt også å forstå hva som er normativt for ungdommen. Men hvordan brukes egentlig referansegrupper og hvordan identifiserer man seg med enkelte grupper, objekter og andre markører? Og hvordan dannes gruppetilhørighet og hvordan påvirker det utdanningsvalget?

I dette underkapittelet tar jeg for meg hvordan gruppetilhørighet fungerer i sosiale grupper som er orienterte mot et felles faglig arbeid. På denne måten kan det være mulig å se hvordan gruppetilhørighet også oppstår på skolen og ute i praksisarbeid.

Sverre Lysgaard (Lysgaard 2007) beskriver i sin undersøkelse, «Arbeiderkollektivet» samhörigheten og gruppedannelsen ved en bedrift i papirindustrien i 1954. Selv om Lysgaard

her tar for seg arbeiderne på «gulvets» opplevelse av å jobbe i bedriften, er det klare paralleller til hvordan samhörighet dannes andre steder i samfunnet. Undersøkelsen der den tar for seg fagarbeidere er svært relevant for å forstå hvordan gruppetilhørighet vil kunne fungere for elevene ved utdanningsvalget også. Begrepet *kollektiv* er på ingen måte noe tilfeldig utvalgt begrep. I kollektiver er en viss grad av likhet en betingelse, men dette er noe som opererer sterkest på et personlig plan. En viss ulikhet for medlemmer i et kollektiv er på sin side også nødvendig for at hvert medlem skal ha en funksjon. I hvert fall i arbeidssituasjonen Lysgaard beskriver (Lysgaard 2007: 363).

For i det hele tatt å skape et fellesskap, må det skje en identifiseringsprosess. Dette er en prosess som ofte kjennetegnes av en spontan opplevelse av at «han er samme sort som meg» (Lysgaard 2007: 265). En slik spontan opplevelse på sin side, avhenger i stor grad av bruken av tilgjengelige symboler og symbolikk. De ytre kjennetegnene og symbolene som vedkommende fremtrer med vil være med på å skape denne spontane opplevelsen, dersom den oppstår. En markant skille her vil være mellom SSS og KEM hvor det sistnevnte gjerne har tydeligere bruk av symboler og kjennetegn som støtter opp under en sterkere faglig identitet enn hva vi finner hos førstnevnte. Eksempelvis er bruken av verktøy og utstyr i en tydelig grad forbundet med det praktiske arbeidet ved KEM, mens SSS i større grad vil være preget av en teoretisk skoletradisjon.

Et meget godt eksempel på hvordan symboler spiller inn på individers identifiseringsprosess, eller i Lysgaards tilfelle med arbeidernes identifiseringsprosess, omhandler bruken av klesplagg. I hans eksempel er det en arbeider på «gulvet» som blir valgt ut til å vikariere som kontrollør i noen uker, og dermed måtte kontrollere de andre på «gulvet» sitt arbeid. Dette går fint første uken arbeideren vikarierer. Men andre uke, da han ikler seg en kontrollørdrakt, oppstår det en reaksjon fra de andre arbeiderne. De andre arbeidere opplevde dette som en avsløring om at han ikke ønsket å være «samme sort» som de andre (Lysgaard 2007: 265). Der det finnes en tydelig faglig identitet vil dermed også slik bruk av symboler og objekter være særs effektiv. Det som beskrives her er et eksempel på ytre kjennetegn som er godt synlige, selv om slike kjennetegn ikke alltid trenger å handle om klesplagg.

Et annet eksempel Lysgaard følger opp med, er fra en annen bedrift som ikke inngikk i hans egen undersøkelse. En bedrift der det i hovedsak jobbet kvinner. Formenn og arbeidere kledde seg likt, og formenn satt spredt i kantinen i pausen blant arbeiderne. Forskjellen var da formennene fikk påsydd et rødt bånd på arbeidsantrekket. Nå satt arbeidere og formenn hver

for seg i kantinen i spisepausen (Lysgaard 2007: 265). Symbolene som klærne nå har fått på seg gir uttrykk for ulik status, en ulik teknisk/økonomisk status. Distinksjoner og forskjeller mellom de ansatte ble synliggjort og skapte en markert og synlig forskjell mellom individene i kantinen.

Symboler, slik som her vises i de to eksemplene ovenfor, gir et utslag i identifiseringsprosessen til individene. Lysgaard påpeker også at indentifiseringen med arbeiderkollektivets medlemskategori kan svekkes når statuser krysser hverandre, slik at det blir vanskeligere å identifisere seg selv som mer lik eller ulik andre. For KEM-fagene, symboliseres den teknisk/økonomiske statusen tydelig på samme måte som Lysgaard her beskriver.

Kort oppsummert fra Lysgaard undersøkelse er det to aspekter av det man deler med hverandre, men ikke andre, ved indentifiseringsprosesser som er spesielt fremtredende: 1. Likhetens relevans og 2. Omfanget av likhetsområdet. (Lysgaard 2007: 266-267).

Når det kommer til utdanningsvalg som prosess, vil det være sosiale grupper som vil kunne ha en innvirkning på individets handling og oppfatning av situasjonen. Individet tar gjerne utgangspunkt i andre individers og hele gruppers standarder og verdier, og disse vil være individets referansegrupper. Det finnes også normative referansegrupper.

Verdistandpunktene, forestillinger om hva som er passende adopterer individet fra andre individer og grupper. Dette vil også være retningsskapende for individets egne forestillinger og standpunkter. Lysgaard bruker aktivt teori om referansegrupper i sin analyse, og beskriver også hvordan tilhørighet og medlemskap i kollektiver oppstår. Dette er relevant for utdanningsvalget som prosess nettopp fordi det kan fortelle oss hvordan grupper og andre individer kan påvirke individets sosiale handling. Han forteller at referansegrupper omfatter spørsmål om referanseindivider, referansegrupper, referansekollektiver og referanse kategorier.

For KEM-elevne vil et slikt kollektiv som Lysgaard beskriver, kunne identifiseres langt enklere enn hva det vil kunne gjøres for SSS-elevne. Gruppeidentiteten er tydeligere, noe som kommer av en tydeligere faglig identitet, og arbeidsoppgavene knyttes til symbolske objekter i langt større grad (se Goffman 1951). Goffmans begrep symbolske objekter henger også tett sammen med beskrivelsen av symbolbruk som Lysgaard her presenterer.

Gruppeidentiteter er viktig når en ser på hvordan ungdommen påvirkes ved utdanningsvalget. Og særlig for gjennomføring av utdanningsløp er dannelse av en faglig basert gruppeidentitet og gruppetilhørighet en viktig.

2.8 Utplassing og praksisarbeid

I forrige underkapittel har vi sett på hvordan gruppetilhørighet kan fungere gjennom faglig praksis. Går vi videre med utdanningsvalget som prosess kommer vi også til punktet hvor elevene har valgt yrkesfag, har tatt del i felles faglig identiteter og knyttet visse bånd med andre elever og faglige personer. Et kritisk punkt for elevens forståelse av sin faglige identitet og tilhørighet vil da være hvordan utplassing og praksisarbeidet utarter seg for han eller hun.

En problematikk knyttet til utdanningsvalg, er konsekvensen av et studieløp på yrkesfag som ligner på den generelle studiekompetansen. Dette kan føre til at motivasjonen for å begynne på et praktisk yrke delvis synker blant elevene. Men selv om den yrkesfaglige opplæringen har blitt likere den allmenne, er fremdeles praksisarbeid en meget sentral faktor i opplæringen. Så hvordan påvirker egentlig utplassing og praksisarbeidet elevens oppfatning av anerkjennelse og oppfatning av eget studieløp? Og hvordan innvirker denne anerkjennelsen og oppfatning av studieløpet gjennomføring av utdanningsvalget?

Utplassing beskrives ofte som et lyspunkt for elevene. Her får de få oppleve det praktiske aspektet med det de senere skal arbeide med (Olsen 2004: 181). Noen elever finner ut etter å ha vært på utplassing eller etter å ha jobbet som lærling, at de ikke ønsker å fortsette med yrket og søker seg derfor over på allmennfaglig påbygg. I de fleste tilfeller derimot, er det andre veien rundt (Olsen 2004: 183 og Bjørnstad 1998). Elevene vil ofte raskt ut i arbeid etter ungdomskolen, og derfor er praksiserfaringen avgjørende for motivasjonen til å fullføre studieløpet (Vogt 2007: 49, Olsen og Seljestad 1999). Utplassing i bedrift bidrar med en positiv bekreftelse og anerkjennelse for mange av elevene (Olsen, Reegård og Karlsen 2012). Dette skjer da gjennom mestring, positiv selvopplevelse og fører til et ønske om å fortsette den videre opplæringen. På den andre siden har du elever som forstod gjennom utplassing at faget de hadde valgt ikke var noe for dem, og det ble dermed den siste bekreftelsen på at de hadde gjort et feilvalg (Olsen, Reegård og Karlsen 2012: 21).

Anerkjennelsen for innsatsen og utført arbeid er kritisk for den videre læringsmotivasjonen og følgelig gjennomføringen av utdanningsløpet.

At elevene får denne bekreftelse og anerkjennelsen er svært viktig for elevene ved yrkesfag. Olsen og Seljestad peker på hvordan mindre skoleflinke elever, det vil si de teorileie, som vil kunne oppfatte fagprøven som den endelige bekreftelsen på at de kan noe. Skoleflinke elever kan også være sterkere orientert mot et mulig fremtidig utdanningsprosjekt (Olsen og Seljestad 1999: 71).

Utplasseringen vil muliggjøre en fremvisning av evner elevene innehar og dermed kunne gi de det ekstra dyttet mot bli sikrere på sitt utdanningsvalg, og prestere bedre i faget sitt. Noe som vil gi et bedre grunnlag for opplevelsen av en fagidentitet. Honneth beskriver *kampen om anerkjennelse* (Honneth 1995) som en moralsk kraft i menneskers faktiske sosiale virkelighet, som skaper fremskritt og utvikling samtidig. Anerkjennelse handler i stor grad om opplevelsen av at en mestrer det en har begitt seg ut på.

Kapittel 3: Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg forsøke å gi et teoretisk rammeverk rundt utdanningsvalget som prosess og legge et grunnlag en videre tolkning av sentrale poeng i tidligere forskning rundt temaet.

3.1 Situert læring og praksisfellesskap

Begrepet *praksisfellesskap*, som har blitt brukt i denne oppgaven, beskriver uformelle og samarbeidende læringsgrupper² som danner grunnlaget for en kompetanseutvikling (Lave og Wenger 2002). Lave og Wenger beskriver også det som kalles situert læring: Å se læring i sammenheng med situasjonen den inngår i, som og er mye det samme som kontekstuell læring som bygger på at læring skjer i samspill med omgivelser og ikke kan løsrides fra praksisvirkeligheten. De fokuserer på relasjonen mellom sosiale situasjoner og læring og

² Læringsgruppe er et begrep som blant annet brukes av Bingen og Aabrenn 2012 og Berg-Olsen 2008. Disse refererer til Lave og Wenger i sine studier. I denne undersøkelsen bør læringsgrupper forstås som en gruppe elever som samarbeider i ulike kontekster, i og utenfor skolen.

flytter det tradisjonelle fokuset vekk fra at kunnskap skapes hos individet, til å fokusere på kunnskap som noe som oppstår i sosiale situasjoner hvor individet deltar aktivt.

Situert læring er et begrep som veldig godt beskriver elevens møte med praksisen i Prosjekt til Fordypning eller læretiden hvor han eller hun kan utprøve og feile legitimt, mens det også forventes at eleven eller lærlingen skal innta rollen som nybegynner. Begrepet beskriver godt situasjonen til elevene i denne undersøkelsen når de er ute i bedrift, både i PTF og senere i læretiden. Og derfor vil dette begrepet brukes aktivt i denne oppgaven.

3.2 Utdanningsvalget gjennom et subjektivt perspektiv

Utdanningsvalget som prosess bør ikke ses fra et rent strukturalistisk perspektiv. Selv om det i stor grad er strukturer elevene både deltar i og formes av underveis, er det elevene egne erfaringer og rekonstruksjoner jeg legger vekt på i analysedelen av denne oppgaven. I likhet med antropologen Sherry B. Ortner (2005) vektlegger jeg betydningen av aktøren, og i denne omgang eleven. Subjektivitet, slik Ortner bruker begrepet, omhandler samlingen av måter å oppfatte, påvirke, tenke, ønske, frykte (og så videre) som levendegjør handlende subjekter (Ortner 2005: 33). Og det er subjektiviteten til elevene jeg tar utgangspunkt analysen. Men det er også viktig å se på betydningen av hva alt rundt elevene, slik som lærere, foreldre, kamerater, normer, forventinger, kontekst, praksisfellesskap, utdanningsstrukturen og lokalmiljøet utgjør. Ortner ser subjektivitet som basisen for aktøren og en nødvendig del av det å forstå hvordan individer forsøker å handle mot omverdenen selv om de selv blir påvirket (Ortner 2005: 34). Gjennom å forstå subjektivitet på denne måten, er det enklere å se situasjonen elevene som skal foreta et utdanningsvalg befinner seg i.

Tidligere forskning som omhandler yrkesfaglig opplæring har gjerne tatt for seg tallmateriale og ofte brukt et mer strukturalistisk perspektiv, og det vil derfor være både interessant og supplerende å se utdanningsvalget på denne måten.

3.3 Symbolske objekters påvirkning og yrkesidentiteter

Om yrkesidentiteten er svak eller sterk vil ha en innvirkning på elevenes egen oppfatning av faget. Symbolske objekter er med på å styrke oppfatningen av hvordan fagarbeideren både ser ut og skaper samtidig en oppfatning av faget som kollektiv gruppe. På denne måten skapes det en gruppeidentitet basert på fagområdet og arbeidskollektivet det representerer. Og hvordan kan det tenkes at yrkessymbolene påvirker elevenes oppfatning av faget?

I gjennomgangen av Lysgaard om gruppeidentitet og arbeiderkollektiver (underkapittel 2.7) trakk jeg en videre kobling til Erving Goffmans begrep *symbolske objekter* (Goffman 1951). Begrepet beskriver objekter som kan bidra til å identifisere status ved at et individ tar det i bruk. Et symbol bærer med seg en kategorisk signifikans, men kan også bære med seg en ekspressiv signifikans som kan uttrykke kulturelle verdier. Ved siden av klasesymboler finnes også det som kalles yrkessymboler, og her ligger det et klart synlig skille mellom fagene.

Yrkessymboler, slik som et arbeidsantrekk eller verktøy, vil være med på å styrke den faglige identiteten ved å synliggjøre den. Der salgsarbeideren har få yrkessymboler å skilte med, vil rørleggeren være en lettere identifiserbar gruppe gjennom bruken av verktøy og arbeidsantrekk som forbindes med faget. Fagene som tar i bruk yrkessymboler er lettere å identifisere som et enhetlig fag. Det er derfor også lettere for ungdommen å orientere seg om hva fagene med klare yrkessymboler representerer i arbeidslivet. Yrkessymbolene brukes hyppig ved KEM-fagene og vekterfaget, mens det ved SSS-fagene brukes få av disse. Dette ser vi også spesielt ved salgsfaget, som hovedsakelig er det faget som er representert fra SSS i denne undersøkelsen. Arbeidslivet, spesielt for arbeidere i detaljhandel, som de fleste elevene i utvalget ønsker å jobbe med, vil være preget av høy grad av deltidsarbeid og ufaglærte medarbeidere. Arbeidet vil ofte, spesielt hvis det er snakk om en klesbutikk, operere med relativt få yrkessymboler, slik som verktøy og bekledning, annet enn kanskje et navneskilt. Men navneskiltet er ofte ikke forbundet med noe sertifisert arbeid heller. Yrkesidentiteter styrkes ved hyppig bruk av symbolske objekter knyttet til arbeidspraksisen.

3.4 Signifikante andre

Den direkte og indirekte påvirkningen hjemmefra meget avgjørende for elevens utdanningsvalg. I underkapittel 2.6 ble det nevnt hvordan det i tidligere forskning ble påpekt at ungdommen lett kan påvirkes av andre personer rundt seg i sitt oppvekstmiljø når det kommer til utdanningsvalget. De signifikante andre i familien og venneflokken vil kunne påvirke på måter som både er bevisste og ubevisste hos eleven. Men på hvilken måte foregår påvirkningen?

I dette underkapittelet vil jeg gjenoppta noe av diskusjonen fra 2.6, men denne gang i et teoretisk lys.

«The individual is acted upon by his environment, and specific effects of the environment are mediated by his interpretation of them and how he thinks they are meaningful to him. The individual also acts on his environment, and his actions are partially determined by the kind of person he thinks he is, or wants to be» (Webster 1974).

Sitatet forklarer hvordan miljøet, men også rollemodeller og ønsker om hvordan en vil være, virker inn på individets handlinger. Sosiologien har på et tidlig stadium tatt for seg sosialiseringprosesser og hvordan disse former individet fra et tidlig tidspunkt i livet og gjennom hele individets livsløp. Sosialiseringprosessene, de primære og de sekundære, former oss og legger føringer for våre veivalg og danner grunnlag for våre videre forutsetninger. Oppvekstmiljø og individets relasjoner til andre aktører spiller her tungt inn på individets oppfatning av både seg selv og verden rundt seg. Som sosiale vesen skjer all utvikling i sosiale kontekster.

De signifikante andre omfatter alle aktører som individet kan oppleve en viss nærhet til. Dette er personer påvirker og influerer individets handlinger og legger føringer under sosialiseringprosessene. Også klassen eleven er medlem i fungerer som en stor påvirkningskraft på elevens handlinger.

"(...) We are ashamed to seem evasive in the presence of a straightforward man, cowardly in the presence of a brave one, gross in the eyes of a refined one, and so on (...) (Cooley 1974: 9).

Hvordan vi fremstår for andre er kritisk for ens egen selvevaluering og refleksjon. Cooley beskriver her også hvordan rollemodeller kan påvirke individer til å opptre på en bestemt

måte. Sitatet beskriver også godt hvordan elever kan tenkes å ville fremstå som sikre i sine utdanningsvalg i intervjusituasjonen.

Også lærerens holdninger og deres fremtoning vil kunne påvirke atferden til elevene. Elevene kan se seg selv gjennom læreren gjennom sin utvikling av en faglig tilhørighet. Lærere som nyter respekt av elevene, enten det er på grunn av sin maskulinitet eller på grunn av sin utømmelige viten om faget, vil også kunne trigge ulik atferd hos elevene.

En annen type signifikant andre som vi så vidt har nevnt, er *kameratene* eller den sosiale ungdomsgruppen som individet på ungdomsskolestadiet er medlem av.

Lærere, kamerater og foresatte har alle sin innvirkning på elevens utdanningsvalg. Det er allikevel slik at spesielt kamerater og lærere vil ha mer innvirkning på den videre prosessen når eleven først har valgt et videregående løp. Og i neste avsnitt skal jeg se på hvordan gruppetilhørighet blant venner dannes.

3.5 Selvevaluering og gruppetilhørighet

Gruppetilhørighet henger tett sammen med diskusjonen i det foregående underkapittelet. Men hvordan vil selvevaluering og gruppetilhørighet påvirke utdanningsvalget som en prosess?

Primærgrupper, de næreste relasjonene til individet, har visse karakteristikk, slik som høy solidaritetsgrad, uformell sfære og uformelle, ikke-skrevne regler som regulerer atferden til gruppe-medlemmer. En primærgruppe vil ikke nødvendigvis være en hel klasse i et klasserom, men snarere en mer sammensatt, intim gruppering innad i klassen. Nære klassekamerater og nære venner, foruten familien. Hvis vi spoler tilbake til tidende trinn på ungdomsskolen og vennegjengen der, vil vi kunne finne en slik primærgruppe. Hvordan en evaluerer seg selv er her avhengig av de andre i gruppen en er medlem av. Det som er helt klart, er at medlemmene i en slik primærgruppe enkelt vil kunne påvirke utdanningsvalget til individet som skjer mot slutten av ungdomsskoleperioden. En slik gruppe ved den videregående opplæringen vil også ha sin innvirkning på den videre læringskarrieren og prosessen.

Tilbake til siste trinn på ungdomsskolen hvor det forventes at ungdommen skal foreta et utdanningsvalg. «Cohesiveness», eller samhörighet, (Israel 1956) forklarer noe av attraktiviteten som gruppetilhørighet utgjør på dette tidspunktet og hvordan ungdommen kan

basere sitt valg på sine kameraters. Attraktiviteten blir målt av grupped medlemmenes ønsker om å bli i gruppen (Israel 1956: 20). Når individet mot slutten av ungdomskolen står i fare for å måtte miste medlemskapet sitt i den næreste primærgruppen fra ungdomstrinnet, vil det være mulig å tenke seg at han eller hun ønsker å gjøre noe innsats for å beholde dette medlemskapet. Hvis majoriteten av gruppen, eller eksempelvis hvis gruppen er liten, slik at hele gruppen søker seg mot en bestemt skole, er muligheten der for at individet ønsker å følge deres eksempel.

Eksempelvis kan et hvert individuelt medlem oppleve sympati for andre grupped medlemmer, en attraksjon mot gruppens prestisje, eller interesse for gruppens aktivitet som igjen fører til samhørighet mot gruppens funksjon. Gruppen består ofte av norm-sendere og norm-mottakere. Den sosiale gruppen et individ innehar medlemskap av, vil også ha makt til å skape eller påvirke sosiale normer for grupped medlemmene. Sosiale grupper er en sterk påvirkningsfaktor for sosiale handlinger. Primærgruppene eksisterer gjerne i slike skolesituasjoner og har stor innvirkning på individet i en ung alder hvor en ikke har mye erfaring med utdanning.

Morris Rosenberg (Rosenberg 1965) bruker særlig eksempler fra videregående skole når han forsøker å forklare ungdoms deltakelse i sosiale grupper. Disse skolebaserte primærgruppene har ingen formell struktur, ingen bestemt leder, ingen nedlagte regler og følgelig ingen offisielle regler for medlemskap. Alle relasjonene i denne gruppen er personlige, ikke-instrumentelle, ikke kontraktsbundet på noen måte og ikke-økonomiske. Motivasjonen for å delta i en slik gruppe, er simpelt hen gleden av menneskelig assosiasjon eller samhandling, ifølge Rosenberg (Rosenberg 1965: 199). Det kan også her trekkes en parallell til Lysgaards beskrivelse av arbeiderkollektivet.

Rosenberg på sin side tar for seg ungdom i alderen 15 til 18 år. Slik han beskriver det, er dette en aldersgruppe som ofte er spesielt opptatt av sitt eget selvbilde (Rosenberg 1965: 3-4). Spørsmål som omfatter hva de selv er gode på og hva de kan tenke seg å gjøre med livet sitt er ting som, ifølge Rosenberg, disse ungdommene til stadighet vil komme inn på. Han bruker begrepet *selvaksept* om ungdom eller individer som er klar over sine egne egenskaper og mangler, og som uten noen form for anger aksepterer dette (Rosenberg 1965: 31). Personer som har selvaksept er typisk individer med høy selvtillit, som også har visse visjoner for hva de ønsker å gjøre videre.

Elever som anser seg selv som skoleleie, skoletrøtte eller teorisvake har gjort en selvevaluering og kommet frem til en selvaksept, og så brukt denne til å formulere en begrunnelse for utdanningsvalget de har gjort. Dette gjelder generelt for ungdommen som skal foreta et utdanningsvalg i denne livsfasen.

3.6 Utdanningsvalget som en rasjonell handling

I underkapittel 2.3 ble det så vidt nevnt hvordan utdanningsvalget kunne fremstå som et skjebnesvangert øyeblikk. Om valget er skjebnesvangert handler mye om hvorvidt det ses på som reversibelt eller ikke, samt ungdommenes oppfatning av ulike utdanningsmuligheter.

Når ungdommene står overfor utdanningsvalget før videregående skole, vil de ha variert grad av bevissthet rundt hva som er tilgjengelige alternativer for eget utdanningsløp. Men hvis ungdommen ikke kjenner til disse alternativene i noen særlig stor grad, hvordan kan da utdanningsvalget kategoriseres som en rasjonell handling? Dette vil jeg forsøke å besvare i dette avsnittet.

Felles for alle former for rasjonell teori er antakelsen om at komplekse sosiale fenomener kan beskrives gjennom de elementære individuelle handlingene som de bygd opp av. Dette er et metodologisk individualistisk standpunkt (Scott 2000). Individidene handler på grunnlag av hva de vet om situasjonen, og ut i fra hvordan de anser det som mulig å oppnå et visst mål. Følger vi denne tankegangen er også utdanningsvalget, gjennom å høre på sine foreldre, en rasjonell handling ettersom preferansen til eleven er å høre på sine foreldre i utgangspunktet. Dette gjelder spesielt om eleven er usikker på valget. Eleven prefererer å foreta det valget han eller hun er tryggest på, eller innehar mest informasjon om, og derfor klassifiseres det som en preferanse.

Men rasjonell handlingsteori er også noe begrenset. Jon Elster (1994) påpeker at det i rasjonell handlingsteori ikke er slik at en alltid er i stand til å foreta noe valg i utgangspunktet. Gitt handlingsmulighetene en blir presentert for er det ikke slik at en klarer å ta inn over seg utfallene av hvert valg, og derfor kan ende opp med en handlingsparalyse (Elster 1994: 316). Preferanser kan også gå foran utfall eller handlinger. Slik Elster ser det er det ikke alltid like lett å se utfallet av alle handlinger, og her ligger også noe av begrensningen til rasjonell handlingsteori.

Rasjonell handlingsteori bygger også på at en velger det ultimate valget for å oppnå målet en ønsker, men hva hvis det ultimate valget for situasjonen ikke eksisterer?

Handlingsmulighetene kan være vektet likt ut ifra individets ståsted, eller så kan en handling være fordelaktig å foreta, men mindre synlig for aktøren. I elevenes tilfelle er også en slik mangel på innsyn i hva de ulike valgmulighetene har av utfall svært gjeldende.

Skjebnesvangre øyeblikk er øyeblikks konfrontasjoner som har stor betydning for det videre livet til aktøren og fremstår problematiske og vanskelige, i nesten alle tilfeller. Giddens (1996) begrep, *skjebnesvangre øyeblikk*, beskrives som et øyeblikk der aktøren er nødt til å ta en beslutning som kaster det ut i noe helt nytt. Deretter vil det være vanskelig å gjenoppta gamle handlemåter. Beskrivelsen av situasjonen er dermed også passende for når ungdomsskoleeleven sitter foran datamaskinen og skal levere en prioritert rekkefølge over hva han eller hun ønsker å gjøre videre med livet sitt. Et annet moment å ta i betraktning er at familiens og venners erfaringer også er begrensede informasjonskilder når det kommer til reelle alternativer ved utdanningsvalget.

Giddens (Giddens 1996) beskriver nettopp utdanningsvalget som et skjebnesvangert øyeblikk (se også Bjørnstad 1997). Disse øyeblikkene er preget av høy konsekvensrisiko og er i stand til å påvirke et stort antall mennesker på en potensielt livstruende måte, selv om det også opereres med dette på individnivå. Mer konkret begrepet «skjebnesvangre øyeblikk», beskriver Giddens slik:

«Skjebnesvangre øyeblikke er de situationer, hvor det kræves af individet, at vedkommende tager beslutninger, som er særligt væsentlige for en persons bestemmelse» (Giddens 1996: 135).

For en elev som skal fatte en beslutning for hva han eller hun kan tenke seg å gjøre resten av livet i en arbeidssituasjon, vil dette øyeblikket naturlig nok oppleves skjebnesvangert. Det påpekes videre av Giddens at disse skjebnesvangre øyeblikkene ikke omfatter hverdagslige avgjørelser. Det er heller snakk om det skjebnesvangre. Eksempelet Giddens selv bruker omhandler elevens søking om læreplan og utdanningsbeslutninger. Det skal allikevel påpekes at de skjebnesvangre øyeblikkene faktisk er den kategorien av muligheter som individet selv betrakter som skjebnesvangre (Giddens 1996: 136). Og dermed er det også subjektivt oppfattet og individuelt forankret hvorvidt det oppleves som skjebnesvangert. Som nevnt er det god grunn til å tro at avgjørelsesøyeblikket foran dataskjermen, eksempelvis på

Samordna Opptak, kan oppleves skjebnesvangert. Hvor irreversibelt denne avgjørelsen oppfattes vil også virke inn på om situasjonen oppleves som skjebnesvanger.

Kapittel 4: Metode og datagrunnlag

Fortellinger om valgprosessene til elevene som ble intervjuet kan i ettertid ha blitt rekonstruert. Dataene som oppstår i intervjusituasjonen skapes gjennom intervjuerens framprovosering (Silverman 2010). I intervjusituasjoner generelt vil ikke dataene være av naturlig karakter, altså data som oppstår uten at forskeren påvirker situasjonen. En skal allikevel ikke gå så langt i å hevde at observasjon på sin side skaper upåvirket data.

I dette tilfellet er det er snakk om å få respondentene til å gjøre et tilbakeblikk på et øyeblikk, eller et *skjebnesvangert øyeblikk*, hvor det ble tatt en beslutning. På tidspunktet avgjørelsen ble foretatt kan eleven mene at han eller hun var moden for avgjørelsen eller ikke. Det som kan være viktig å få fatt på under en slik intervjusituasjon, er derfor hvilke alternativer og hvilke muligheter eleven hadde kjennskap til.

For å sikre reliabilitet ved intervjuene, var det viktig ikke å stille ledende spørsmål. Tolkningen av det transkriberte intervjuet er heller ikke noe som kan betraktes som intersubjektivt, men subjektivt på bakgrunn av at tolkningen kan ilegges ulike betydninger avhengig av leseren (Kvale og Brinkmann 2009: 170). Derfor har det også vært særdeles viktig ikke å gå utenfor hva som ligger i meningsinnholdet fra intervjuet samtidig som en kontekstuell tolkning har blitt ivaretatt under dataanalysen.

Å ivareta validitet ved kvalitative intervjuer er også en utfordring, ettersom intervjuene avhenger av subjektive inntrykk (Kvale og Brinkmann 2009). For at validiteten skal være god er det viktig at jeg som intervjuer hele tiden går tilbake og ser over spørsmål, samt tar i bruk teori og tidligere forskning for å sette min egen analyse i riktig kontekst.

I prosjektet har jeg hatt tilgang på alt materialet tilhørende Kvalitetsprosjektet fra skolene jeg har undersøkt i Telemark. Fra SSS og Skole 1 består materialet av intervjuer med åtte elever, avdelingsleder og to faglærere. Fra KEM og Skole 2 består materialet av intervjuer med åtte elever, to faglærere, en fellesfagslærer og avdelingslederen. Intervjuene varte fra 20 minutter til i overkant av en time hver og ble gjort under besøk hos skolene. Oppfølgingsintervjuene over telefon varte rundt et kvarter hver og fungerte mest som en kartlegging av elevens

daværende status og situasjon. Selv har jeg gjort fire intervjuer på egenhånd under skolebesøkene til sammen. Sammen med andre forskere har jeg deltatt på intervju av avdelingsledere og lærere. Alle oppfølingsintervjuer av elever ved begge skolene er gjort av meg selv, og det samme gjelder transkripsjonen. I dette tilfellet har reliabiliteten blitt sikret gjennom stadig pågående diskusjoner rundt forskernes felles erfaringer med intervjuene som har blitt gjort. Gjennom en konstant tilgang til hele prosjektets materiale via et sikret e-rom har det også vært enkelt å gå gjennom all tilgjengelig data.

Programområdene jeg legger vekt på i denne undersøkelsen er KEM og SSS. Dette er fordi det er programområder som representerer veldig ulike fagtradisjoner innad samtidig som de utgjør en essensiell del av den yrkesfaglige opplæringen. Foruten sine ulike opplæringstradisjoner, skiller de seg fra hverandre med homogen (mannsdominert på hele KEM) og heterogen (på hele SSS) fordeling av kjønn.

Ved Skole 1 og SSS så klasserommene ut til å være orientert rundt en ren skoletradisjon, eller en mer allmennlignende skolekultur. I motsetning til Skole 2 var også kjønnsfordelingen mer jevn. Lydnivået i gangen, i klasserommet og kantinen var relativt lavt, og det virket ikke som om det var så mange elever der. På Skole 2 og KEM var skolekulturen typisk hvordan jeg forestilte meg en yrkesskole, med verkstedlokaler, støy og en sterk overvekt av gutter. Verkstedlokalene med malerverkstedet, murerhallen, tømmerverkstedet, var innredet på en rent funksjonell måte uten noen overflødige elementer, og med god oversikt over hva som fantes hvor av redskaper. Arbeidet som foregikk i verkstedene så ut til å være relativt fritt, og elevene kunne bevege seg relativt fritt rundt så lenge man syslet med oppgaven som var utdelt. Læreren tok for seg en og en elev og snakket med enkeltgrupper, og adresserte sjeldent hele klasserommet på en gang. Praksisopplæringen var i større grad i fokus ved Skole 2 enn Skole 1.

Elevene ble intervjuet i to omganger (runde 1 og runde 2), hvor det også var en del bortfall ved andre intervjurunde. Totalt i Kvalitetsprosjektets materiale var det 6 av 28 elever som falt fra ved KEM og 11 av 43 som falt fra ved SSS. I kategorien «fracfall» var det totalt i prosjektet 9 SSS-elever ved påbygg, 6 utenfor opplæring, 1 med omvalg, og 1 som ventet på lære plass, som utgjør 17 frafalte elever fra dette programområdet (se Olsen og Reegård 2013: 29). Til sammenligning var det kun 5 elever totalt som havnet under kategorien «fracfall» ved KEM på hele prosjektet i runde 2.

I mitt eget avgrensede materiale var det fem KEM-elevene som planla å gå ut i lære i rørleggerfaget ved første intervjurunde, mens en var usikker og to ønsket påbygg. Ved SSS planla tre elever å gå ut i lære i salgsfaget, en i sikkerhetsfaget, to i kontorfaget, en ville til påbygning og en var mer usikker.

Blant SSS-elevene i min avgrensning (Skole 1) planla en elev lære i sikkerhetsfaget, to i kontor og administrasjon, fire i salgsfaget og kun en elev allmennfaglig påbygning. Etter runde to var tre av elevene ved påbygg, to hadde falt fra og tre stykker gikk under kategorien «bortfall» (oppnådde ikke kontakt). Dermed gikk ingen av SSS-elevene i denne undersøkelsen ut i lære, selv om de fleste hadde planlagt dette.

Ved Skole 2 planla to elever fagbrev i blikkenslager, fem rørfaget, mens én planla allmennfaglig påbygg. Etter runde to var fire ute i lære, to hadde falt fra via friår eller mistet plassen, og to gikk under kategorien «bortfall». De fleste KEM-elevene i undersøkelsen planla og gjennomførte sine planer om å komme seg ut i lære.

Det første møtet med skolene ble i dette tilfellet også det siste. Oppfølgingsintervjuer over telefon var tidsbesparende, men ga samtidig en viss distanse til intervjuobjektet og konteksten som eleven befant seg i. En annen ulempe med oppfølgingsintervjuene var at de gjerne skulle blitt gjort ved et senere tidspunkt, slik at lærlingene hadde mer erfaring med læretiden enn de nå hadde. Dette lot seg ikke gjøre innenfor tidsrammen til denne oppgaven.

De to skolene vi besøkte under dette prosjektet var ganske ulike, noe som også gjelder programområdene som er utvalgt. Undersøkelsen har gått over ett år og har fulgt elever fra vg2 til vg3. Dette har gitt en mulighet til å få et innblikk i elevenes og lærlingenes utvikling i denne tidsrammen.

Undersøkelsen har vært kvalitativ ved at jeg har forsøkt å gå i dybden, og gjort intervjuer ansikt til ansikt og senere over telefon, inklusive noe observasjon ved skolebesøkene. Som det er med mange kvalitative undersøkelser har dybde gått på bekostning av bredde. Prosjektet har også nesten tendert mot å kunne karakteriseres som en case-studie, hvor de ulike skolene var å betrakte som casene. Ved å holde fokuset på elevene og mer spredt kan ikke denne undersøkelsen likevel sies å være noen ren casestudie.

Telefonintervjuene ble mest brukt som en oppfølging og kartlegging av hva elevene endte opp med å gjøre da de var ferdige med vg2, og skulle normert sett vært i gang med vg3. For å

sikre at telefonintervjuene ble gjort på et gunstig tidspunkt for elevene, ble det sendt ut en tekstmelding til alle på ringelisten en dag i forveien. Fra skoleintervjuet til telefonintervjuet var det noe frafall, og mesteparten av frafallet var blant SSS-elevne.

Elevene som utgjorde utvalget, ble plukket ut av en kontaktlærer på forhånd. Fordelen med å gjøre utvalg på denne måten er at det sikres bredde og variasjon for hva elevene ønsker å gjøre videre i utdanningsprosessen, mens ulempen er at en risikerer at kontaktlærerne velger ut de elevene de selv tror ville gi et godt bilde av undervisningssituasjonen. I denne omgang så dette ut til å gi et godt resultat med tanke på variasjonen, og det er vanskelig å si noe om kontaktlærerens motivasjon for utvelgingen.

Utvalget vil ikke være bredt nok til å kunne gi noe grunnlag for empiriske generaliseringer. Ved siden av elevintervjuene har jeg deltatt på andre forskeres intervjuer av kontaktlærere og avdelingsledere. Dette var ment å gi et mer nyansert bilde på hvordan skolesituasjonen og opplæringstradisjonen var.

Den kvalitative tilnærmingen her hvor en følger enkeltindivider, gir et godt grunnlag for bedre forståelse på dette området, ettersom tidligere forskning gjerne har basert seg i større grad på ulike tallmaterialer. Ved de to intervjurundene hadde jeg begrenset med observasjonsmuligheter, og måtte benytte meg av muligheten til å etablere en fortrolighet mellom meg og elevene.

4.1 Etiske betraktninger

Som forsker er jeg pliktig til å overholde anonymitet overfor kildene og skolene, og derfor er også alle informanter og navn byttet ut med en tallgivning, slik som «Elev 1», og «Skole 1». Før skoleintervjuene har jeg gjort elevene klar over de etiske prinsippene med informert samtykke, samt bruken av opptaker. Tillitsforholdet er kritisk for oppfølgingsintervjuene, så det har vært enormt viktig å etablere dette så snart en var i kontakt med elevene på skolene.

Under skoleintervjuene var det visse etiske betraktninger en måtte ta hensyn til som omhandler de personlige konsekvensene av intervjusituasjonen. Dette omhandler hovedsakelig stress og endring av intervjuobjektens selvforståelse (Kvale og Brinkmann 2009: 63). Særlig ved spørsmål om utdanningsvalget kan endringen av selvforståelse skje dersom eleven ikke har ytret grunnlaget for valget tidligere.

Alle transkripsjoner og kontaktinformasjonen til informantene i undersøkelsen ble lagret på et separat og passordsbeskyttet e-rom som kun var tilgjengelig for forskerne på Kvalitetsprosjektet (se Olsen og Reegård 2013: 30).

Etter begge intervjurundene er det også en utfordring med transkripsjonen med at elevene må forbli beskyttet, og at den transkriberte teksten ikke viker fra meningsinnholdet. Under analysen må også meningsinnholdet ivaretas samtidig som en ser alle gjenfortellinger og ytringer i skolekonteksten (Kvale og Brinkmann 2009).

Analysen har foregått i to omganger. Først ble det gjort transkripsjoner, deretter en analyse på mellomnivå, og deretter en siste analyse som inngår i denne oppgaven. Det ble gjort analytiske sammenfatninger av samtlige elevintervjuer med illustrerende sitater. I tråd med opplegget til Kvalitetsprosjektet analyserte jeg elevintervjuene langs tre dimensjoner: 1. Utdanningsløp og valg som omfatter stikkordene: motivasjon, sikkerhet/usikkerhet i utdanningsvalg, påvirkning fra foreldre, venner, lærers rådgivning, erfaringer i skoleløpet som har hatt betydning for valg og opplæringsønsker og hva som preger dem på slutten av skoleløpet. 2. Selvfølgelig og utvikling av faglig bevissthet 3. Læringsmiljøet i elevperspektiv med stikkordene; opplevelse av læringsmiljø, opplæringsinteresse, motivasjon, trivsel og relasjoner til medelever og lærere på vg1 og vg2, hvordan de lærer, hvem de lærer fra, holdning og kunnskapsbevissthet (Olsen og Reegård 2013: 25-26).

Disse dimensjonene og stikkordene inngikk i intervjuguidene som ble utarbeidet av forskerne i fellesskap.

4.2 En empirisk beskrivelse av datagrunnlaget

Service og samferdsel ved Skole 1 er delt inn i åtte ulike fagretninger: salgsfaget, kontor og administrasjonsfaget, sikkerhetsfaget, ikt-servicefaget, logistikkfaget, yrkessjåførfaget og resepsjonsfaget og reiselivs faget. Det er ingen eksamen på service og samferdsel på første året, og tverrfaglig eksamen blir introdusert på vg2. På service og samferdsel er elevene én dag i uken ute i praksis. Opprinnelig var denne skolen et handelsgymnas. Foruten salg, service og sikkerhet, har denne skolen tilbud som transportlogistikk, IKT og reiseliv.

Avdelingsleder ved skolen kunne fortelle at vg1 har fem klasser, og vg2 har fire ulike linjer hvorav salg, service og sikkerhet alltid har to klasser. En del av lærerne her har bakgrunn fra Statens Lærerhøyskole i Handel og Kontor (SLHK). I området finnes det flere skole som også

har Service og samferdsel vg1, men ikke et tilbud på vg2, noe som gjør at elevene i stor grad kommer hit. Lærerne bedriver ofte dugnadsarbeid for å lage oppgaver som er mest mulig likt som arbeidslivet, og de har utviklet egne vurderingskriterier for kompetansemålene elevene skal gjennom. I fellesfagene er læreplanene like for yrkesfag og studiespesialiserende, men service og samferdsel integrerer læreplanene mer mot praksis ved siden av å ha dag ute i praksis i uken på vg1. Ved siden av den mer vanlige undervisningen trenes elevene opp i holdninger, som i hvordan de skal te seg og hvordan de skal hilse. Elevene går gjennom en slags dannelsesprosess på dette programmet.

Salgsfaget, som er det faget jeg har fokusert på ved denne skolen, har mange ledige læreplasser til de elevene som ønsker det. Avdelingslederen forteller at elevene her sliter litt på skolen, men at de gjør det merkbart bedre når de får kommet ut i praksis.

Prosjekt til fordypning (PTF) er et skolefag som var ment å åpne for tettere samarbeid mellom skolen og arbeidslivet, så vel som å introdusere elevene for lærefag (Olsen 2013: 142).

Elevene vil gjennom PTF jobbe praktisk med et yrkesfag, enten på skolen eller ute i bedrift.

PTF på Skole 1 foregår gjennom utplassering i bedrift, både på vg1 og vg2. Her har skolen et stort nettverk av bedrifter. Lærerne ved denne skolen ønsker ikke å gjøre jobben for elevene slik at de får praksisplass, og legger press på elevene slik at de ordner dette selv.

Skole 2 har to programområder på VG2 i byggfag. Det er Klima, energi og miljø (KEM) og Byggteknikk. Før Kunnskapsløftet hadde skolen teknisk byggfag og tilbud på vg2 (tidligere vk1) på rør og maling. Søkingen til de gamle fagene betegnes av avdelingslederen som god. Søknadsgrunnlaget i dag for KEM, viser at det er få kvinnelige søkere, i motsetning til før Kunnskapsløftet. På vg2 er det nå bare én jente. Organiseringen av Prosjekt til fordypning er gjort slik at det ved tømrefaget bygges lekestuer, hvor det deles inn i ulike arbeidsoppgaver: Gulv, vegger, himling, tak, innredning etc. Videre fordypning tar gjerne utgangspunkt i arbeidet ved lekestua der eksempelvis noen elever fordypet seg i gulv og noen i tak, alt avhengig av hvor langt elevene har kommet med arbeidet.

Avdelingslederen beskriver KEM som den beste og mest oversiktlige avdelingen på byggfag. Elevene er et halvt år utplassert i bedrift, med all praksisen, og så har de et halvt år inne på skolen. Hvordan utplasseringen i bedrift blir organisert avhenger veldig av hver enkelt bedrifts ønske og ressurser. Elevene ved skole omtales av avdelingsleder som skoletrøtte, og som ikke ønsker å delta i noen særlig grad i undervisningen. Det fortelles at elevene påvirker

hverandre veldig lett når det kommer til motivasjonen mot skolearbeid. Elevmassen er gjerne elever som ikke har klart seg så godt ved ungdomstrinnets opplæring karaktermessig, forteller han, og det er klare tegn til en nedgang i karaktersnittet blant søkerne de siste årene. De skoleleie elevene blir ofte anbefalt av veileder på ungdomskolen å søke yrkesfag.

Lærerne ved Skole 2 vektlegger anerkjennelse for godt utført arbeid og forsøker å fange opp en hver forbedring blant elevene. Elevene beskrives her som ungdom som ikke er godt vant med å få slik anerkjennelse. Ungdommen ved Skole 2 er også ofte skuffet over hva de karakteriserer som en mangel på praktisk arbeid. Avdelingsleder påpeker at det har vært en økning i antall flinke elever som ønsker påbygg ved skolen. Ved tidspunktet for skoleintervjuene har det gått fra å være 220 elever ved byggfag til 179 elever ved denne skolen. Dermed har linjen hatt et frafall på 25 elever det året. Det kommer også frem at flere av elevene ved skolen har ulike diagnoser som hindrer optimal læring, og disse elevene er bevisst spredt rundt i de ulike klassene.

Kapittel 5: Deskriptiv gjennomgang av datamateriale – en analytisk sammenfatning i lys av oppgavens sentrale problemstillinger

Elevenes egne narrativer om utdanningsvalg og overgang fra vg2 til vg3 vil stå for størsteparten av datagrunnlaget i denne oppgaven. Disse narrative fungerer som en innfallsport til å forstå slike valg. Målet for det følgende kapittelet er en deskriptiv gjennomgang av datamaterialet der jeg vil forsøke å svare på hovedspørsmålene for denne undersøkelsen: Hvordan påvirkes elever ved yrkesfag sin utdanningsvalgprosess av sosialiseringprosesser og hvordan spiller dannelse av eget selvbylde og faglig identitet inn på denne prosessen? På hvilken måte spiller signifikante andre inn på yrkesvalget til elevene som skal begynne på videregående opplæring? Hvordan spiller faglig identitet inn på gjennomføringen av utdanningsvalget?

I dataanalysen vil jeg gå gjennom noen hovedtemaer: Motivasjon, interesser, påvirkning, gjennomføring, omvalg, påbygg og faglig identitet og status med noen undergrupperinger. Disse stikkordene er etter min betraktning blant de viktigste utgangspunktene for å se utdanningsvalget som prosess.

5.1 Usikre på valg

Spørsmålene jeg vil forsøke å svare på i dette avsnittet er: I hvilken grad har elevene orientert seg om utdanningsmuligheter før de søkte videregående skole, og hvor mye av denne informasjonen kommer fra foreldrene? I hvilken grad er elevene sikre på at de ønsker å ta fagbrev, og hva tenker de i så fall å gjøre videre etter endt læretid?

Svarene på spørsmålene vil kunne fortelle oss noe om hvor godt orienterte ungdommene er, og hvordan ytre strukturer og andre individer kan påvirke utdanningsvalget.

«De vet ikke helt hva de vil, og vil kanskje ikke bli det da. De vil være litt mer på skolen og slappe mer av før de skal ut i arbeidslivet. Noen mener sikkert det. Koser seg på skolen. Men sånn som meg, jeg har mer lyst til å komme meg ut og jobbe».

(Gutt, KEM, Elev 1).

Eleven ovenfor påpeker noe som kan sies å være et fellestrekk for elevene både ved SSS og KEM i denne undersøkelsen. Flere av elevene var usikre på utdanningsvalget. Usikkerheten omfatter selve valget av yrkesfag, fordypningen ved vg2, valget av skole og veien videre med læret eller påbygning. Fellesnevneren er at de fleste ikke er sikre på hva de vil med framtiden ved tidspunktet til den første og siste intervjurunden.

En jente fra SSS ønsket i utgangspunktet å gå reiseliv, noe hun fattet interesse for gjennom sine foreldre. Hun hadde nå søkt læreplass i sikkerhetsfaget og planla å bli vekter.

«Jeg hadde jo planene klare, men jeg angret ikke noe på at jeg havnet på salg, service og sikkerhet. Det gjør jeg ikke»

(Jente, SSS, Elev 1).

Eleven forteller at hun ombestemte seg i møte med utdanningsprogrammet og praksisen ute i bedrift ved PTF. Det kommer også frem under samtalen at både mor og far er vektere ved firmaet hun var utplassert i, noe som kan ha vært av betydning for hennes motivasjon til å fortsette.

En annen elev som også var usikker på utdanningsvalget fra ungdomskolen, opplevde også usikkerhet rundt valget av vg2-løp. Eleven ønsket i utgangspunktet å gå allmenn, men kom ikke inn.

«(...) Og så (ville jeg) bare bli ferdig med videregående, for jeg prøvde å komme inn på allmenn på det andre året, men det var visst ett eller to fag jeg ikke hadde tatt. Så det var ikke mulig».

(Gutt, SSS, Elev 2).

Eleven understreker under intervjuet at motivasjonen for å gå skole var å gjøre seg ferdig med skolegangen. Etter ikke å ha kommet inn på førstevalget, innstilte han seg på å fullføre den yrkesfaglige opplæringen. Usikkerheten til eleven ovenfor handler om orientering rundt muligheter for det videre utdanningsløpet.

En annen elev ved SSS planla å bli lærling i salgsfaget. Tidligere hadde eleven tatt service og samferdsel på den samme skolen, ettersom han ikke kom inn på musikklinjen. Ideen om å gå på denne linjen kom delvis fra broren som også hadde gått på samme linje. Valg av vg2-løp føltes for denne eleven litt tilfeldig:

«Jeg kunne valgt IKT, for å si det sånn. For jeg har ganske stor interesse for data og alt mulig sånt. Jeg bare endte opp med det til slutt».

(Gutt, SSS, Elev 5).

Eleven, som opprinnelig interesserte seg for data, opplevde å bli nysgjerrig på salgsfaget etter å ha fått utprøve det i praksis, og etter møte med undervisningen.

Fortellingene vi har gjennomgått nå, er eksempler på utdanningsløp som er tuftet på det de selv beskriver som tilfeldigheter. Usikkerheten disse elevene opplever fører til en likegyldighet overfor hva slags utdanningsløp de havner på, selv om flere av dem har visse preferanser.

En annen jente ved SSS hadde ikke noen annen begrunnelse for sitt utdanningsvalg annet enn at hun ønsket å jobbe med mennesker.

«Egentlig vil jeg jobbe med kultur- og administrasjonsfag. Og søker om å jobbe kultur... Nav eller... noe sånt. For jeg er glad i å jobbe med mennesker. Jeg kan forskjellige språk og forskjellige kulturer. Jeg tror det er lurt å ha en jobb som har noe med mennesker å gjøre. Det var det jeg følte».

(Jente, SSS, Elev 6).

Begrunnelsen «vil jobbe med mennesker» er også noe som går igjen, ikke bare hos SSS, men også blant KEM-elevne. KEM-elevne vektlegger derimot i større grad praktisk arbeid enn SSS-elevne, som begrunnelse for utdanningsvalget.

Jenta ovenfor er, til tross for sin usikkerhet, noe bevisst på hva hun anser seg selv som god på. Hun har foretatt en grundig selvevaluering, selv om det ikke virker som om hun i noen særlig stor grad har orientert seg rundt hva som er utdanningsmulighetene. Det hun fremstår som mest bevisst på, er sine egne ferdigheter og begrensninger.

Ved Klima, energi- og miljøfag (KEM), møtte vi en ganske annen gruppering av elever enn ved SSS. Som nevnt tidligere var skolekulturen her en annen, men usikkerhet rundt eget utdanningsvalg syntes å råde her også. Allikevel kan det blant KEM-elevne sies å være en større sikkerhet rundt hva slags type arbeid elevene ønsker seg, og gjerne også at typen arbeid skal være fysisk og praktisk.

«Etter fagbrev jobber jeg noen år da. Vet ikke om det blir i Nordsjøen eller hva det blir til».

(Gutt, KEM, Elev 1).

Gutten viser seg i samtalen å være sikker på hva slags type arbeid han ønsker, men skiller ikke like sterkt hvilket fag han syntes er mest interessant. Da han ble spurt om hvilke moduler han mente var mest interessante på vgl, svarer eleven:

«Det var tømrer og rørlegger jeg syntes var mest interessant»

(Gutt, KEM, Elev 1).

Det er ikke uvanlig at elevene i undersøkelsen fattet interesse for flere fag i et programområde før de begynte på den videregående opplæringen. Og heller ikke i begynnelsen av vgl, kanskje spesielt ved Byggfag. Det finnes også eksempler på elever som har opprettholdt et bredt interessefelt innen yrkesfagene, også etter at de har fått fordypet seg ytterligere. Noen av elevene forteller også at de kunne tenkt seg å gå Teknologi og industriell produksjon (TIP) i stedet for Bygg og Anlegg.

En KEM-elev som planla å søke lære plass, forteller at han selv også ikke var helt sikker på hva spesifikt han ville foreta seg etter fagbrevet. Han forteller at han ikke ønsket å jobbe som

rørlegger resten av livet, siden han trodde han selv vil bli lei etter en stund. Antakelsen om at han kommer til å gå lei av utdanningen baserer han på sin egen tidligere erfaring.

«Jeg vet da faen. Har bare ikke lyst til å jobbe som rørlegger hele livet. Da vet jeg at jeg kommer til å bli drittlei, som alt annet. Jeg blir ganske lei ting i lengden».

(Gutt, KEM, Elev 2).

At elevene ikke nødvendigvis kan se for seg å jobbe med KEM-fagene resten av livet er en fellesnevner for flere av elevene. Utdanningsvalget er for disse elevene fremstår dermed som et midlertidig valg som bærer preg av å være reversibelt.

KEM-elevene kan klassifiseres som ambisiøse når det kommer til deres planer for arbeidslivet. Allikevel vises det ved oppfølgingsintervjuene at de fleste holder seg til en satte utdanningsplanen med fagbrev.

Hva slags type utdanning elevene ved KEM ønsket seg i utgangspunktet, og i forkant av valget av videregående utdanning, er i denne undersøkelsen i stor grad preget av at elevene ikke ville gå allmennfag og/eller ville ta en praktisk utdanning. En elev beskriver grunnen til at han valgte bygg- og anleggsteknikk på videregående slik:

«Det var vel egentlig det at jeg ikke hadde peiling på hva jeg hadde lyst til å gå. Jeg hadde bare bestemt at jeg ikke skulle gå noe allmenn. Jeg orket ikke tre år med det samme. Så hadde jeg litt lyst til å bli snekker, så jeg valgte det da. Det var enten det eller media, men det gadd jeg ikke, egentlig. Jeg fikk jo høre av hundre elever så var det bare fire stykker som fikk læreplass. Så da ble det for usikkert».

(Gutt, KEM, Elev 3).

Svaret til eleven ovenfor vitner også om at han ikke har satt seg alt for nøye inn i hvilke utdanningsmuligheter som finnes, og heller ikke hvordan de er lagt opp. Som også Gudmund Hernes (2010) presiserer, er kameratene enormt viktige for påvirkning og holdningene til elevene. Hernes trekker også inn betydningen av sosiale medier og nyere teknologi og den økende kommunikasjonen på tvers av disse som igjen konkurrerer med skolen når det kommer til oppmerksomheten til elevene. Forklaringene som elevene gir på hvorfor de går yrkesfag kan derfor i noen grad tenkes bære preg av kameratenes forklaringer på det samme. Dette skjer ved at de seg i mellom diskuterer hvorfor de ønsker å gå yrkesfag, eller hva de alle

sammen skal velge. Det skal allikevel presiseres at få elever bevisst går sammen i grupper og diskuterer utdanningsplaner, men det skal ikke utelukkes at kameratene har stor innflytelse på hverandres handlinger. Den sosiale gruppen de tilhører blir raskt normstyrende for hva som er de *rette* valgene å foreta.

I likhet med flere av elevene ved KEM, og også SSS, ønsker få av disse elevene å gå allmennfag. En elev som ønsker å bli politimann får et spørsmål om ikke målet om å bli politi kunne gått foran fagbrevet:

«Nei. Det har jeg alltid tenkt jeg skulle falle tilbake på hvis jeg ikke klarte det. Det er det eneste».

(Gutt, KEM, Elev 5)

Han har under intervjuet også formulert en begrunnelse for utdanningsvalget som sammenfaller med planen om politiutdanning. Interessen til eleven er noe delt, og han har en oppfatning om at yrkesfag er noe som er lurt å falle tilbake på dersom han ikke klarer politiutdannelsen. Eleven har altså ikke helt utelukkende tenkt å jobbe som rørlegger når han kommer ut i arbeidslivet. Og han er langt ifra den eneste som ikke er helt sikker på hva han ønsker å gjøre etter endt fagbrev.

Elevene ved begge programområdene er ambisiøse når de beskriver sine planer for arbeidslivet, men er i mangel av noen konkret plan for utdanning eller arbeid for å sette ambisjonene til livs.

En annen elev ønsker å bli brannmann, og innrømmer at han angreir på utdanningsvalget sitt. Han presiserer at «byggebransjen» kan virke kjedelig, og at han er i tvil om hva han ønsker å gjøre videre. Dette er under første intervjurunde. Usikkerheten er ikke mindre da eleven ved oppfølgingsintervjuet forteller at han har mistet læreplassen sin som følge av at han hadde for mye fravær. Etter å ha mistet plassen sin forteller han at han ikke har tatt kontakt med skolen, selv om han ønsker å gå påbygg, og i mellomtiden har han jobbet i båtverkstedet til faren sin.

Fellestrekk for begge skolene og begge programområdene i denne undersøkelsen, viser seg å være at det råder stor usikkerhet i hva elevene ønsker å bli og hva de ønsker å utdanne seg som. Spesielt ved KEM kommer det frem at ønsket om en praktisk utdanning står sterkt, selv om hvilken utdanning dette gjelder ikke er like tydelig. Dette kan komme av mangel på orientering omkring fagene og utdanningsmulighetene, og det kan komme av mangel på

erfaring og praksis med de ulike fagretningene. Elevene ved begge programområder vil unngå allmennfag selv om det finnes eksempler på elever som søker seg over til allmennfaglig påbygning etter møtet med yrkesfag. Ved KEM viser det seg også å råde en del usikkerhet om hva elevene ønsker å gjøre i arbeidslivet og noen ønsker seg videre til en annen utdanning eller andre yrker.

Ved SSS er historien dermed en ganske annen enn ved KEM. Elevene har visse ambisjoner eller visjoner for hva de ønsker å gjøre ute i arbeidslivet, men ingen av SSS-elevene i utvalget har ved oppfølgingsintervjuet mestret å oppnå noen læreplass. Ambisjonsnivået må også sies å være lavere, med færre konkrete planer enn hva vi finner hos KEM-elevene, selv om også planene her fremstår som noe diffuse.

Når dette er nevnt, kan det ikke SSS-elevens motivasjon og ambisjoner alene sies å være avgjørende for hvorvidt elevene faktisk ender opp i en læreplass eller ikke. Størsteparten av elevene i dette utvalget hadde planlagt å gå ut i lære i salgsfaget, men ingen av disse var faktisk ute i lære ved tidspunktet til oppfølgingsintervjuet. Normert utdanningsprogresjon var dermed ikke fulgt. Det er uklart hva som var bakgrunnen for denne diskrepansen, behovet for lærlinger, bedriftenes vurdering av kvaliteten på søkerne eller andre omstendigheter.

Bygg og Anlegg, som omfatter tømrer, rørlegger, anleggsmaskinfører, betongfaget, ventilasjonsfaget og elektriker, hadde ifølge tall fra 2011 10 295 lærlinger ute i bedrifter (Høst, Skålholt og Nyen: 2012). I KEM og byggfagene generelt, er fagopplæringen godt etablert som ofte den eneste veien inn i yrket. Noe som også er gjeldene etter Reform 94 og Kunnskapsløftet. I forskningsrapporter pekes det på at detaljhandel er eksempel på et arbeidsmarked der det opereres med en kombinasjon av et internt og et åpent arbeidsmarked. I det hele tatt er yrkesidentiteten innenfor denne sektoren løsere som følge av uklare tilhørende utdanninger (se Høst, Skålholt og Nyen: 2012).

Blant lærebedriftene i utvalget til Høst, Skålholt og Nyen (2012) kommer det frem at bygg- og anleggslærlinger har 77 prosents sjanse for å få tilbud om jobb i bedriften etter endt læretid, mens det for handelslærlingene nede i 48 prosent. Bygg- og anleggsbransjen kan dermed også sies å være en sikrere vei for lærlingene dersom de ønsker arbeid i lærebedriften i senere tid. Og dette må tas med i betraktning når en ser på forskjellene i antall ute i lære i SSS- og KEM-fagene.

Og at det er vanskelig å få læreplass er også noe SSS-elever i denne undersøkelsen påpeker.

«Jeg har veldig lyst til å jobbe i klesbutikk. Men det er veldig vanskelig å få jobb i klesbutikk. Det er ikke mange plasser som er ledige».

(Jente, SSS, Elev 7).

Som kontrast er elevene ved KEM desto sikrere på at det er behov for personer med deres utdanningsbakgrunn når de kommer ut i arbeidslivet.

«Ja, det er alltid bruk for rørleggere, så bedriftene blir større og større og får større oppdrag. Det blir flere mennesker og, så det vil alltid være bruk for rørleggere og blikkenslagere. Så det yrket kommer bare til å bli større og større. Det er et veldig sikkert yrke å velge».

(Gutt, KEM, Elev 5).

Eleven spør også en lovende fremtid for rørleggerne og begrunner dette med landets befolkningsvekst. Det kommer her også frem at eleven ser på rørfaget som et nødvendig fag for samfunnet, ettersom han mener behovet for arbeidskraft i den sektoren bare vil øke i takt med veksten.

Det skal påpekes at ikke alle elever i denne undersøkelsen omtalte seg selv som usikre på utdanningsvalget. Noe annet som overrasket var også andelen av elever som hadde reflektert nøye over utdanningsprosessen i forkant og/eller ettertid.

Selv om det finnes elever i undersøkelsen som har reflektert nøye over hva de ønsker, er det ikke slik at de har orientert seg om muligheter i noen omfattende grad. Interesser og ønsker ser ut til å være bakgrunnen for refleksjonene elevene har gjort seg, og svært få forteller om noen konkret utdanningsplan utover å fullføre løpet de har begynt på. Dette gjelder også de elevene som gjerne ønsker å gjøre noe annet utover å jobbe i faget de har begynt på resten av sitt arbeidsliv.

5.2 Noe praktisk eller noe annet

I det foregående underkapittelet kan vi se at ungdommen i liten grad har orientert seg om mulige utdanninger, de er usikre på valget, flere ønsker å holde muligheter for videre utdanning åpne og valget anses for en del som foreløpig. Et gjennomgående tema i denne undersøkelsen er at de fleste elevene som velger yrkesfag ønsker noe praktisk og noe annet

enn hva de forventer fra allmennfaglig opplæring. Dette er noe som er felles SSS-elevne og de aller fleste KEM-elevne. Praksisen i utdanningen, både på skolen og ute i Prosjekt til Fordypning, er naturlig nok også mer fysisk for KEM-elevne. I dette underkapittelet skal jeg gå enda litt mer i dybden av hvorfor noen av elevne ønsker å gå yrkesfag.

Det finnes noen eksempler i denne undersøkelsen på elever som ikke omtaler seg selv som særlig fysiske. En av disse elevne ved SSS ønsker å gå kontor og begrunner utdanningsvalget sitt med at den ikke anser seg selv som særlig fysisk og alltid har sett for seg selv på et kontor. Ettersom eleven likte programfagene ved på service, falt valget på dette i stedet for vanlig allmennlinje.

En annen SSS-elev som planlegger å ta allmennfaglig påbygning understreker viktigheten av å «ikke sitte på et kontor hele tiden» (Gutt, SSS, Elev 8). Her brukes da begrunnelsen om «noe praktisk» indirekte og som legitimering av byttet over til den allmennfaglige påbygningen. Det kan også virke som om eleven har fått avsmak for typen arbeid utdanningen han begynte på kunne gi muligheter for ute i arbeidslivet.

Mens det for noen av elevne ønskes å gjøre noe annet, noe praktisk, handler «noe praktisk» for enkelte andre elever om et interessefelt eller en interesse for praktisk arbeid. Interessene er dermed med på å bestemme utdanningsvalget. Allikevel var det en av elevne ved KEM som påpekte at han ønsket å skille hobby og fritid:

«Egentlig hadde jeg lyst til å bli bilmekaniker. For jeg skrur mye bil og sånt på fritiden. Men så fant jeg ut at jeg ikke kunne bli det fordi jeg hadde bli det. Fordi om jeg hadde blitt bilmekaniker så hadde jeg blitt ekstremt lei av å skru bil. Så da valgte jeg heller et annet fag som jeg syntes hørtes spennende ut. Da gikk jeg på byggskolen for å se om jeg skulle bli snekker eller rørlegger... eller..».

(Gutt, KEM, Elev 1).

Interessen for bilmekking vil ifølge gutten bli forbeholdt fritiden. Han er redd for å ødelegge opplevelsen av å skru på bil ved å inkorporere det i utdanningen og arbeidslivet senere. Det han interesserer seg for på fritiden skal ikke bære preg av å være arbeid.

Andre elever er detaljerte i beskrivelsen av hva de ønsket å få ut av utdanningen, som denne eleven som ikke bare valgte KEM fordi det var praktisk:

«Nei, egentlig både teoretisk og praktisk og at det er et fag som jeg egentlig liker meg godt i da. For det er jo veldig teknisk godt, som er veldig greit å ha».

(Gutt, KEM, Elev 6).

Uten å bevege seg direkte inn på fagets status, nevner eleven at faget er teknisk, som er noe han verdsetter. Han ser seg selv om interessert i tekniske oppgaver, og mener derfor at han passer til faget han har valgt. På denne måten legitimerer han også arbeidsoppgavene i utdanningen. Det tekniske kan også ses som en dimensjon av å ønske noe praktisk, hvor det praktiske får en mer konkret framstilling. Det er ikke bare fysisk, men også teknisk. Ved at det praktiske blir teknisk involveres det gjerne også verktøy, eller hva Goffman (1951) ville kalt symbolske objekter, som også er med på å skape en gjenkjennbar felles identitet. Så eksplisitt som det beskrives her er det som regel ikke for SSS-elevene.

Som så vidt nevnt kan «Noe praktisk» mange tilfeller erstattes med «Noe annet». Det er flere av elevene som ikke ønsker å gå allmenn, og derfor har søkt seg inn på yrkesfaglig KEM eller SSS. Grunnen til at de ikke ønsker allmennfag på videregående nivå, omhandler i oppgavens materiale ofte at elevene ikke ønsker å fortsette med samme type undervisning eller skolesituasjon som de har opplevd på ungdomstrinnet. De frykter at undervisningen ved allmennfag, som de allerede har gått lei av, blir for lik den skolen de er vant med. Dette kan også bare være en annen versjon av det å ønske noe praktisk, da fremfor noe teoretisk.

«Interessen min da, det var vel at jeg ikke ville fortsette der jeg var. Og heller gjør noe som jeg trivdes med».

(Gutt, SSS, Elev 2).

Eleven ovenfor er eleven lite motivert til å jobbe særlig fysisk. Han forteller at han godt kunne ha jobbet på et kontor og at utdanningsvalget opprinnelig stod mellom allmenn og service. Det gjøres klart fra elevens side at han var lei av undervisningen fra ungdomstrinnet og ønsket å gjøre noe ganske annet.

5.3 Bevissthet om muligheter

Til nå vet vi at flere elevene var usikre og på utdanningsvalget og ofte kan bli påvirket av kamerater og andre rundt seg. Det har også kommet frem at flere av elevene ikke hadde

orientert seg i noen særlig grad om ulike utdanningsmuligheter. Men hvor bevisste er egentlig elevene om utdannings- og arbeidsmulighetene?

I dette avsnittet vil jeg forsøke å gå enda litt dypere i hvor orienterte elevene er om mulige utdanningsløp. Men også hvorfor de ønsket det de går nå, om de angrer, og hvordan de vurderer valget de har gjort.

«Jeg hadde hørt litt om skolen. Den har ikke akkurat det beste ryktet fra før. For det er jo Bygg».

(Gutt, KEM, Elev 5).

Eleven ovenfor forteller under intervjuet at han hadde kjennskap til skolen før han begynte der. Når han bes å utdype virker det derimot som om det er mer løse rykter om at skolen er dårlig fordi det har vært «mange problemer og sånt». Han påpeker at det godt kan ha med selve linjen å gjøre. Videre forteller han at Bygg er enkelt å komme inn på ettersom det har lavt karaktersnitt. Det som kommer frem under samtalen er at han kanskje opplever fagets status som lavere enn andre løp, slik som allmenn. Han forteller så videre at han selv aldri har vært «sløv» på skolen, men har valgt denne linjen ettersom han ønsker å bli ferdig med skolegangen.

I første intervjurunde, både på SSS og KEM, kommer det tydelig frem at de aller fleste elevene ikke hadde orientert seg i noen særlig grad om alle muligheter. Kjerneargumentene for å gå yrkesfag i utgangspunktet var også her at elevene ønsket noe praktisk og at de ikke ønsket å gå allmenn. Det kom også frem at noen av elevene også var åpne om at karakterene deres var svake. Noen elever forteller også at de hadde søkt for sent, noe som begrenset mulighetene deres og delvis førte til at valget falt på yrkesfag hvor det var flere ledige plasser.

Allerede ved første intervjurunde kommer det frem at noen av elevene er usikre på valget de har foretatt. Noen velger også å kategorisere seg selv som skoletrøtte, skoleleie eller rett og slett late når det kommer til skolearbeid, men det hører til sjeldenhetene at de er så direkte i formuleringen.

Om elevene er bevisste om mulighetene, handler ikke bare om selve utdanningsvalget fra ungdomstrinnet til den videregående opplæringen. Mulighetene for å få læreplass ved vg3 er en annen faktor som spiller tungt inn på valget som prosess.

En av SSS-elevene snakker videre om mulighetene for å få læreplass ved vg3, og viser at han er bevisst på at mye står på han selv:

«Det kommer helt an på hva jeg legger i det selv og hva jeg får hjelp til. Hvis jeg får en liste eller noe informasjon om bedrifter som er interesserte i lærlinger, så hadde det vært litt bedre for meg å plukke ut liksom. Kunne søke og vært på intervju».

(Gutt, SSS, Elev 2).

Denne eleven representerer passivitet som syntes å finnes blant flere av elevene, og som understreker hvor viktig strukturene og «puff» (Hernes 2010) i en eller annen retning har å si for utdanningsprosessen. Eleven hadde ikke kommet seg ut i lære ved tidspunktet for oppfølgingsintervjuet over telefon. Oppfatningen eleven hadde av egen innsats kan også gi en indikasjon på at det var mindre viktig i utgangspunktet for eleven om han fikk læreplass eller ikke. Han omtaler seg som skolelei ved første intervjurunde, men forteller om økt motivasjon til å prestere på skolen ved oppfølgingsintervjuet. Under oppfølgingsintervjuet forteller han også at selv om han gjorde en dårlig innsats med skolearbeidet tidligere, ønsker han nå å gjøre det godt på påbygg for å komme inn på BI i Oslo. Ved å ha dette målet med skolegangen forteller han at han er mer fokusert på skole.

«Nei, det var vel... Jeg visste hvordan jeg søkte. Lærling på første. Men det virket useriøst. Det var veldig mye ansvar. To ansatte fra før. Sjefen skulle seks måneder til Ecuador. Jeg måtte ha ansvar for en hel avdeling selv. Ikke akkurat det beste stedet å jobbe. Det hadde blitt for hardt. Vet ikke om jeg hadde klart skole etter dette».

(Gutt, SSS, Elev 2).

Å gå bakveien, eller å bli styrt av strukturene er noe som virker typisk for elever i denne alderen. En elev fra KEM gikk bakveien og fikk lærekontrakt uten å ha søkt på det:

«Det var i siste liten. Hehe. Åh, der holdt jeg på å glemme meg. Jeg søkte egentlig ikke. Jeg ble på en måte tilbudt. For jeg glemte det helt, totalt».

(Gutt, KEM, Elev 2).

Eleven virker å ta lett på det faktum at han fikk læreplass og kan gi et inntrykk av at han ikke var særlig bekymret for det i utgangspunktet.

Elevene ved SSS kan både i dette utvalget og generelt sett ved Kvalitetsprosjektet sies å preges av nødløsninger eller alternative utveier når læretiden nærmer seg. Studien til Markussen og Gloppen (2012) presiserer også at 60 prosent av elevene som tok påbygg i deres undersøkelse valgte påbygg fordi de ikke ønsket å være lærling.

En annen elev ved SSS (SSS, Elev 3) er usikker på hva hun vil med utdanningsløpet, men har ambisjoner om å starte en egen bedrift i fremtiden. Hun hadde heller ikke orientert seg nevneverdig over mulige alternativer til utdanningsløpet, og dette er noe som går igjen blant elevene ved begge programområder.

En annen elev ved samme skole hadde på sin side tenkt over hensikten med utdanningsløpet hun gikk:

«Kontor og administrasjon. Det er jo inne i markedsføringsbiten der, men jeg føler ikke at vi har lært noe spesielt om det på en måte. Skjønner ikke det helt heller, økonomidelen, for vi kan jo ikke gjøre noe på økonomi videre. Da må vi jo på BI, og da må vi jo inn på allmenn. Og så videre.

(Jente, SSS, Elev 4).

Denne eleven hadde orientert seg om arbeidsmulighetene etter utdanningsløpet, noe som ikke i noen stor grad er gåt igjen i oppgavens materiale. De gangene elevene forteller om muligheter til arbeid etter utdanningsløpet, er det en tendens at det er elever fra KEM og at de har fått høre om mulighetene muntlig fra lærere eller andre under utplasseringen. Det virker ikke som om elevene har innhentet denne informasjonen aktivt.

Gjennom intervjuet kommer det frem at eleven (SSS, elev 4) ikke helt ser hensikten med utdanningsløpet i den forstand at hun ikke vil kunne konkurrere med studenter fra BI innen det hun ønsker å jobbe med. Denne eleven har dermed orientert seg om hvilke muligheter og hva slags konkurranse hun vil møte på arbeidsmarkedet etter SSS-løpet.

En annen jente fra SSS hadde i svært liten grad orientert seg om hvilke utdanningsmuligheter som fantes, men fortalte detaljert hva hun var god og dårlig på. Jenta kunne peke på hva hun kunne tenkt seg å jobbe innen basert på hva mente hun var flink til, men hadde ikke orientert seg om mulighetene til å realisere disse målene. Hun ga uttrykk for at hun hadde basert seg på informasjonen som har vært tilgjengelig på skolen og i undervisningen. Hun kunne også fortelle at lærerne hadde hatt mye å si for hva hun la til grunn for sine mål og ambisjoner.

Det kommer frem under intervjuene at elevene har kjennskap til skolen, og at noen også er bevisste på egne skoleprestasjoner med tanke på hvilke muligheter de hadde da de søkte videregående opplæring. Noen opplevde seg noe begrenset av sine karakterer og det faktum at de var teorimette eller skoleleie. Elevene ser ut til å ha kjennskap til kravene for å komme inn på yrkesfag, og vet derfor at karakterkravet er lavere her enn ved allmenn. Valget de foretar er for mange foreløpig og vitner om mangel på orientering om muligheter. Begrunnelsen elevene gjerne har for å begynne på yrkesfag var at de ønsket noe praktisk og at det derfor passet dem. På KEM er det flere «puff» og strukturelle føringer mot læreplass enn ved SSS, og elevene er også mer avslappet med tanke på mulighet for lærekontrakt. Ved både SSS og KEM har skolestrukturen mye å si for gjennomføring av utdanningen generelt, og det legges større vekt på at en bør ta fagbrev ved KEM.

For elevene ved begge programområder ses påbygg som en mulighet for å utsette valget, men ordningen benyttes hyppigere blant SSS-elevene enn KEM-elevene. Dette kan komme av at de er mer usikre på hva deres valgte utdanningsløp fører til i arbeidslivet.

5.4 Signifikante andre og påvirkning blant elevene

I dataanalysen så langt har det kommet frem at elevene ofte påvirkes av andre. I denne delen av analysen vil jeg plukke opp tråden fra underkapittel 2.6 som omhandlet påvirkning og forbilder og se hvordan dette er blant elevene i undersøkelsen. Her skal jeg se på hva slags ytre strukturer og hvilke personer kan ha hatt innvirkning på utdanningsvalget som et avgrenset valg og som en prosess. Målet er å forsøke å svare på hvem som har hatt mest innvirkning på disse elevenes utdanningsvalg, samt hvilke tilfeldigheter, og hvilke strukturer utenfor og på skolen som er av betydning for dette.

Tidligere undersøkelser på feltet har vist at foreldrenes arbeids- og utdanningsbakgrunn en signifikant påvirkningskraft på elevens utdanningsvalg. I denne undersøkelsen er det jevnt over ingen unntak fra dette blant elevene, selv om det er noen av elevene som understreker at selve valget var en selvstendig avgjørelse fra deres side. Dersom elevene ikke har blitt påvirket av noen signifikante andre eller lignende, er det en stor sannsynlighet for at de funnet inspirasjon til å foreta et utdanningsvalg blant hva andre individer allerede gjør eller har gjort. Sagt på en annen måte finnes det ofte forbilder som kan virke som ubevisst påvirkning. Blant

personene som påvirket elevenes utdanningsvalg og videre gjennomføring var nære venner en viktig faktor.

«Det var jo en da. Som gikk i parallellklassen min... Fikk overtalt meg. For valget stod egentlig at jeg... Hvis jeg kom inn på SSS og ikke reiseliv, så stod jo egentlig planen da på å bytte til [skole], helse og sosial. Så noen fikk overtalt meg til å bli da».

(Jente, SSS, Elev 1).

SSS Elev 1 kan fortelle om sin egen erfaring med overgangen til videregående løpet, hvor noen fikk overtalt henne til å endre planen om å bytte over til helse og sosialfag. En gutt på samme skole kunne også fortelle om kameratens innvirkning.

«Det var jo på en måte kamerater da. Fordi bestevennen min gikk her, og da ble det sånn at vi tok bussen sammen til skolen. Det må være kjedelig ikke å kjenne så mange hvis du er redd for å komme på noe nytt, uten å kjenne folk i starten og sånn».

(Gutt, SSS, Elev 2).

Ved siden av å gjøre et valg om hvilken utdanning eleven ønsker å begynne på ved videregående skole, har eleven her også lagt vekt på hva bestevennen valgte å gjøre. For ungdommene i undersøkelsen spiller betydningen av å ha noen venner eller bekjente ved skolen sterkt inn på valget i utgangspunktet. Ved valg av videre fordypning vektlegges ikke dette i like stor grad.

Blant elevene ved SSS og KEM var gjerne foreldrenes utdanningsbakgrunn lignende som hva eleven ønsket å bli. Men særlig på KEM ser det ut til at en eller begge foresatte hadde bakgrunn fra et lignende yrke, da gjerne et håndverksyrke.

Det er heller ikke bare foreldrene og vennene som virker inn på valget. Ved flere tilfeller finnes det også eldre søsken som tidligere har valgt samme skole eller samme utdanning, og en jente ved SSS hadde en tante som hadde lignende utdanningsbakgrunn.

«Hun har to utdannelser. Hun har en som går med salg og en med sykepleier. Hun kom hit for lenge siden. For tjue år siden tror jeg».

(Jente, SSS, Elev 6).

Måten jenta snakker om tanten sin på under intervjuet avslører også at tanten blir betraktet som en person hun ser opp til. Fra intervjuet noterte jeg meg at hun smilte og var ekstra kry når hun nevnte sin egen tante. Når hun snakket om utdannelsesbakgrunnen til tanten, kunne det også virke som om det faktum at tanten har oppnådd utdanningene, fikk eleven til å innse at hun selv kunne gjøre det samme. Måten en slik påvirkning fungerer er ganske elementær, men desto tydeligere framsto denne effekten under intervjuet.

Søsken har også innvirkning på hva ungdommene ønsker å gjøre ute i arbeidslivet. En elev fra SSS ønsket å jobbe i butikk delvis fordi hennes søsken gjorde det samme:

«De liker det. De sier at det passer bra for meg siden jeg er opptatt av mote».

(Jente, SSS, Elev 7).

Jenta ovenfor bruker søskens begrunnelse for at hun passer til å jobbe i butikk til å legitimere sitt eget utdanningsvalg. Det er da også tydelig at hennes søsken har, eller har hatt en stor innvirkning på henne når det kommer til slike beslutninger. Søsknene har påpekt en egenskap som hun innehar og hun har tatt det til etterretning.

Som nevnt fantes det på det mer mannsdominerte KEM flere elever som hadde foreldre med lignende utdanningsbakgrunn som elevene. Dette er da noe som spesielt gjelder fedrene.

«Faren min drev rørleggerfirma. Så jeg tenkte egentlig å bli rørlegger, men det skar seg».

(Gutt, KEM, Elev 4).

Det faktum at elevens far drev rørleggerfirma brukes her som begrunnelse for elevens eget utdanningsvalg. Det kommer også fram at eleven fant ut at det ikke var noe for han etter at han hadde prøvd det ut i praksis. Andre KEM-elever i undersøkelsen kan trekke frem farens utdannings- eller arbeidsbakgrunn når de blir spurt om hvorfor de ønsket å gå yrkesfag.

Eleven ovenfor (Elev 4) snakker videre om synet faren og moren har på utdanningsvalget han har gjort:

«Pappa driter i hva jeg tar så lenge jeg får et fagbrev egentlig. Han sier at jeg skal få meg jobb og fagbrev. Mamma vil at jeg skal bli rik og kjendis og sånt».

Det kommer så frem at faren egentlig ikke har lagt noen spesielle føringer for hvilken utdanning eleven skulle velge, men at den skulle lede til et fagbrev. Dermed har også eleven tatt med seg holdninger hjemmefra og brukt dette som grunnlag for utdanningsvalget. Gutten forteller også om et besøk de hadde fått av en blikkenslager på ungdomskolen:

«Jeg ble litt inspirert kanskje. Det kom en fyr fra blikkfaget og fortalte om det. Alt var veldig bra når han fortalte da».

(Gutt, KEM, Elev 7).

Eleven kan ha konsentrert utdanningsmulighetene sine til fag som gir fagbrev, og derfra har fattet interesse for blikkenslager etter besøk av en blikkenslager i ungdomskolen. Allikevel forteller han videre at han ble skuffet når han fikk oppleve mer av «byggebransjen». Det var først når han opplevde arbeidspraksisen selv at han ble skuffet. Gutten hadde opprinnelig som mål å komme seg ut i byggebransjen, et mål som syntes å være påvirket av at hans far jobbet i der. Han hadde ikke orientert seg om hva dette målet innebar. Når det gikk opp for eleven hvordan byggebransjen fungerte ute i arbeidslivet ønsket han ikke lenger å gå videre med det.

Historien om eleven som ble inspirert etter et besøk på ungdomskolen er heller ikke en unik historie. På spørsmål om når elevene fattet interesse for et spesifikt fag, er dette et svar som går igjen. Og dette gjelder både på SSS og KEM, selv om det er flere KEM-elever som nevner dette direkte.

En annen elev ved KEM (elev 8) forteller også at lærerne etter hvert kan ha påvirket elever i klassen til å velge rørfag som fordypning. Ifølge eleven har altså lærerne hatt en del å si for den videre fordypning i klassen. Lærernes innvirkning er i tidligere forskning, og i dette materialet, en viktig faktor. Dette er fordi lærerne kan være svært avgjørende for om eleven ønsker å fullføre utdanningsløpet eller ikke. Lærerne er kritiske for motivasjonen mot å gjennomføre, gå ut i lære og ta fagbrev. I tilfellet med SSS har lærerne gitt råd til usikre elever om at de burde gå allmennfaglig påbygning, noe som ikke nevnes blant KEM-elevne.

En annen elev forteller om lærere som tok tak i elever som ikke hadde lyst til å fortsette med skolegangen med det første:

«Nei, jeg surret litt på ungdomsskolen da. Så gikk jeg på prosjektskole. Og så hadde jeg egentlig tenkt til å ta et friår, så jeg hadde ikke tenkt til å fortsette med skolen. Også fikk lærerne der, og de tvang oss til å gå, på en måte. Eller de ringte foreldrene

og litt av hvert og sa: «Dere må få ungene deres til å gå på skole», og litt forskjellig. Og da tok jeg bare det som hørtes slappest ut. He, he. Og det var Bygg. Og så bare begynte jeg der, enkelt og greit. Så ble det sånn siden de lærerne sa vi måtte, og da fikk vi en del oppfølging av dem. Og da var det greit plutselig».

(Gutt, KEM, Elev 2).

Beskrivelsen eleven gir sier oss noe om hvordan eleven i utgangspunktet så på faget før han begynte. Eleven omtaler seg selv som noe tilbakelemt og klarer derfor å få seg selv til å passe inn med hans egen beskrivelse av faget. Noe annet som kommer frem under dette intervjuet er at lærerne ved ungdomskolen tok tak i situasjonen da det så ut til eleven skulle falle fra den videregående opplæringen.

Selv om elevene direkte eller indirekte forteller under intervjuene at de har blitt påvirket av andre, understreker mange at valget i seg selv var selvstendig. Ved SSS ser det ut til at det var mer blandede svar, men også her var det signifikante andre som har, eller kan ha stått for en innvirkning på utdanningsvalget. Og der de usikre SSS-elevne har blitt rådet til å søke påbygg, har de fleste KEM-elevne blitt oppfordret til å ta fagbrev. Skolebesøk fra fagpersoner har også bidratt med å pirre nysgjerrigheten til elever fra begge programområder.

5.5 Motivasjon

Til nå vet vi at usikre elever er lett påvirkelige og lett kan motta puff eller dytt til ved et utdanningsvalg. Få har orientert seg nevneverdig om muligheter og heller gjerne type arbeid eller skolegang de sikter mot – noe praktisk. Men hva er det så som skaper motivasjonen til å fullføre? Til nå har dataanalysen vist at lærerne er viktige for motivasjonen, men på hvilken måte er de det? Og hvilke andre faktorer spiller inn? Et annet spørsmål jeg ønsker å svare på med dette avsnittet er: Hvordan fungerer anerkjennelse på motivasjonen, hva gjør praksis med motivasjonen?

«Det var vel egentlig ganske tidlig, for vi hadde rørlegger først. Det var den første modulen vi var på og da syntes jeg det var veldig spennende. Da ble liksom de andre.. det gikk bare nedover, holdt jeg på å si».

(Gutt, KEM, Elev 8).

Interessen for rørfaget kom for denne eleven etter at han hadde begynt på vg1. Han hadde ikke det helt konkret for seg da han begynte på videregående hva han ønsket å fordype seg i innen KEM, og her virket *smakebitpedagogikk* (Deichmann-Sørensen 2012: 72) som en effektiv måte å gi eleven innblikk i de ulike fagene på. Smakebitpedagogikken går ut på at en skal prøve seg innen de ulike fagretningene innenfor programområdene på vg1 før en bestemmer seg for den videre fordypningen ved vg2. For mange er dette avgjørende for å bekrefte en interesse eller et feilvalg.

Motivasjonen til å gå og gjennomføre yrkesfaglig utdanning er i stor grad individuelt forankret, selv om det er klare fellestrekk blant informantene i denne undersøkelsen. Som tidligere påpekt finnes det flere elever som i utgangspunktet var usikre på utdanningsvalget da de skulle begynne på videregående skole. Hvordan skoleundervisning og praksis påvirker disse opprinnelig usikre elevene er svært ulikt. Som nevnt får noen av elevene den endelige bekreftelsen på at de har gjort et feilvalg, noen får den endelige bekreftelsen på at de har gjort riktig valg, og noen opplever en anerkjennelse for skolearbeid. Det er svært ulikt blant elevene hvor tidlig denne bekreftelsen kommer, vel å merke dersom den kommer. Noen får den allerede ved sitt første møte med vg1:

«Ja, det var veldig trivelig og ålreit. Jeg hadde veldig negativ holdning i starten, for jeg var egentlig ikke forberedt på å begynne her. Jeg var ikke helt i humør til det».

(Gutt, SSS, Elev 5).

«Jeg syntes det bydde på utfordringer og ting jeg likte å gjøre. Litt innarbeid. Du slipper å stå ute og jobbe. Og det er litt rundt omkring. Jeg er litt rastløs av meg. Da står jeg ikke på samme arbeidsplassen hver dag. Det er det for så vidt på tømrer og. Men det ble rørlegger».

(Gutt, KEM, Elev 1).

Eleven ovenfor er blant flere som ikke helt visste hvilket fag han ville fordype seg i ved vg2 da han begynte på vg1.

Andre elever opplevde anerkjennelse for skolearbeid gjennom å få jobbe med noe i fellesfagene de ikke visste at de interesserte seg for i utgangspunktet:

«Plutselig fikk jeg sånn der... Jeg har aldri vært skoleflink. Jeg har aldri likt skole noe særlig. Så satt jeg meg ned en dag og kikket i samfunnsfagboka, for vi hadde tre kapitler eller noe, og så skrev jeg sånn førti sider eller noe. Sånn plutselig. Jeg bare begynte å like det».

(Gutt, KEM, Elev 4).

Sitatet over er fra en elev som fattet interesse for samfunnsfag gjennom fagbøkene. Dette er noe som i denne undersøkelsen stikker seg ut.

Mens for andre i denne undersøkelsen, er motivasjonen for å fullføre den yrkesfaglige utdanningen, nettopp å bli ferdig med skolen. Men blant noen av elevene fra KEM var det ikke bare det å komme tidlig ut i arbeid som var hovedmotivasjon for å fullføre utdanningen, også å kunne tjene penger.

«Nei, eller grunnen til at det ble rør var fordi jeg hadde hørt at det var der man tjente mest. Rørleggere er et veldig respektert yrke, så da ble det bare det. Det er liksom, når du kommer til et hus, så kjøpper du ikke med rørsystemet, liksom. Det er ganske bra betalte timer også».

(Gutt, KEM, Elev 2 før han kom ut i lære).

Motivasjon mot å tjene penger ute i arbeidslivet og i lære før den tid, er noe som finnes hos flere av KEM-elevene.

«Litt dårlig betalt. Men det blir bedre etter hvert».

(Gutt, KEM, Elev 2 etter å ha kommet ut i lære).

«Det er vel å se hvordan.. Jobbe hver dag og tjene penger. Egentlig. På utplasseringen så tjener du jo ikke penger. Holdt jeg på å si».

(Gutt, KEM, Elev 3, om hva han ser frem til i læretiden).

En annen elev ved KEM som har tenkt til å gjøre ferdig utdanningen, men ikke bli værende i yrket:

«Ja, jeg har ikke tenk til å være i dette yrket lenge. Men ventilasjon har de og. Det hadde vært kult å prøve å komme seg inn der. Da tjener du litt mer penger».

(Gutt, KEM, Elev 7).

I tidligere studier betegnes anerkjennelse som noe svært viktig for selvfølelsen og den videre motivasjonen for utdanningsløpet til elevene. Også i denne oppgavens utvalg, hvor det legges mye trykk på viktigheten av praksis, kommer dette frem. Gjennom det praktiske møtet med faget opplever flere av elevene at de mestrer en skolesituasjon, noe de gjerne ikke hadde gjort tidligere dersom de falt under betegnelsen «skoletrøtte». Utfallet av utdanningsvalget som prosess avhenger i stor grad av elevenes opplevelse av anerkjennelse i møtet med utdanningen. Opplever elevene anerkjennelse er det, naturlig nok også en større mulighet for at eleven gjennomfører studieløpet. Og da spesielt hvis innstillingen til skolearbeid var negativ fra ungdomstrinnet av.

5.6 Planer og tanker om framtidig arbeidsliv

Motivasjonene for å fullføre studieløpet fungerer som kritiske pådrivere for å fullføre utdanningsvalget, men hva er elevens planer og tanker for å realisere disse? Hvilke planer og tanker om framtidig arbeidsliv har elevene, samt hvordan og i hvilken grad har de orientert seg mot muligheten for å realisere målene sine? Dette er spørsmål jeg ønsker å svare på i dette avsnittet.

Tidligere, blant annet i 5.1, har jeg nevnt at det er flere elever i undersøkelsen som har store ambisjoner for arbeidslivet. Flere av elevene ved SSS har ambisjoner om å starte egen bedrift. Orienteringen rundt muligheter i arbeidslivet og utdanningsløp, har desto færre satt seg inn i:

«Kanskje jeg skal skape meg en egen bedrift. Hvis det går bra kan det hende at jeg går videre med noe».

(Gutt, SSS, Elev 8).

Eleven ovenfor er helt klart blant de ambisiøse elevene i utvalget, men har som mange andre elever ikke lagt noen konkrete planer. Hva elevene ønsker å bli er, som nevnt, også mer diffust for SSS-elevene, og ved KEM er det tydeligere yrkesidentiteter, slik som rørlegger og tømrer, og følgelig en større mulighet for at elevene er orientert rundt muligheter i arbeidslivet. Noen av elevene ved KEM forteller også at de ikke ønsker å utelukke videre utdanning etter endt fagbrev. Denne videre utdanningen fremkommer derimot mer som en

åpen mulighet enn noen bevisst orientering elevene har gjort seg. Ingen av disse elevene i datamaterialet har gjort seg noen konkrete planer, selv om noen av disse ønsker å studere konkrete yrker som eksempelvis politi og brannmann:

«Jeg skal begynne rett på... en eller annet sveisegreie. Skal jobbe offshore. Skole i utlandet. Da får man betalt utdanning. Hvis ikke fortsetter jeg i Telerør hvis jeg får kontrakt».

(Gutt, KEM, Elev 2).

I forrige avsnitt ble motivasjon mot å tjene penger nevnt. Det er en pådriver for hva elevene ønsker å begi seg ut på i arbeidslivet og generelt sett når det kommer til utdanningen. I intervjuet med gutten ovenfor synliggjøres det også hvor viktig det er for elevene å ha mulighet til å få lærlingekontrakt. Da som motivator til innsats på skolebenken så vel som en avgjørende føring for elevens utdanningsprosess, er tilbudene om læreplass og følgende muligheter veldig avgjørende for hva elevene ender opp med å gjøre. Det kan i første omgang virke som tilfeldigheter at elevene havner der de havner, men dersom en ser tilbake på tidligere forskning på feltet er det tydelig at de strukturelle føringene ved KEM kan være sterkere mot å gå ut i lære enn hva en finner ved SSS.

5.7 Erfaring med praksis

Ved underkapittel 2.8, om tidligere forskning, var vi så vidt inne på hvordan elevenes erfaringer med praksis var kritiske for gjennomføringen av utdanningsvalget. Hvordan elevene opplever praksisen, både i verkstedet på skolen, i klasserommet og ute i bedrift, har vist seg å være veldig førende for hva slags oppfatning eleven sitter igjen med av faget og utdanningsløpet. Så hvordan oppfatter elevene faget i når de møter praksisen, og hvordan virker møtet med praksisen inn på hvorvidt de ønsker å ta fagbrev eller ikke? Dette er spørsmål jeg ønsker å gi noen svar på i dette avsnittet. Det første og de kommende møtene med faget i praksis gir naturlig nok en pekepinn på hva slags arbeidsliv eleven kan vente seg når fagbrevet er ferdig eller hva slags arbeidsliv en kan unngå dersom praksisen ikke faller i smak. For både SSS og KEM er praksiserfaringen svært avgjørende for det videre utdanningsvalget: Enten det er å gå videre med hva som allerede var planlagt, at en har blitt sikrere i valget, eller at praksisen blir den endelige bekreftelsen på et feilvalg. Noen ganger er

også en negativ erfaring med utplassering heller ikke synonymt med en opplevelse av feilvalg heller.

«De hadde mange ansatte. Så jeg klarte ikke å fortsette der. Butikken er liten og de har så mange. En dag jobbet de fire eller fem ansatte, og så er det så lite areal. Så de sa at de ikke kunne ha meg der fordi det var for mange. Jeg sa at det var ok, så nå er jeg hjemme».

(Jente, SSS, Elev 6).

Det eleven beskriver ovenfor her er hvordan hun selv ikke opplevde noen tilhørighet til bedriften. Ved at det var for mange ansatte fikk ikke eleven heller bidratt noe særlig til fellesskapet, og følgelig hadde hun ikke motivasjon til å fortsette der. Derfor sa hun også at det var greit å bli hjemme når hun fikk beskjed av bedriften om det ikke var behov for henne på jobb.

«På mur må du jobbe til du er ferdig. Og det kan jo ta måneder. På rørlegger tar det uker hvis du er på et stort prosjekt. Du har tidsbegrensninger. Du må jobbe fort. Og når du er ferdig, så reiser du hjem igjen. Så jobber du et annet sted. Det syntes jeg er kjekt. I stedet for å jobbe på samme sted hele tiden. For da hadde jeg blitt lei».

(Gutt, KEM, Elev 5)

Gutten over forteller at han fikk bekreftet interessen han hadde før han begynte på vg1 gjennom praksisen. Han understreker under intervjuet at typen arbeid og arbeidsmetodene han fikk ta del i ved utplasseringen passet han godt.

I denne undersøkelsen kommer de mest positive beskrivelsene av utplasseringsbedriften fra elever på KEM.

En elev ved SSS (elev 8) forteller at han heller vil jobbe med eldre barn eller ungdom og sa ifra til lærerne om dette. Gutten var også utplassert på Narvesen og fant også der ut at den typen arbeid ikke var noe for ham. Det ble bare for det meste «å stå der og smile til kunder», noe som ble litt for ensformig. Gutten ønsket under intervjuet å bli ungdomsarbeider og byttet derfor over til allmennfaglig påbygning. Siden eleven ønsker å bli ungdomsarbeider har lærerne ved skolen skaffet han en utplassering ved Skolefritidsordningen (SFO). På spørsmål om hva han lærte av utplasseringen i barnehagen, svarer eleven kontant:

«At jeg ikke skal jobbe med småunger».

(Gutt, SSS, Elev 8).

En elev ved KEM (elev 4) beskriver utplasseringserfaringen som direkte årsak til at han ikke ønsket å fortsette ute i bedriften. Denne gutten var utplassert i en rørleggerbedrift og søkte seg over til påbygg. I første omgang forsøkte han å la skolen søke praksisplass for han, og kommuniserte ikke at han ønsket påbygg. Det endte med at eleven avbrøt utplasseringen selv:

«Ja, jeg gjorde det sjøl. Jeg prøvde egentlig å bli kastet ut. Så jeg kom litt sent og sånt. Men de ville ikke kaste meg ut».

«Jeg sa det til slutt. At jeg ikke ville bli rørlegger».

(Gutt, KEM, Elev 4).

I stedet for å kommunisere at han ikke ønsket å bli rørlegger allikevel, vegret eleven seg litt for å si ifra og forsøkte heller å få seg selv «sparket» fra utplasseringsbedriften.

Andre elever kan fortelle om hvordan undervisningen ikke står i tråd med hva som foregikk ute i utplasseringen. Allikevel har både elever ved SSS og KEM hatt positive erfaringer med utplasseringen i bedrift. Men kanskje i noe større grad er KEM-elevene positive i ordelaget om utplasseringserfaringen.

«Jeg personlig, blir mest motivert av å jobbe ute i en bedrift, som jeg liker kjempegodt. Jeg tror det er sånn med de andre også. De klager jo aldri hvis vi skal på en utplassering».

(Gutt, SSS, elev 3).

Eleven over tror også at de andre elevene i sin klasse foretrekker å være ute i bedrift fremfor å være på skolen. Og for mange er også utplasseringen under Prosjekt til Fordypning veien inn i en læreplass senere ved utplasseringsbedriften.

Utplasseringen har for flere av KEM-elevene syntes å virke skjerpene, også på elever som har karakterisert seg selv om «skoletrøtte» eller «slappe»:

«Etter at jeg ble utplassert, så skjønte jeg litt mer av alvoret. At en må få karakterer for å få læreplass. Så da jobbet jeg på, og det har gått bra».

(Gutt, KEM, Elev 1).

Når det settes krav fra bedrifter er det en tendens til at innsatsen rundt skolearbeid i klasserommet også økes. Dette har med at eleven direkte blir fortalt konsekvensen av dårlige karakterer – altså ingen læreplass.

Elev 1 ovenfor er en av flere elever som opplevde en slags oppvåkning fra skoletrøttheten og skoleleiheten i det større materialet til Kvalitetsprosjektet. Motivasjonen for å prestere bedre på skolen kom fra et konkret krav fra utplasseringsbedriftens side om at han måtte få bedre karakterer om han ønsket læreplass. Når eleven bes om å utdype mer om hvordan han har blitt motivert av utplasseringen i bedrift, blir han litt usikker på hvordan han skal forklare det. Han forteller at han innså at bedriften han jobbet i hadde flere søkere, og at de kunne «velge og vrake litt».

«Det er vanskelig å si. Da jobber du kanskje for noe. Det gjør du også på skolen. Da jobber du for å få lærlingeplass og for å få utdanning. Men det blir vel på en annen måte. Det er vanskelig å forklare».

(Gutt, KEM, Elev 1).

En annen elev forteller rett ut at han opererer med et skille mellom hvor seriøst han tar skolen kontra bedriften, og kanskje arbeidslivet. At han er lei vanlig skoleundervisning reflekteres i dette, og han påpeker at han heller vil sove enn å møte opp på skolen i tide, om han møter opp i det hele tatt. Han forteller så at motivasjonen ute i bedrift er mye høyere, og han står mer enn gjerne opp tidlig for å starte arbeidsdagen der.

Ut ifra eksemplene ovenfor, ser vi at også at noen av elevene i denne undersøkelsen opplever skjerpet innsats og økt motivasjon i møte med bedriften. At elevene begrunner utdanningsvalget med ønske om praktisk arbeid, eller ønsket om å gjøre noe annet enn vanlig allmenn, syntes ikke å gjøre seg mindre gjeldende. Elevene kan også ha en tendens til å oppleve at læringen som foregikk på skolen var mindre effektiv enn det de har tillært seg ute i bedriften:

«Du lærer mye mer når du er utplassert i en bedrift enn når du er på verksted og skrur sammen deler. Jeg var jo på verksted. Vi har jo vært på et verksted et halvt år nå. Og vi har ikke hatt bruk for noen ting av det vi lærte der ute. I bedriften liksom, gjør vi absolutt alt annet enn vi gjør her. Og alle i klassen sier at vi ikke har fått bruk for noe

av det vi lærer. Og nå har vi tolv stykker i klassen, og ingen har bruk for det de har lært på verksted».

(Gutt, KEM, Elev 2).

Det kommer også frem gjennom disse intervjuene at elevene, spesielt ved KEM, ser praktisk arbeid og utplasseringen i bedrift generelt som den mest effektive læringen. Begrunnelsen for at du lærer mer med å være utplassert, handler for disse elevene om at de får delta i en læreprosess de setter mer pris på – praktisk arbeid. Eleven 2 ovenfor skiller også mellom typene praksis: Praksis på skolen, i verksted, og praksis ute i bedrift.

«Er du mer frampå, så går det ganske greit ved utplasseringen. Jeg har jo blitt ganske god kompis med en jeg jobber med (...). Når du blir litt kompis med de du jobber med, og du er virkelig ute i faget og gjør noe, da blir det plutselig jævla gøy. Da lærer du mer og. Du lærer navn på rørdeler i stedet for å sitte her i klasserommet og se på bilder av rørdeler. «Nå må du lære de og de og dem og dem». Faen, da går det rundt i huet».

(Gutt, KEM, Elev 2).

Han ser ikke på utplasseringen som en situasjon der eleven bør være passiv, og forteller selv at man får mer ut av den om man aktivt deltar og tar del i det sosiale. Lignende beskrivelse av utplasseringen finnes ikke i noen av intervjuene fra SSS-elevne. Eleven peker dermed også betydningen av miljøet, nærmere bestemt arbeidsmiljøet, og skiller mellom dette og en mer påtvungen læringsmetode i klasserommet.

En elev, som nevnt tidligere som ikke trivdes ved utplasseringen, ble spurt om hvorfor han ikke likte utplasseringen og svarte slik:

«Jeg var med forskjellige folk hver gang, men det var en kar jeg var med som lot meg gjøre litt. Da skulle vi montere vask og dusj, og koble til vann til dusjene vi hadde satt opp. Han likte jeg. Jeg jobbet like fort som han og da fikk jeg lov til å ta litt aleine. Hadde jeg vært med en annen, så hadde det tatt dobbelt så lang tid, for da hadde jeg ikke fått lov til å holde på».

(Gutt, KEM, Elev 4).

Noen av elevene i undersøkelsen, spesielt blant KEM-informantene, opplever at de får begrenset mulighet til å utføre oppgaver når de er ute i bedriften. Dette har med hva bedriften anser som greit at lærlingen tar ansvar for, og dette tolkes veldig individuelt fra bedrift til bedrift.

Eleven ovenfor (Elev 4) følte seg ikke på lik linje med de andre ansatte og fikk ikke mulighet til å delta så mye som han ønsket i bedriftens arbeid. Han tok kontakt med sjefen på bedriften for å få jobbe mer med denne ene rørleggeren, uten å få noe respons. Det som også fortelles i av eleven her, er hvordan miljøet har en sterk innvirkning på oppfatningen av utplasseringen. Hvor mye en bedrift, eller hver enkelt arbeider, lar elevene gjøre på egenhånd innvirker også på trivselsnivået til eleven.

Eleven påpeker under intervjuet at han savner mer praktisk arbeid i skolen, noe han ikke er alene om. Dette er noe som typisk går igjen ved de fleste intervjuene med KEM-elever. Etter møtet med lærlingearbeidet senere beskriver han opplevelsen som mer fysisk krevende enn han hadde forutsett.

5.8 Faglig identitet

Under utplassering i bedrift, både gjennom PTF og i læretiden, finnes det et godt grunnlag for å utvikle en faglig tilhørighet, en faglig bevissthet og ikke minst en faglig identitet. Hvorvidt elevene opplever en faglig identitet eller har opparbeidet seg en faglig bevissthet som sådan, påvirker elevens videre valg når han eller hun står overfor et nytt veiskille. Faglig identitet er noe som oftest oppstår i møte med det praktiske arbeidet, og gjenspeiler gjerne elevens opplevelse av tilhørighet. Å oppleve en faglig identitet er å oppleve en tilhørighet ved at en har begynt å ta del i noe større, slik som en fagtradisjon.

Hvilke forskjeller er det mellom SSS og KEM når det kommer til den faglige identiteten blant elevene? Og hvordan spiller den inn på utdanningsvalget som prosess? Hvordan utvikles den?

Elever som distanserer seg fra det faglige eller ikke interesserer seg for det, vil gjerne også ikke snakke så mye om det under intervjuene heller. I løpet av intervjuene, både på KEM og SSS, fantes det elever som hadde opparbeidet seg en viss faglig bevissthet, og når de ble spurt om hva som kjennetegnet en fagarbeider, eller hva som skulle til for å bli det de ønsket tenkte å bli var det blant de som hadde tydelige planer for arbeidslivet ganske utdypende svar:

«En som klare å holde reglene. En som kan forutse ting. En som vet hva man skal gjøre når det kommer til vanskelig situasjoner, og holder tidsskjemaet sitt. Det er jo et ganske stort ansvar å være vokter».

(Jente, SSS, Elev 1).

Eleven ovenfor har det klart for seg selv hva hun mener skal til for å være en god fagarbeider innen sitt fag.

«Man må kunne snakke for seg. Må ikke avbryte kundene. Må være imøtekommende og kunne det du selger».

(Gutt, SSS Elev 3).

En annen elev ved SSS ovenfor her legger betydningen i å være en god selger i hvor god du er til å prate for deg og hvor mye kunnskap du har om produktet du selger. Eleven var allikevel ikke i lære ved vg3.

«Han må kunne arbeidet sitt. Han må være flink sosialt, for det er også et serviceyrke. Du skal snakke med kunden. Han må være blid. Han må komme til tiden, ikke være sein eller ha fravær, for alt det kommer på bekostning av bedriften. Hvis han ene rørleggeren er veldig ful, så får også bedriften et dårlig rykte. Siden jeg går sanitær, de utdanner sanitærrørleggere her, sånn at vi må konversere med kundene da. Det er også en tanke, å kunne kommunisere med dem bedre».

(Gutt, KEM, Elev 5).

Eleven fra KEM over ser for seg flere kriterier som må oppfylles dersom man ønsker å være en god medarbeider i bedriften. Han har satt krav til seg selv som går videre ut i fra sin egen individuelle rolle, og ser seg selv som en brikke i en større helhet – nemlig bedriften han jobber for. Det kommer godt frem her at kriteriene er noe eleven har tenkt gjennom før intervjuet fant sted.

«Generelt, KEM-faget er mye å sette seg inn i, for det er ganske teknisk. Et teknisk fag. Det er ikke som snekker hvor du bare slår opp det og det og setter det på plass. Det er litt mer teknisk. Det er et sertifisert yrke, mens med snekker så er det ganske mange ulike måter å gjøre ting på. Mens på rørlegger skal du gjøre det nesten helt etter boka, og hvis ikke kan det bli ganske dyrt, med store konsekvenser. Så det er viktig å følge

litt med og være litt våken, for du skal vurdere et arbeid, og du skal vurdere det veldig sikkert. Og vann. Når du jobber som rørlegger kan det bli kostbart hvis det er feil ledning».

(Gutt, KEM, Elev 6).

Som nevnt tidligere vektlegger gjerne KEM-elevene det tekniske ved arbeidet. Eleven ovenfor bruker blant annet det faktum at yrket han utdanner seg i er sertifisert som et positivt og ikke minst statusfremmende trekk. Å kunne faget sitt, med de reglene det innebærer, settes høyt og kan her begrunnes med konsekvenser i form av utgifter dersom man ikke følger disse.

Noen elever kunne også skille mellom godt og dårlig fagarbeid ved spørsmål om de noen gang vurderte utført fagarbeid utenom skoletiden:

«Ja, det har jeg gjort mange ganger. Fader det var stygt, holdt jeg på å si. Det har jeg tenkt på mange ganger».

(Gutt, KEM, Elev 1).

Denne eleven har dermed tatt med seg kriteriene for hva som er godt rørleggerarbeid til lokaler utenfor skolen og utenfor skoletid. Eleven har med andre ord begynt å tenke rørleggerarbeid, eller som en rørlegger på fritiden.

For å gjøre en vurdering av hva en lærer best av, hva slags type undervisning som fungerer best, og hvilke fag som har relevant innhold eller ikke, trengs det en viss motivasjon og deltakelse i faget. Det kommer tydelig at flere av elevene både deltar og har motivasjonen til å gjøre vurderingen, i hvert fall ifølge dem selv. Flere av elevene i denne undersøkelsen har utviklet en faglig bevissthet som kan sies å gjøre dem sikrere i sitt utdanningsvalg, og også på veien ut i lære og arbeidslivet senere.

Et skille mellom SSS og KEM når det kommer til å vurdere andres arbeid, er at KEM-elevene er raskere og mer detaljerte i beskrivelsen av både hva som utgjør en god fagarbeider og hva som er godt utført arbeid eller et godt ferdig produkt. Dette henger også sammen med den tydelige faglige identiteten og tydeligheten til arbeidet innen KEM-fagene. Om kompetansekravene er tydeligere i KEM-opplæringen enn ved SSS-opplæringen er derimot mer usikkert.

En kan skille ut opplæringsbevissthet i svarene, både blant SSS og KEM-intervjuene, som handler om elevens bevissthet rundt undervisningen i skolen og bedrift. Der noen av elevene i undersøkelsen syntes å være godt fornøyd med organiseringen av undervisningen og ser nyttigheten av alle fag, moduler eller programfag, finnes det også elever som er mindre tilfredse med noen av undervisningsformene:

«Jeg tror praksis er bra. For når du leser bok kjeder du deg. Det er kjedelig. Å bare sitte og lese. Du vet ikke hva som er sant og hva som ikke er sant fordi du bare leser i boka. Det er andres ideer, ikke dine. Når du går og jobber med faget så vet du hva de mener med dine egne ord. Jeg tror praksis er bedre».

(Jente, SSS, Elev 6).

Også denne eleven skiller mellom læringstyper og forteller at hun lærer bedre av praksis.

«Jeg syntes ikke jeg fikk bruk for noe av det jeg lærte på skolen. Du driver og gjenger og sveiser kobberrør, kobler til en servant. Det jeg fikk bruk for var servant og dusj batteri. Har ikke hatt bruk for det andre. Det har vært kjekt å lære om verktøy».

(Gutt, KEM, Elev 2, oppfølgingsintervju etter å ha kommet ut i lære).

Som nevnt er flere av KEM-elevene misfornøyd med undervisningen på skolen etter at de har fått litt praktisk erfaring med læretid og praksis ute i bedrift. Kritikken eleven ytrer mot innholdet i undervisningen kom hovedsakelig ved oppfølgingsintervjuet da eleven var ute i lære. Lignende historier fortelles av andre elever i undersøkelsen, som mener at de har lært mye på skolen som de ikke har fått bruk for når de kom ut i lære. En annen elev fra KEM (Elev 3), kunne blant annet fortelle at han ikke var fornøyd med opplæringen i blikk på skolen, og ikke følte seg forberedt på arbeidslivet. Når jeg spurte han om eksempler på hva han ikke følte seg forberedt på svarte han kort:

«Det meste. Det er veldig lite blikkenslager på skolen».

(Gutt, KEM, Elev 3).

Misnøye med undervisningen er noe som går igjen blant elevene ved KEM. Flere ganger ytres det kritikk mot manglende blikkenslagerundervisning og andre detaljer ved fellesfagundervisningen. Etter å ha fått noe praksiserfaring kan også KEM-elevene ofte påpeke undervisning som er «feil» i sammenligner med hvordan det gjøres ute i en bedrift.

Enkelte elever kunne også fortelle hvorfor en arbeidsmetode fungerte godt som i lys av deres korte tid ute i lære. En elev ved SSS fortalte at han så verdien i logg- og rapportskrivning etter å ha vært ute i praksis:

«For da får vi skrevet ned på papir hva vi har lært i praksisen ute. De tingene vi har lært. Så ser man på boken hva vi har lært, og da skjønner man at man har gått gjennom mer enn man tror».

(Gutt, SSS, Elev 8).

SSS som har en tydeligere skoletradisjon, mens KEM baserer seg mer på verkstedsundervisning og følgelig også har elever som i større grad ikke ser betydningen av de teoretiske oppgavene.

Som det kommer frem i intervjuene er det flere elever, og da spesielt ved KEM, som kan sies å være skuffet over at det er for lite praksis i skolen. Hvorvidt dette innvirker direkte på utdanningsvalget som prosess er vanskelig å si, men det gjenspeiler at elevene som velger å gå yrkesfag gjerne ikke er alt særlig motiverte mot teoretisk skoleundervisning i utgangspunktet. Flere elever ved SSS ser verdien i fellesfagene og teori nettopp fordi deres utdanningsløp ligner mer den allmennfaglige klasseromsundervisningsmodellen enn hva vi finner ved KEM. Skolekulturen som finnes ved SSS er også veldig ulik den vi finner ved KEM ved at KEM sin skoleundervisning både er mer praktisk- og verkstedsorientert.

Det kommer frem her at elevene ved KEM er mer bevisste på innholdet i undervisningen når de får mer praktisk erfaring med faget. Dette er allikevel ikke helt sammenlignbart med situasjonen på SSS ettersom ingen av elevene var ute i lære ved oppfølgingsintervjuene.

5.9 Fagets status

Et vanskelig spørsmål å svare på for de fleste elevene i undersøkelsen, var om de var bevisste hva fagets status ellers i samfunnet var. Det er naturlig å tenke at fagets status har en innvirkning på utdanningsvalget, og svarene vi fikk av elevene vitnet om at det var flere som ikke hadde tenkt så mye over statusen eller formulerte dette direkte. Som det er mulig å se noen eksempler i datamaterialet fra denne undersøkelsen blir gjerne fag som rørlegger omtalt som «teknisk», og derfor som positivt. Jeg har derfor valgt å trekke en parallell til fagets

status gjennom hvordan faget omtales. Allerede i den første intervjurunden var det elever som tydelig hadde utviklet en faglig stolthet og tilhørighet til faget, og som derfor kan tenkes å anse sitt fag som et fag med høy status, da spesielt i forhold til andre fag. Noen eksempler på dette kan også ses i forrige underkapittel.

Når en skal ta for seg den faglige statusen, er det flere ulike kontekster å ta hensyn til. Eksempelvis, på KEM, har enkelte fag høyere status enn andre blant elevene på bakgrunn at det er mer krevende teknisk eller på et annet vis representerer mer komplekst arbeid enn andre fag. På denne skolen vil også fag som er fysisk krevende kunne sies å ha høy status, ettersom noen av elevene i denne undersøkelsen omtaler det tunge fysiske arbeidet i positive ordelag målt opp mot alternative utdanningsløp.

På SSS, som har en ganske annen skolekultur enn ved KEM, er det vanskeligere å definere den faglige statusen. Ettersom noen av utdanningene som finnes der er mer flytende og ikke like klare synlige i arbeidslivet, slik som kontor og administrasjon, reiseliv eller salgsarbeider, har dette en innvirkning på hvordan faget oppfattes.

Når en går utenfor den gitte videregående skolen, kan fagenes status være en annen, men det viktige i denne undersøkelsen er hvordan elevene selv anser statusen til faget.

En elev ved SSS (Jente, Elev 3) kan fortelle at lærerne gjerne oppfordrer elevene til å søke allmenn dersom de er usikre på hva de ønsker å gjøre videre. Ser man på bakgrunnen til lærerne ved SSS blir også den faglige identiteten til de ulike utdanningsløpene innenfor SSS mer diffuse, ettersom disse gjerne har bakgrunn fra andre utdanninger enn hva de underviser i. Fagets status blir med andre ord enda mer diffust blant elevene ved SSS enn den fremkommer for elevene ved KEM, hvor lærerne hovedsakelig er utdannet som det samme som de underviser i, med praktisk pedagogisk utdanning ved siden av. Dette kommer av at elevene ved SSS har vanskelig for å se den type fagarbeidere de utdanner seg til ute i arbeidslivet og sammenlignet med andre typer faglig arbeid.

Generelt sett er det i hele undersøkelsen et gjennomgående trekk at elevene ikke helt klarer å gripe om hva som er fagets status, eller ikke har gjort seg opp noen mening om det. Og dette gjelder både for SSS- og KEM-elevene. Men mindre synlige fag i arbeidslivet finner vi også blant KEM-utvalget. Eleven under omtaler blant annet blikkenslager som et fag som få vet hva er.

På spørsmål om hva eleven tror fagets status var svarte han slik:

«Det vet jeg egentlig ikke. Det er vel ikke så veldig kjent. Det er mange som spør hva det er. Det er vel ikke akkurat den mest synlige jobben på et bygg. Det er ikke noe du merker at andre har gjort. Hvis du ikke vet at noen har gjort det, holdt jeg på å si».

(Gutt, KEM, Elev 3, planlegger å bli blikkenslager).

Fagets status er også diffus for KEM-elevene, selv om tidligere forskning gjerne beskriver disse fagene som mer håndfaste og mindre flytende enn SSS-fagene. Så selv om den faglige identiteten er tydeligere, behøver ikke det å si så mye om fagets status eller i lokalsamfunnet og samfunnet ellers. Det kommer også frem i sitatet ovenfor at eleven tror blikkenslagerfaget fremkommer som noe litt diffust for folk utenfor utdanningen.

En annen elev som ønsker å bli rørlegger svarer på spørsmålet om fagets status med hvor viktig faget er for samfunnet:

«Vi kunne jo klart oss uten, for vi trenger ikke alt vi har i dag uansett. Men i forhold til det vi er avhengige av i dag, så ja. Rørleggere er viktige. Men jeg vil ikke si at det er en av de viktigste jobbene. Det er ikke noe lavstatus, det er det ikke».

(Gutt, KEM, Elev 5).

Eleven er usikker på hva fagets status er, men understreker at faget ikke har lav status. Samme elev som snakker om hvor viktig rørleggere er, snakker også litt om hvordan statusen til faget ses utenfra. Denne eleven skiller seg også noe ut ved at han kobler den faglige statusen til hele samfunnet, og ikke bare den lokale konteksten. Samme elev har også observert at Bygg ses av andre som en med dårlig rykte, og at selve utdanningen derfor har lav status.

Elevene vurderer sjelden fagets status ut ifra hele det norske samfunnet, og i de fleste tilfeller begrenses referanserammene til lokalmiljøet. En elev fra KEM som forstod statusbegrepet godt ble spurt om han kunne tenke seg å studere et fag med høyere status:

«Nei, for så vidt ikke. Men det har jo vært sånn... Høyere status er det jo. Men jeg tenker sånn at de som har vært skolebenker i alle år, si en utdannet lege da, de kan jo ingenting. Jeg har en bekjent som har vært lege i mange år, og han kan jo ingenting annet enn studiet sitt. Og det merkes jo. Han spør jo støtt av oss som går håndverker da».

(Gutt, KEM, Elev 6).

Utdraget fra intervjuet ovenfor er veldig interessant nettopp fordi eleven vurderer status ut ifra hva en kan rent praktisk. Det bør også bemerkes at det er mulig han også skiller mellom fagets verdi rent praktisk og hva han tror den faglige statusen er i samfunnet. Eleven begrenser også det rent praktiske han omtaler til fagdisipliner som ligner hans eget studieløp. På en slik måte blir også rørleggeryrket, for hans del, et høystatusyrke eller et yrke med høy praktisk verdi gjennom den praktiske kompetansen yrket bringer med seg. Ingen elever trekker frem et lavt karaktersnitt som direkte årsak til en eventuell lavere status ved yrkesfag, og ingen elever sier direkte at deres fag har lav status.

5.10 Endret livssituasjon

Et annet spørsmål som dukket opp under intervjurundene var: Hvordan innvirker endrede livssituasjoner den planlagte utdanningsløpet? Dette er et underspørsmål som har blitt formulert etter at første runde med datainnsamlingen hadde funnet sted og det viste seg å være noen tilfeller hvor dette har hatt stor innvirkning på utdanningsplanene til noen av elevene i utvalget.

Det finnes to elever i oppgavens materiale som mener at modenhet har ført til at motivasjonen for å fullføre utdanningen og komme seg i arbeid har vært en viktig faktor. Felles for disse elevene er at begge har fått barn. Også i materialet, ved SSS, hadde en av elevene ved tidspunktet til oppfølgingsintervjuet blitt gravid og derfor avsluttet utdanningsløpet.

En av disse elevene ved SSS planla å gå kontor og administrasjon og hadde søkt lære plass innen kontor faget. Dessuten hadde hun opprinnelig tatt salg og service grunnkurs/videregående kurs. Opprinnelig gikk denne eleven ved vk1 for seks-syv år siden, ifølge henne selv, men avbrøt studieløpet på grunn av barnefødsel. Eleven hadde ved tidspunktet for første intervjurunde gått på SSS siden fjoråret (vg1).

«Ja, jeg har gått litt her og der. Og så har jeg fått barn, og så sånt. Så jeg er litt sent ute, for å si det sånn. Men det er fordi jeg følte at det var det som passet meg best».

(Jente, SSS, Elev 4).

Eleven beskriver læringsmiljøet på skolen som annerledes enn da hun gikk på skolen for seks-syv år siden. Nå mener hun det er mer «faglighet og bøker», mens det tidligere var bedre ettersom læringen i større grad omhandlet arbeid i bedrift. Hun mente også at en lettere kunne forstå seg på undervisningen for seks-syv år siden:

«Det var jo litt annerledes enn hva det var første året, men nå har jeg blitt mye eldre og. Så det kan jo ha vært litt det og. Jeg ser på ting annerledes. Jeg syntes det er veldig mye lesestoff på vg1».

(Jente, SSS, Elev 4).

Under oppfølgingsintervjuet, da eleven etter planen skulle være ute i lærebedrift, viste det seg at hun hadde måttet avbryte utdanningsløpet. Det hadde blitt en del komplikasjoner med mamma permisjon, og på grunn av hennes alder hadde hun ikke lenger noen rett på noen lære plass. Eleven virket nedstemt da jeg snakket med henne over telefonen og spurte henne om hvilken lære plass hun hadde ønsket å få. Statens Veivesen var høyeste prioritering, og hun var veldig skuffet over å måtte oppgi planene sine. Hun poengterte også at hun på daværende tidspunkt måtte være hjemme med barnet:

«Jeg må vente til august for at hun lille skal bli gammel nok til å gå i barnehage».

(Jente, SSS, Elev 4).

Hun hadde ikke fått lære plass ettersom faren til barnet ikke hadde søkt om pappapermisjon tidnok. På grunn av farens arbeidskontrakter hadde nå eleven mistet rettigheten til videregående utdanning.

En annen elev ved SSS hadde vært ute i en klesbutikk ved Prosjekt til Fordypning på vg1, og på Nille ved vg2. Høstsemesteret etter første intervjurunde hadde hun imidlertid ikke fullført semesteret ettersom hun ble gravid. Etter dette, altså ved tidspunktet for oppfølgingsintervjuet, hadde hun tatt seg et friår fra skolen på grunn av graviditeten. Da jeg snakket med henne over telefon passet hun dessuten et annet barn. Hun kunne fortelle at hun ønsket å være selvstendig og drive egen butikk, men også å gå ferdig skoleløpet. Selvtilliten hennes syntes å være god og hun kunne fortelle at hun for tiden drev en liten butikk som solgte somaliske klær, og fikk god hjelp fra familien. Hun snakket så videre om en lære plass hun ikke fikk:

«Nei, det var litt vanskelig. Det tar tid før jeg får plass. De sier at jeg må vente. Nå skal jeg få barn. Jeg har åpnet en liten butikk som selger somaliske klær. Jeg tenkte det var lurt. Det går bra, men jeg har ikke så mye inntekter. Jeg får litt hjelp av mamma».

(Jente, SSS, Elev 6).

Jeg spurte henne videre om hun fikk tilbud om noe skolegang eller påbygning ved vg3:

«Jeg fikk det. Studieforberevende på [navngitt]vgs. Jeg begynner der til neste år. Jeg takket ja til neste år. Jeg sendte brev til fylkeskommune og sånt».

(Jente, SSS, Elev 6).

Deretter la hun oppsummerende til:

«Jeg er gravid nå og ville ta et friår. Så jeg søkte til neste år og fikk plass».

(Jente, SSS, Elev 6).

Graviditet og andre store livsplaner har altså gjort at eleven har nedprioritert eller ikke har hatt muligheten til å følge det normerte løpet.

En elev ved KEM, som opprinnelig var ute i ufaglært arbeid før han begynte på yrkesfag, hadde fått barn og ønsket derfor å gå ferdig yrkesfag for å sikre mer inntektsgivende arbeid i fremtiden. Når han ble spurt om hvorfor og når han bestemte seg for å søke læreplass svarer han dette:

«Det var fordi jeg har en sønn hjemme som snart er to år. Så jeg vet at ting koster penger. Livet koster penger og det er viktig å få seg en jobb. Jeg har vurdert høyskole etter hvert. Først vil jeg ha litt jobbakgrunn da».

(Gutt, KEM, Elev 6).

Gutten blir spurt om hvordan det er å jobbe i grupper på skolen med de andre, og beskriver miljøet som godt:

«Ja, det går jo an å jobbe. Det kommer litt an på hvordan det er da. Men som sagt, det er jo mange som er mindre enn meg. Så jeg bruker de jo på skolen. Jeg er ikke mye med de på fritiden for så vidt».

(Gutt, KEM, Elev 6).

Flere ganger, både under første intervjurunde og oppfølgingsintervjuet, fortalte eleven om motivasjonen mot å tjene penger. I lys av hans endrede livssituasjon hvor han har en sønn hjemme, handler inntektsmotivasjonen om evnen til å forsørge. Det kom frem tidligere i denne dataanalysen at flere av elevene var motiverte mot å gå yrkesfag fordi de ville raskt ut i arbeid og tjene penger. For denne eleven er motivasjonen mot å tjene penger rettet mot noe konkret og praktisk – å forsørge sønnen sin.

Disse tre elevene som har blitt tatt for seg i dette kapittelet har alle blitt påvirket av barnefødsler, med ulike utfall. Allikevel kan en slik «modningsprosess»³ sies å ha virket skjerpene på motivasjonen mot å fullføre utdanningen.

5.11 Betydningen av lærekontrakt og elever som søker seg til påbygg

Gjennomføringen til elevene avhenger av muligheten til å få lærekontrakt. Så hva skiller SSS og KEM når det kommer til muligheten for lærekontrakt? Og hvordan innvirker et tilbud om lærekontrakt innsatsen på skolen?

Som nevnt i denne analysedelen ved del 5.7 har lærekontrakten mye å si for i hvilken grad eleven velger å fortsette med utdanning og om eleven søker seg over på allmennfaglig påbygning eller ikke. Og i 5.4 finnes det noen elever fra SSS som forteller at de ble oppfordret til å søke påbygg dersom de var usikre, mens KEM-elever som oftest ble oppfordret til å ta fagbrev. Det finnes som nevnt i 5.7 også noen eksempler i materialet på elever som har fått beskjed av utplasseringsbedriften om at de kan få læreplass dersom de presterer bedre på skolen eller legger i litt ekstra innsats. Dette er noe som er svært motiverende for elevens innsats både i bedrift og på skolebenken.

Ved flere av intervjuene fra SSS og KEM har vi elever som søkte seg over til påbygg av ulike grunner. En avgjørende faktor for at flere av elever gjorde dette, var komplikasjoner med læreplass eller endrede mål for arbeidslivet. Som tidligere undersøkelser har tatt opp, kan påbygning ses på som en midlertidig løsning, hvor utdanningsvalget utsettes for de usikre elevene. Gjennom utsettelsen holdes flere muligheter åpne (se *Mulighetsmennesket* fra

³ Se også Svein Michelsen (1995) om ungdom som ikke er modne for utdanningsvalget.

tidligere forskningskapittelet). Elever ved SSS kunne fortelle at lærerne på skolen gjerne ga signaler til elevene om å søke allmennfaglig påbygning hvis man var usikker på hva skulle gjøre videre, noe som underbygger at elevene bruker påbygg som en utsettelse av utdanningsvalget, men også at lærerne ser på påbygg som en måte å holde mulighetene åpne på.

En annen gutt ved KEM (elev 1) forteller rett ut at han har altså innsett at flere utdannings-«veier» åpner seg gjennom allmennfaglig påbygning. Dette innebærer også at yrkesfag, eller det faget han selv ønsker å fordype seg i blir sett på som en begrensning i antall muligheter.

En elev ved SSS som opprinnelig hadde planlagt å gå ut i lære som vekter, men hadde til slutt endt opp med å gå påbygning da jeg snakket med henne under oppfølgingsintervjuet. Også hun omtalte påbygg som en måte å få «flere veier» på. Hun syntes påbyggsåret er tungt, spesielt med ti timer norsk i uka, men mener at det ikke var så vanskelig å komme inn. Hun forteller at hun utsetter utdanningsvalget ved å gå påbygg. På spørsmål om hva hun har planlagt videre kommer det frem at hun er usikker:

«Høgskole. Litt usikker på om jeg vil bli politi. Eller lege eller noe. Nordsjøen. Eller, jeg vet ikke».

(Jente, SSS, Elev 1).

Ambisjonene til jenta er høye og brede, men foreløpig er påbygning en utsettelse til den endelige bestemmelsen om utdanning finner sted.

En annen elev ved SSS fant ut at han ikke ville gå ut i lære. Han fortalte at han ville fortsette med de samme interessene, men heller gå på BI:

«Tenkte å gå internasjonal markedsføring. Har snakket med rådgiver og venter på en gruppe fra BI som skal snakke om utdanningen. Jeg skal snakke med dem. Jeg har alltid vært opptatt av salg og markedsføring. Det er kreativitet, og du kan gjøre ting på egenhånd. Det var det faget jeg var best på ved service».

(Gutt, SSS, Elev 2).

Det eleven ovenfor begrunner sin plan mot å gå på BI med, kommer dels av anerkjennelsen eller mestringen han har opplevd og hvilke fag han var best i under opplæringen så langt.

Anerkjennelse er for denne eleven en avgjørende faktor for det videre utdanningsvalget, selv om det ikke resulterte i fagbrev innen service.

Av elevene som gikk ut i lære, da spesielt ved KEM, syntes det å være få til ingen negative erfaringer med læretiden ved tidspunktet til oppfølgingsintervjuet. Det skal da nevnes at elevene ikke hadde vært lengre ute enn noen uker og at flere påpekte at de ikke kunne si noe detaljert om situasjonen. Dette begrunnet de med at de ikke hadde gjort seg kjente nok med læretiden ved den korte tiden de hadde vært ute. Noen av KEM-elevene var allikevel oppmerksomme på det de opplevde som mangler ved skoleundervisningen forut for læretiden som du først ble klare over etter praksiserfaring. Eksempler på dette kan ses nedenfor:

«Det var veldig mye forskjellig fra hva lærerne har sagt det var. Men det handler litt om hvordan du oppfatter det læreren sier og. For eksempel hvordan du legger en skrukobling. Eller hvordan du legger et rør».

(Gutt, KEM, Elev 1).

«Jeg syntes ikke jeg fikk bruk for noe av det jeg lærte på skolen. Du driver og gjenger og sveiser kobberrør, kobler til en servant. Det jeg fikk bruk for var servant og dusj batteri. Har ikke hatt bruk for det andre. Det har vært kjekt å lære om verktøy».

(Gutt, KEM, Elev 2).

Andre elever fra KEM var under tidspunktet for oppfølgingsintervjuet uten læreplass av andre grunner enn at de ønsket allmennfaglig påbygning. Elev 5 som opprinnelig hadde planlagt å gå ut i lære, ble overrasket over at han ikke fikk læreplassen han hadde søkt om. Han gikk ved tidspunktet for oppfølgingsintervjuet på et kurs gjennom NAV:

«Det er et kurs som skal gi meg praksis frem til jeg skal prøve å komme meg ut som lærling i rørfaget. Sånn at jeg ikke skal glemme det, liksom».

(Gutt, KEM, Elev 5).

Eleven fortalte over telefon at han trodde grunnen til at han ikke fikk læreplass hadde med bedriftens økonomi å gjøre. Han planla å søke seg ut igjen til lære mot sommeren. På spørsmål om hvordan han kom seg med på et NAV-kurs, svarte han dette:

«Jeg hørt lite. Fikk bare en dag beskjed om at jeg skulle på et møte med opplæringskontoret. Forstod ikke hva det var, så jeg måtte ringe opp igjen. Så møtte jeg opp og ordnet resten selv. Jeg lurte bare på om det var mulig å få til noe sånt, og det var det».

(Gutt, KEM, Elev 5).

Eleven påpeker at det har vært oppfølging fra skolen etter at han ikke fikk den læreplassen han ønsket, men holder fast på at han har gjort en del for videre kursing på egenhånd uten noe særlig hjelp fra skolen.

En annen elev som stod uten læreplass uten å ha ambisjoner om å gå påbygning i utgangspunktet, er Elev 7. Under oppfølingsintervjuet virket han resignert fordi han hadde mistet læreplassen sin etter endelig å ha kommet seg ut i lære. Grunnen til at han mistet plassen var at han hadde møtte opp i tide. Han kunne fortelle at han ikke hadde kontaktet skolen, men at han nå vurderte påbygg. Ved dette tidspunktet jobbet han i båtverkstedet til faren sin og kunne fortelle at han var på utkikk etter en ny læreplass. Motivasjonen for å gjøre en god innsats, som da innebærer å møte opp i tide på arbeidsplassen, så ut til å komme for sent og heller som en konsekvens av å miste læreplassen.

Sammenfatningen av denne deskriptive analysen vil i neste kapittel være grunnlag for en videre drøfting og analyse i lys av tidligere forskning og teoretiske bidrag

Kapittel 6: Drøfting i lys av tidligere forskning og teori

I dette kapittelet gir jeg først en sammenfatning av funn fra dataanalysen, som grunnlag for en drøfting i lys av tidligere forskning og oppgavens teoretiske perspektiv. Det jeg ønsker å svare på i dette avsnittet er: Hvilke sammenhenger og forskjeller finnes det mellom mine egne poeng fra oppgavens datamateriale og sentrale poeng fra tidligere forskning?

6.1 Fellestrekk for SSS og KEM i datamaterialet

Noen fellestrekk er spesielt fremtredende for elevene både ved SSS og KEM i denne undersøkelsen. Elevene er usikre på utdanningsvalget, men begrunner allikevel valget de har foretatt med noen fellestrekk: At de ønsker «noe praktisk» både i skole og arbeid, at de ønsker

å starte noe eget, de er lei av skole og spesielt teoritung undervisning, og noen ganger har elevene for dårlige karakterer til å kunne velge så mye annet. Flere av elevene er også ambisiøse, men har sjeldent orientert seg i noen stor grad om de ulike mulighetene. Felles for alle er at de påvirkes i stor grad av signifikante andre: Venner har stor innvirkning på utdanningsvalget og foreldre har gjerne utdannings- eller arbeidslivsbakgrunn fra samme type bransje eller fagretning.

Få elever ser utdanningsvalget som endelig. De har ikke sett for seg å jobbe med samme yrke eller med det samme arbeidet hele livet og har vurdert høyere utdanning etter fagbrevet, og de er av oppfatningen at påbygg kan åpne flere valgmuligheter.

Anerkjennelse og møtet med praksisen er veldig kritisk for gjennomføringen av utdanningsvalget. Møtet med praksisen i bedrift bekrefter elevens interesse eller bekrefter et eventuelt feilvalg. Elevene i undersøkelsen er ofte passive på det videregående nivået og trenger «puff» av ulike individer og strukturer for å finne en retning i utdanningsprosessen. De har også en klar oppfatning av hva som skal til for å være en fagarbeider innenfor deres fag, gjerne dersom de opplever en tilhørighet til faget.

Overraskende mange elever har gjort seg opp meninger om hvordan undervisningen organiseres. De gjerne gjennom at de syntes det er for mye teori. Elevene kritiserer manglende yrkesretting av fellesfagene (men kanskje i større grad blant KEM-elevne enn blant SSS-elevne).

6.2 Sentrale poeng avgrenset til SSS

Enkelte av kjernepoengene i dataanalysen er mer spesifikt for SSS-elevne enn de er for KEM-elevne. Kanskje det som først slår en først er at kjønnsfordelingen er relativt jevn i forhold til KEM hvor det i dette utvalget kun er gutter.

Noen av elevene ved SSS med fordypning i salg ønsker seg ut i detaljhandel, som er et marked med mange deltidsansatte og ufaglærte medarbeidere, som kan virke demotiverende. Ved tidspunktet for oppfølgingsintervjuet var ingen av elevene ute i lære i salgsfaget. Lærerne har ofte ikke samme utdanningsbakgrunn som elevene etter hvert ønsker å ha etter

utdanningsløpet. Sjefene til elevene ute i bedrift, særlig i detaljhandel, har gjerne ikke fagbrev selv, og kan i noen tilfeller være studenter. Alt dette er med å gjøre den faglige identiteten diffus, og elevene kan gjerne bli møtt med spørsmål om hva de egentlig ønsker å gjøre. Vekterfaget er kanskje det faget som syntes å ha en tydeligere identitet enn de andre fagene under SSS, for eksempel salgsfaget. Muligheten for å få læreplass er også ganske lav, noe som er med på å forklare at ingen av elevene er ute i lære. En annen faktor er at lærere råder usikre elever til å ta påbygning.

Selve undervisningen ved SSS foregår i større grad i klasserom med tradisjonell klasseromsundervisning. Altså er teori i langt større grad vektlagt enn ved KEM, noe ikke alle elevene er like fornøyde med. De fleste av elevene forteller at de lærer best gjennom praktisk arbeid, men alt i alt er elevene for det meste fornøyde med både skolen og programområdet.

6.3 Sentrale poeng avgrenset til KEM

Ved KEM er det en langt tydeligere faglig identitet, og de aller fleste elevene går ut i lære. Med kun få unntak. Noen av elevene forteller også at de opplever at faget har høy status eller blir verdsatt ettersom det er nyttig, fysisk og teknisk, noe som kan være avgrenset til den lokale konteksten også. Fra intervjuene kan det virke som om at tekniske yrker har høyere status enn «enkle» yrker, og da gjerne yrker som også tradisjonelt sett har høy status. Det tekniske aspektet ved arbeidet elevene og lærlingene utfører, brukes som begrunnelse for at faget er ansett som viktig i samfunnet, og sertifiseringen inklusive det at andre ikke kan utføre samme arbeid bygger også opp under elevenes oppfattelse av fagets status.

For elevene som ønsker å bli lærling er det også gode muligheter for å komme seg ut i lære. Lærerne oppfordrer for det meste alle elevene til å søke læreplass og ønsker de aller fleste ut som lærlinger. Det er imidlertid ulike strukturer som fører elevene ut i lære. Eksempelvis sørger lærere for at elever som ikke har gjort avtaler får gjort det, og noen får tettere oppfølging enn andre. Alt i alt er det flere strukturelle «puff» fra lærerne mot fagbrevet enn hva en finner blant SSS-elevene.

Blant elevene i denne undersøkelsen som går KEM er alle gutter, og alle har lyst til å jobbe med noe av fysisk karakter. Foruten dette er de fleste motiverte til å komme raskt ut i arbeid,

og noen forteller direkte at de er motiverte til å tjene penger. Elevene ved SSS snakker ikke om arbeidslivet på samme måte, så det kan også se ut til at elevene her er mer orienterte mot arbeidet i arbeidslivet, og generelt har en mer konkret plan for hvordan de skal oppnå sine målsetninger her.

Interessen for arbeidet gjennom yrkesfag har i noen tilfeller rot i hobbyaktiviteter og andre ting elevene gjør frivillig på fritiden. Det er da ofte snakk om aktiviteter som en også kan finne i skolens verksted, selv om det ofte dreier seg om bil- og mopedmekking.

Prosjekt til fordypning, praksisutplasseringen i bedrift, er ofte veien til læreplass i utplasseringsbedriften i læretiden.

Noen elever mener det er for lite blikkenslagerundervisning, og lærerne har for det meste bakgrunn i et av de andre fagene ved programmet. Når det er sagt, har de fleste lærerne relevant yrkesbakgrunn for de fleste av elevene. Da spesielt elevene som ønsker å bli tømrere eller rørleggere.

I gjennomgangen ovenfor er det ikke slik at alle poeng er gjeldende for alle elevene i utvalget, men heller kan ses på som en tendens. Alle elevene har unike livshistorier og begrunnelser for deres utdanningsvalg. Det syntes allikevel å være en langt større tendens blant KEM-elevene for å gå ut i lære i dette materialet. I lys av punktene ovenfor er det derfor interessant å se dette i sammenheng med tidligere forskning på feltet.

6.4 Diskusjon i lys av tidligere forskning

I oppgavens materiale og fra tidligere forskning (se blant annet Olsen og Reegård 2013: 18 og Bjørnstad 1997) er det en tendens at elever ved yrkesfaglig utdanning på et generelt plan er lei teoritung undervisning. I noen tilfeller vil disse elevene også omtales som skoletrøtte, teoritrøtte eller skoleleie. Ønsket om noe praktisk brukes som begrunnelse utdanningsvalget både for KEM-elevene og SSS-elevene i oppgavens eget materiale, og går også igjen i tidligere forskning (se blant annet Olsen og Reegård 2013, Michelsen 1995 og Bjørnstad 1997). Flere av elevene i denne undersøkelsen er ambisiøse og ønsker å ha mulighet til å gjøre

andre ting enn bare det de utdanner seg som. En parallell kan her trekkes til Olsen og Seljestads (1999) «mulighetsmennesket» som har vært gjennomgående i denne oppgaven.

Elevene som her er intervjuet, både ved KEM og SSS, er usikre på hva de egentlig har lyst til og har ikke i noen stor grad orientert seg om muligheter når det kommer til deres utdanningsvalg. Dette er noe en også kan finne i andre undersøkelser (se blant annet Birkemo 2007, Olsen og Reegård 2013, Grov 1998, Elster 1989, Vogt 2007 og Bjørnstad 1997). Svein Michelsen (1997) mener ungdommen ikke er modne for yrkesvalget ved inngangen til videregående opplæring. Han beskriver yrkesvalget som «miljøkonformt», «strukturelt bestemt» eller «fremmedbestemt», noe som kan være overførbart til dette materialet også, og henger sammen med hva Hernes (2010) skriver i sin rapport. Dette skal jeg også komme litt tilbake til i dette avsnittet.

Elever ved begge programområdene begrunner sitt utdanningsvalg med at de ønsker å jobbe og tjene penger raskest mulig. Dette kan også ses i sammenheng med at valget om å gå yrkesfag ofte er det eneste valget som er et alternativ til arbeid i denne livsfasen (Olsen og Seljestad 1997). Ved KEM fant jeg at flere elever snakket i positive ordelag om faget sitt, da spesielt det tekniske aspektet ved faget. Hvorvidt elevene opplever en faglig identitet og hvorvidt de anser selve det praktiske arbeidet som positivt, vil naturlig nok innvirke på gjennomføringen av utdanningsplanene. Dette handler for det meste om anerkjennelse av seg selv, sitt arbeid, og anerkjennelse fra andre og mestringsfølelse, så vel som en kollektiv identitet og tilhørighet til fagdisiplinen. Willis (1977) beskriver også en maskulinitetskultur som ofte kan eksistere blant mannsdominerte yrker i praksis, og trekker frem et eksempel på dette med fabrikker. Beskrivelsene til Willis passer for øvrig inn i oppgavens materiale med at det finnes en type maskulinitetskultur, selv om denne er i langt mer dempet grad enn hva som finnes ved eksemplene til Willis. Denne kulturen er gjerne knyttet til typen arbeid vi finner ved KEM-fagene, med tunge fysiske løft og teknisk arbeid, og kan eksemplifiseres med elevens uttalelser om at jenter kanskje ikke ville likt denne typen arbeid i like stor grad. Noen elever bruker også begrepet «maskulint» når de beskriver fagets karakter. Willis (1977) beskriver også en ungdomskultur som er opposisjonell til etablerte strukturer og autoriteter (Willis betegner dette som en «motkultur til skolen»), noe som jeg i liten til ingen grad kan lese ut av oppgavens materiale.

Ved gjennomføringen av utdanningsplanene, påpeker Olsen (2004) også at møtet med praksisen i faget ofte er den endelige bekreftelsen på hvorvidt man har valgt riktig eller har

gjort et feilvalg, og vil kunne ha mye å si for hvorvidt man gjør et omvalg, søker seg til andre fag eller påbygg, eller faller fra. Det Olsen beskriver her er også svært gjeldende for informantene denne oppgaven (se også Olsen mfl 2012 og Olsen 1999).

I tråd med Gudmund Hernes sin rapport fra 2010, er elevene i dette materialet tidvis passive, de trenger «puff» fra strukturene og lærerne i skolesystemet, og er lett påvirket av kameratenes beslutninger og interesser ved siden av egne interesser. Dette gjelder for elever ved begge programområder. Materialet i denne undersøkelsen har derimot ingen tydelig indikasjon på at lærerne har noen mindre påvirkningskraft, slik Hernes beskriver. I ett tilfelle er det lærerne som har sørget for at eleven har foretatt valget av videregående skole, og i et annet tilfelle har lærerne sørget for eleven har kommet seg ut i lære i det hele tatt. Disse eksemplene er hentet fra KEM. At både ved SSS- og KEM-elevenes utdanningsvalg påvirkes i stor grad av signifikante andre kommer ikke som noen stor overraskelse, og er også en gjenganger i tidligere forskning, da blant annet ved Svein Michelsens undersøkelse fra 1995 (se Grov 1998 og Markussen og Gloppen 2012).

Høst, Skålholt og Nyen (2012) understrekte i sin undersøkelse at KEM og byggfagene har en unik posisjon ved at de er vidt akseptert som eneste vei inn i yrket. Dette er ikke tilfellet for flere av fagene ved SSS og gjenspeiles i dette materialet. Detaljhandel trekkes fram som et eksempel på et arbeidsmarked der det opereres med en kombinasjon av et internt og et åpent arbeidsmarked og er med på å forklare det faktum at ingen av SSS-elevne i oppgavens materiale kom seg ut i lære blant de som uttalte planer og ønsker om det. Dette er selvfølgelig ikke eneste forklaring på hvorfor SSS-elevne i stor grad ikke kommer seg ut i lære, men kan være med på å forklare skjevheten i forhold til KEM-elevne. Olsen og Reegård (2013) kunne også konkludere med at det var størst frafall/bortvalg blant SSS-elevne kontra andre yrkesfag i undersøkelsen. Høst, Skålholt og Nyen (2012) kunne også fortelle at det var 77 prosent sjanse for bygg- og anleggslærlinger å få lærlingeplass, mens den var nede i 48 prosent for handelslærlingene. Dermed er det et visst grunnlag for å si at muligheten for å få læreplass kan ha en innvirkning på utdanningsvalget som prosess, spesielt når elevene nærmer seg læretiden i det videregående skoleløpet. Dersom elevene anser det som vanskelig å få læreplass, er det også naturlig at de velger seg over til påbygg slik at de ikke risikerer å stå uten læreplass når tiden kommer.

6.5 Diskusjon i lys av et teoretisk perspektiv

Den situerte læringen er deltakelse innenfor et gitt rammeverk, som i dette tilfellet er skolesituasjonen og gjerne praksisarbeidet i PTF eller ute i lære. Denne legitime perifere deltakelsen skaper en måte å snakke om relasjonen mellom nybegynneren, de erfarne og om aktivitetene, identitetene, artefaktene og hele samfunn av kunnskap og praksis (Lave og Wenger 2002: 29). Et viktig spørsmål er hvorvidt alle elever og lærlinger selv ser på praksisarbeidet og den legitime perifere deltakelsen som ”legitim”. Den legitime perifere deltakelsen går ut på at elevene eller lærlingene kan oppleve at det er legitimt nettopp å være nybegynner, at de er i en posisjon der det er forventet at de ikke kan faget godt nok til å arbeide alene. Eksempelvis ute i lære er det forventet at elevene kan stille spørsmål, prøve, feile, og ta lærdom av å bidra i praktiske oppgaver som bedriften utfører. KEM-eleven vil kanskje hjelpe til med å legge rør, og SSS-eleven vil være med på å organisere en butikk. Men enkelte elever og lærlinger kan sitte igjen med en opplevelse av at deres mangel på praktisk erfaring og formell kompetanse når de er ute i praksis hindrer dem i å delta i den grad de ønsker. Flere av både KEM-elevne og SSS-elevne, selv om det kanskje er mest gjeldende for de førstnevnte, kan fortelle at de følte seg tilsidesatt eller ikke fikk prøve ut alt de ønsket å gjøre. Naturlig nok er dette noe som vil variere mellom bedrifter og ulike typer utplassering, men i pressede situasjoner hvor ansattes hovedprioritet er å gjøre jobben ferdig, hender det at elever forblir tilskuere fremfor aktivt deltakende i praksisen. I disse tilfellene oppleves ikke nødvendigvis elevens eller lærlingens deltakelse som legitim perifer, og kanskje heller som en hindring for andre arbeidere i bedriften. Min erfaring er at det er elever som opplever at de blir tilsidesatt for at jobben skal bli ferdig, men det skal også påpekes at det er en sjeldenhet. Eksempelvis ble en jente ved SSS som var utplassert i detaljhandel til slutt sagt opp siden bedriften opplevde at den hadde for mange ansatte samtidig. I en slik situasjon er ikke opplevelsen av legitimt å kunne være en lærende nybegynner nødvendigvis tilstede hos eleven, og kan også virke hemmende for elevens praksisutprøving. Dette er også et eksempel på et møte med praksisarbeid som har påvirket elevens oppfatning av hvordan arbeidslivet innen faget kan se ut. Derfor er det svært innvirkende på elevens utdanningsvalg som prosess. Hvordan bedriftene legger opp praksisoppgavene for eleven eller lærlingen blir derfor svært avgjørende for utdanningsvalget og utfallet av enkeltpersonens lærings- og arbeidskarriere.

Felles for elevene både ved SSS og KEM er at de aller fleste er mer eller mindre usikre på utdanningsvalget og de aller færreste har det klart for seg hva de ønsker å få ut av eller ønske å gjøre ute i arbeidslivet. Et av argumentene for strukturelle endringer i Kunnskapsløftet i 2006, var i følge var at man burde ta hensyn til elever som var usikre på utdanningsvalget (se Olsen 2013: 142). Ved å innføre mer bredde på bekostning av fordypning i yrkesfagene på videregående skole, har man dermed også innført mer teori i den yrkesfaglige opplæringen. Smakebitpedagogikk, som får ut på at elevene skal få prøve seg i ulike faglige retninger før de velger endelig fordypning i yrkesfag, innebærer i større grad overflatiske innføringer i flere fag fremfor fordypning i et fag. Allerede etter Reform 94 har mengden teori i undervisningen ved yrkesfagene økt, noe som også har blitt gjort for å lette en eventuell overgang til studiekompetanse. Disse strukturelle endringene går på bekostning av enkeltelevers ønske om mest mulig praktisk arbeid i skoleundervisningen. Slike ønsker finner en oftere hos elever ved KEM enn ved SSS, noe som kommer av at elevene ved KEM i større grad vektlegger det praktiske arbeidet som begrunnelse for valget av yrkesfaglig opplæring. På en annen side vil også slike brede innganger føre til at utdanningsvalget lettere vil kunne utsettes, og at det blir er bredere grunnlag for å gjøre utdanningsvalget videre (Olsen 2013: 142).

Prosjekt til fordypning (PTF) som kom inn som en kompensasjon for svekket spesialisering blant yrkesfagene (Olsen 2013: 142), fungerer gjerne som en endelig bekreftelse på at elevens valg er riktig eller at det er et feilvalg. Dette er noe som gjør seg gjeldende både blant KEM- og SSS-elevne.

Ordningen er også avgjørende for elevenes videre vurdering av sitt utdanningsvalg gjennom elevens deltakelse i denne situerte læringen og det eventuelle praksisfellesskapet. Dersom praksisen de møter i PTF ikke er noe for eleven eller vanskelig forenes med elevens egen forståelse av sin identitet og sine interesser, vil eleven raskt betrakte utdanningsvalget som et feilvalg og sannsynligvis også handle eller legge videre mål deretter. Eksempelvis kan dette bety for noen elever de går ut i lære for å ha noe å falle tilbake på dersom deres andre planer ikke går i orden, mens for andre kan denne bekreftelsen på feilvalg bety at de søker seg vekk fra utdanningsprogrammet og kanskje over på påbygg eller en annen retning. For SSS-elevne, hvor det er flere praktiske øvelser som består av simuleringer av situasjoner ute i arbeidslivet, vil praksisen kunne oppleves som diffus og er noe som går ut over oppfatningen av den faglige identiteten. Den praksisrelaterte læringen som PTF skal bestå av fungerer dermed veldig forskjellig ved de ulike yrkesfagene. På KEM er det etter min vurdering slik at

PTF i all hovedsak fungerer som det er ment å gjøre: at elevene motiveres og ser en sammenheng mellom teori og praksis, mens det ved SSS kanskje ikke har den samme funksjonen i like sterk grad.

Valg av etter-obligatorisk utdanning eller arbeid er ikke et fritt valg, men en del av en prosess som hele tiden er preget av forhandlinger med våre iboende forståelser av hvilke muligheter som finnes, som igjen er koblet med våre egne erfaringer og refleksjoner rundt rollen utdanning har (Grytnes 2011: 333). I tråd med hvordan Giddens bruker utdanningsvalget som et eksempel på et skjebnesvangert øyeblikk, kan en si at elevene ikke fortar noe veloverveid valg hvor veien ut i arbeidslivet gjennom utdanning fremstår som klart og tydelig. Svarene vi som forskere får av elevene i intervjusituasjonen er innblikk i prosesser som foregår mens vi prater med dem og som elevene aktivt deltar i (se Holland og Lave 2009). Narrativene til elevene er hele tiden under forhandling hos individet, og preges av stadige konflikter og kamper som former identiteten. Holland og Lave bruker begrepet «history-in-person» om relasjonen mellom intime, kroppsliggjorte subjektiviteter og lokal praksis og beskriver på denne måten kompleksiteten og de pågående forhandlingene individet konstant undergår. Elevens måte å se sin fortid og sine valg på er konstant under forandring og vil påvirkes av strukturer og signifikante andre hele tiden.

Noen elever kan også ha en tendens til å se på seg selv som begrenset på ulike måter. Deres karakterer fra ungdomskolen kan gjerne også brukes som deres egen forklaring på hvorfor de har foretatt det utdanningsvalget de har foretatt (se også Grytnes 2011: 347). Elever som begrunner utdanningsvalget sitt med at de ønsker noe praktisk vektlegger ofte også at de lærer best ved å gjøre noe som ikke er rent teoretisk. Dette er elever som anerkjenner at deres læringskarriere (se Bloomer og Hodgkinson 2010) har vist at de lærer best på denne måten, eller at de er mest motivert til å lære på denne måten. Så at elever begrunner utdanningsvalget sitt med at de ønsker noe praktisk trenger ikke å bety at de har svakere evner til utvikling av teoretisk kunnskap, men bare at de erkjenner at de lærer best på en annen måte enn tradisjonell, teoribasert klasseromsundervisning. At det er elever som da er misfornøyd med at det er for mye teoribasert undervisning på yrkesfag er da også forståelig dersom de mener de lærer best med praktisk arbeid.

Det er heller ikke mange av elevene, ved tidspunktet de skal velge videregående løp, som begrunner sitt valg med mulighet for å få jobb. Muligheten er der for at det er flere som tenker i de baner, men som ikke vektlegger det ettersom de kanskje ser det som innlysende. Men i all

hovedsak er det lite vanlig for elevene ved dette tidspunktet å se såpass langt fremover i arbeidslivet. Det skal allikevel nevnes at det er noen elever som bruker jobbmulighet som en begrunnelse for utdanningsvalget, men heller ikke disse elevene vektlegger det i noen stor grad i forhold til andre begrunnelser. Å ha mulighetene åpne (se Grytnes 2011: 341), er noe som flere av ungdommene ønsker å vektlegge når de foretar utdanningsvalget. For disse elevene er strategien gjerne også å foreta et valg om videregående løp basert på at de ønsker å utsette valget i utgangspunktet. Det er et komplisert spørsmål å svare på om valget som da foretas senere vil være «mer rasjonelt», men noen elever bruker selv modenhet og alder som begrunnelse for at de kan foreta bedre valg.

Grytnes bruker *nødvendighet* som en begrunnelse for at enkelte elever ikke velger like fritt som andre elever (Grytnes 2011: 343). Med dette mener hun at elever som opplever denne nødvendigheten velger utdanning basert på mulighet for å få jobb og at de selv enklest kan klare seg selv. Dette er som nevnt ikke særlig gjeldende i dette materialet. Nødvendigheten er gjerne ikke like stor for elever med en familie der foreldrene har godt betalte og stødige jobber. Nødvendigheten kan også omtales på andre måter: Enkelte elever på KEM har ambisjoner om å bli noe annet enn hva de nå utdanner seg som, men ønsker å ha noe de kan «falle tilbake på». Dette er også noe som kommer frem i en casebeskrivelse fra Grytnes sin undersøkelse. Nødvendighet, eller å innse at man behøver en utdanning som gir økonomisk avkastning, er også noe Bloomer og Hodkinson omtaler med et eksempel (Bloomer og Hodkinson 2010: 587). I deres eksempel har personen som omtales foretatt utdanningsvalg på bakgrunn av at hun vil tjene penger, og har lagt fra seg sine opprinnelige utdanningsplaner. Noen paralleller kan derfor trekkes til KEM-elevene som ønsker noe å falle tilbake på eller ønsker seg en utdanning hvor de er trygge på at de kan få seg en jobb. I læringskarrierene til elevene vil også interesser og motivasjoner til stadighet endres, og etter de to intervjurundene som ble gjort ved denne undersøkelsen, kan elevene ha fattet andre interesser og satt seg nye ambisjoner. Derfor er også undersøkelsen til Kvalitetsprosjektet kun et innsyn i en kritisk del av prosessen som utdanningsvalget utgjør.

Læringskarrierene til elevene som ikke fulgte normert tid for videregående opplæring på grunn av barnefødsel og andre komplikasjoner kan også sies å ha fortsatt under «avbruddene» fra den skolebaserte opplæringen. Elevene tillærte seg det som gjorde at noen av dem selv omtaler seg som mer modne og motiverte for skole. Læringskarriere-begrepet klarer også å fange opp læring av denne arten som foregår utenfor den videregående skolen. Begrepet er

samtidig subjektivt og objektivt ved at det omfatter det stadig forandrende perspektivet som et individ ser sitt eget liv gjennom og tolker betydningen av egenskaper, handlinger og det som skjer individet (Bloomer og Hodginsons 2010 viser til Hughes 1937: 590).

Grytnes (2011) i likhet med Markussen og Gloppen (2012), beskriver effekten av foreldrenes ambisjonsnivå. Hvorvidt foreldrene eller de foresatte ønsker å påvirke utdanningsprosessen eller tar del i skolearbeidet til eleven, vil kunne ha en innvirkning på utdanningsvalget som prosess. Her fungerer foreldrene med deres erfaringer og kunnskap som ressurser elevene kan basere valget sitt på.

De mest ressurssterke elevene fra med den mest ressurssterke familiebakgrunnen har ofte et bedre utgangspunkt til å velge fra et bredere perspektiv på utdanning. Dette er et poeng Hernes (2010) kommer tilbake til, og som bygger på det faktum at signifikante andre kan brukes som ressurser og grunnlag for eget utdanningsvalg med svært varierende resultat. Tendensen tilsier at de flinkeste elevene også har foreldre med høyere utdanning og som fungerer aktivt som både pådrivere og ressurser gjennom hele elevens skoleløp. Disse foreldrene tar gjerne i større grad del i elevens utdanningsløp og utdanningsvalg og bidrar til at utdanningsvalget i seg selv består i flere valgmuligheter gjennom å orientere eleven bredere. Men dette er også en svart og hvitt, og generaliserende stereotipi.

Hvorvidt eleven er seg moden for å foreta et rasjonelt utdanningsvalg til den videregående opplæringen, er mindre sikkert. Utdanningsvalget er ikke rasjonelt ettersom utdanningsvalget er en prosess i stadig utvikling, slik Grytnes beskriver det.

«Rather, choice take the form of a flow of actions that is rationalized only in retrospect and only then appears as a series of rational(ized) choices».

(Grytnes 2011: 336).

Som Grytnes påpeker er også rasjonaliseringen av valg gjerne noe som skjer etter at valgene er foretatt. Når elevene ser tilbake kan en rasjonell gjenfortelling om valget formidles. Blant elevene ved SSS og KEM er det også tilfellet gjennom at utdanningsvalget gjerne kan begrunnes rasjonelt i retroperspektiv, mens de framtidige planene er mer usikre.

Utdanningsvalget er refleksivt og inngår som nevnt i en vedvarende prosess inntil individet er ute i arbeidslivet, og også videre derfra. Som det ofte kommer frem blant både SSS- og KEM-elever, er de signifikante andre veldig viktige for utdanningsvalget så tidlig. Grytnes trekker

også frem at elevene virker opptatte av å kjenne noen og sosialt passe inn, og bruker gjerne også dette som et kriterium for utdanningsvalget sitt.

For noen elever er utdanningsvalget de har foretatt noe de alltid har hatt lyst til. Uten at dette er noe som gjelder de fleste elevene, er det noe som også artikulere seg på denne måten under intervjuene. Grytnes (2011) kaller dette et *opplagt valg*. I disse tilfellene er det gjerne også slik at utdanningsvalget gjerne er preget av at det finnes signifikante andre som arbeider med det eleven ønsker seg eller har den type utdanningsbakgrunn. I noen tilfeller kan en gå så langt at en kan si at eleven har inkorporert en familietradisjon i sin habitus (Grytnes 2011: 339). I disse tilfellene, som det er relativt få av, er heller ikke utdanningsvalget et valg som er foretatt blant flere tenkte muligheter, og utdanning og framtidig arbeid er allerede inkorporert i habitusen (Grytnes 2011: 339). Selv om utdanningssystemet bygger på at elevene skal stå fritt til å velge fritt mellom alle yrker og utdanninger tilgjengelig, er det som oftest slik at andre faktorer, slik som de signifikante andre og familiebakgrunn, spiller tungt inn på utdanningsvalget.

Signifikante andre kan også virke inn på andre måter. I likhet med andre rundt dem i samfunnet vil de signifikante andre påvirke elevens utdanningsvalg gjennom deres holdninger og oppfatninger rundt en utdanning eller et yrke. Som Grytnes (2011) påpeker i en casebeskrivelse, er det muligheter for at eleven tar til seg andres holdninger rundt utdanningsvalg. Dermed vil også holdningene til eleven oppleves at personer og signifikante andre i lokalsamfunnet har overfor utdanninger spille inn på elevens utdanningsvalg.

Holdningene mot og oppfatningene av faget en utdanner seg avhenger sterkt av den faglige identiteten, men er også avhengig av en gruppeidentitet eller et arbeiderkollektiv (se Lysgaard 2007). Ved KEM er den kollektive identiteten sterkere, ikke bare på grunn av arbeidspraksisen og den generelle faglige identiteten, men også på grunn av de symbolske objektene som knyttes til praksisen. Tilhørigheten til faget er dermed sterkere blant KEM-elevne.

Kapittel 7: Konklusjon

Elever som går yrkesfag gjør det fordi de ønsker noe praktisk, eller ønsker å ta et annet opplæringsløp enn allmenn som for mange har karakteristikken til opplæringen ved ungdomstrinnet med mest vekt på klasseromsundervisning. Flere av de ønsker å komme seg raskt ut i arbeid, og en del begrunner utdanningsvalget sitt med at de ønsker å tjene penger raskt. Elevene ønsker noe praktisk eller *noe annet*. Allikevel kommer det frem at de fleste elever egentlig er usikre på utdanningsvalget og valget av videregående opplæring, mens flere også ser valget som midlertidig og noe som kan utsettes gjennom påbygning dersom yrkesfag ikke fremstår som det korrekte valget. Valget ses på som reversibelt for mange. Elevene som ønsker å holde muligheter åpne kan klassifiseres som mulighetsmennesker, selv om også denne beskrivelsen er fundamentert i elevenes usikkerhet for fremtiden. Elevene som faller inn under det en kan kalle mulighetsmennesker kan også ønske å gjøre noe annet etter at de har oppnådd fagbrev, så påbygning betraktes ikke av alle som den eneste veien mot å holde muligheter åpne heller. Fra tidligere forskning av vet en også at den typiske eleven en finner på yrkesfaglig opplæring er lei av teoretisk skoleundervisning og ønsker generelt at undervisningen skal organiseres med mer praktisk opplæring. Her er det også et skarpt skille mellom KEM og SSS, hvor det sistnevnte faget er langt mer preget av en tradisjonell skoleopplæring i klasserom.

Gjennomføringen av utdanningsløpet mot fagbrev er også svært ulik mellom KEM og SSS, hvor KEM har flere strukturer og «puff» som sørger for at elevene kommer seg ut i lære, mens SSS-elevene gjerne blir rådet til å søke påbygg dersom de er usikre. Ute i lære og praksisutplassering avhenger motivasjonen til elevens innsats og oppfattelse av faget og hvordan opplæringen legges opp. Dette avhenger mye fra bedrift til bedrift og hvor mye utplasseringsbedriften tillater at eleven gjør på egenhånd. Blir eleven ofte tilsidesatt vil motivasjonen for å delta og fullføre løpet lide av det, dersom eleven har et behov for å delta aktivt. Den legitime perifere deltakelsen (Lave og Wenger) oppleves dermed ikke nødvendigvis som legitim for alle elever ute i praksisutplassering. Det oppleves ikke for alle at det er greit å være nybegynner når det resulterer i at en blir satt på sidelinjen grunnet mangel på kompetanse.

Bedriften har også mye å si for innsatsen eleven legger ned på skolebenken, men dette er da noe som gjelder mest ved KEM-fagene. Dersom bedriften ytrer at det finnes en mulighet for læreplass dersom karakterene er gode, ser dette ut til å innvirke godt på motivasjonen for også

det teoretiske arbeidet i klasserommet. Generelle dårlige erfaringer med praksis fører ofte til at eleven gjør et omvalg, går påbygg eller faller av. Dette kommer av at praksisen i seg selv er et vindu inn i det faglige arbeidslivet som kommer etter endt fagbrev og gir en pekepinn på hvordan dette vil utarte seg.

SSS-elevne i denne undersøkelsen søkte alle seg til påbygg eller falt av den yrkesfaglige videregående opplæringen ved tidspunktet til oppfølgingsintervjuet. Elever herfra kunne fortelle om dårlige erfaringer med utplassering i bedrift, eller kunne skildre om en arbeidshverdag hvor de ble tilsidesatt. Praksiserfaring er mest sannsynlig en avgjørende faktor for mange elever, men også den svake faglige identiteten blant noen fag, da spesielt ved SSS, vil kunne spille inn på elevens oppfattelse av faget, og følgelig deres vurdering av eget utdanningsvalg.

Så det er mye som skiller SSS og KEM. Det mer mannsdominerte programområdet KEM inneholder fag med egne tradisjoner og en maskulinitetskultur som en ikke finner ved SSS-fagene. Også den faglige identiteten til fagene varierer sterkt mellom fagene vi finner ved SSS og KEM. Salgsfaget stikker seg ut i denne undersøkelsen som et fag med særlig diffus faglig identitet og et mer usikkert arbeidsmarked preget av deltidsansettelser og usikkerhet når det kommer til muligheter for å få læreplass. At lærere ved skolen og medarbeidere ved praksisutplasseringen ikke har den formelle kompetansen som elevene selv ønsker å ta, kan også spille inn på elevens oppfatning av faget. Dette gjelder da spesielt detaljhandel, slik som klesforretninger og lignende hvor det er mange deltidsarbeider sysselsatt. Usikkerheten rundt butikkmedarbeiderens behov for formell utdanning er med på å gjøre den faglige identiteten til salgsfaget særlig diffus.

Ungdomsledigheten i arbeidsmarkedet har i perioden undersøkelsen har foregått vært lav, noe som også medfører at ufaglærte får jobb i ulike deler av arbeidsmarkedet (se Nyen, Skålholt og Hagen Tønder 2013). Detaljhandel og annet arbeid, slik som salgsfaget er orientert mot, har mange ufaglærte ansatte. Og salgsfaget trekkes også frem av Nyen, Skålholt og Hagen Tønder som et eksempel på fag hvor det er vanskelig å få tilbudt noe heltids- eller langt deltidsarbeid (Nyen, Skålholt og Hagen Tønder 2013). Utsiktene mot arbeidslivet for SSS-elevne, da spesielt elever som ønsker fagbrev i salg kan også sies å være diffuse. I likhet med den faglige identiteten. Og det innvirker på elevenes oppfatning av faget som helhet og videre muligheter etter fagbrevet. Som det også ble gjennomgått i metodekapittelet i denne

oppgaven, var planla de fleste elevene ved SSS å ta fagbrev i salg, mens ingen faktisk gjennomførte disse planene.

For KEM-fagene, og vekterfaget ved SSS, er det imidlertid slik at praksisen ute i arbeidslivet krever sertifisering som også vil sikre behovet for lærlinger innen disse fagene. Dette spiller inn på elevens vurdering av hvorvidt de ser nytten i å ta fagbrev i faget, eller om de skal se mot andre utdanningsmuligheter. Tidligere forskning viser også at muligheten for å få lære plass generelt sett er lav i salgsfaget og høy blant alle KEM-fagene på nasjonal basis.

Også møtet med praksisarbeidet på skolen og ute i bedrift er avgjørende for elevenes videre motivasjon mot å fullføre utdanningsløpet, og er kritisk for dannelsen av faglig identitet, som igjen danner grunnlaget for gruppetilhørighet og et godt praksisfellesskap (Lave og Wenger 2002). Tilhørighet til fagpersoner, samt opplevelsen av å tilhøre et kollektiv (se Lysgaard 2007) vil også kunne spille tungt inn på gjennomføringen av utdanningsvalget når gjennomføring betyr oppnåelse av formelt fagbrev. Også gruppetilhørigheten og orienteringen mot en type arbeid gjennom anerkjennelse (Honneth 2008) og bruk av symbolske objekter (Goffman 1951) er sterkere og mer aktiv blant KEM-fagene og elevene. I praksis på verksted og bedrift hvor det produseres et produkt, kan det også tenkes at det er enklere for elevene å oppleve mestringsfølelse enn ved rent servicearbeid uten noe sluttprodukt utenom service, selve salget eller produktveiledningen.

Hvorvidt utdanningsvalget er et rasjonelt valg for elevene er avhengig av elevens grad av orientering rundt mulige utdanningsløp. De fleste elevene er ambisiøse rundt sin videre læringskarriere, men utdanningsvalget i seg selv kan ikke betegnes som rasjonelt (Giddens 1996). Det er referanserammene, erfaringene og kunnskapen, og ikke minst holdningene til de signifikante andre som ofte spiller tungt inn på hvordan elevene veier mulighetene, og det er ofte strukturelle føringer og «puff» fra disse andre som betyr mest for hva eleven velger i å gjøre i denne unge alderen (Michelsen omtaler utdanningsvalget som miljøkonformt, strukturelt bestemt og fremmedbestemt). Et puff som brukes allerede ved ungdomskolen er skolebesøk fra yrkesfaglige skoler. Personene som har mest å si for elevens valg av videregående opplæring er tendensielt foreldre og deres kunnskap og erfaring, lærere og ikke minst nære venner i primærgrupper og hva de selv velger og har valgt å gjøre.

Utdanningsvalget tas, ifølge Vogt (2007), med utgangspunkt i subjektive eller oppfattede mulighetsstrukturer som består av de objektive mulighetene. Men som han selv påpeker kan ikke elevene kjenne til alle muligheter, og ingen av disse kan velge eller ønske noe de ikke

kjenner til. For å gjøre utdanningsvalget til et mer rasjonelt valg enn der fremstår for de fleste elever ved KEM og SSS, må skolens rådgivning tas i bruk i større grad. Eller så må elevene oppsøke yrker på andre måter for å få kjennskap til ulik arbeidspraksis utenfor sin lokale og familiære kontekst. Kunnskapen og erfaringen fra de foresatte har gjerne sitt grunnlag i deres tid ute i arbeidslivet, men det er da spesielt typen, eller karakteristikken av praktisk arbeid med fagbrev som formelt utfall som eleven tar utgangspunkt i ved sitt eget utdanningsvalg. I noen tilfeller kan en til og med si at eleven har inkorporert en familietradisjon i sin habitus (se Grytnes 2011).

Valget av videregående opplæring er ved siden av å være et ikke-rasjonelt valg, et viktig valg som foretas av individer som er umodne for å foreta noe utdanningsvalg (Michelsen 1997). Det er vanskelig å avgjøre om elevene selv anser seg som modne for valget eller ikke, men elever som har opplevd å få barn eller har utsatt den videregående opplæringen omtaler gjerne seg selv som mer modne enn sine medelever.

Utdanningsvalget kan være et skjebnesvangert øyeblikk (Giddens 1996) for noen elever, men det avhenger også av om elevene selv ser på valget som irreversibelt. Slik påbygning er med på å gi en mulighet for å utsette utdanningsvalget på, er den ordningen med på å gjøre utdanningsvalget mindre skjebnesvangert.

8: Litteraturliste

- Berg-Olsen, Anita 2008: *Omsorg eller formal. Rasjonalitet og dilemmaer i fådeltsskolen*, doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø.
- Bingen, Hanne Maria, Martin Aasbrenn 2012: *Fleksibel fagdiskusjon*, artikkel i Uniped, tidsskrift for universitets- og høyskolepedagogikk, volum 35, nummer 3. Link: <http://www.unipedtidsskrift.net/index.php/uniped/article/view/19890/25032>
- Bloomer Martin, Phil Hodkinson 2010: *Learning Careers: Continuity and change in young people's dispositions to learning*, British Educational Research Journal, 26:5, pp. 583-597.
- Birkemo, Asbjørn 2007: *Utdannings- og yrkesvalg i ungdomsalderen*, Norsk Pedagogisk Tidsskrift, volum 3, pp. 184-191.
- Bjørnstad, Thomas 1997: *Det er litt gøy når du merker at du kan noe. Skoleerfaringer og arbeidslivsorienteringer blant elever på elektrofag og rørfag vk1*, hovedfagsoppgave, Universitetet i Bergen, utgitt av AHS-gruppen, Bergen.
- Deichmann-Sørensen Trine, Ole Johnny Olsen, Asgeir Skålholt og Anne Hagen Tønder 2012: *Om bredde og fordypning i bygg- og anleggsgfagene. Utredning av*

mulighet for fagkonsentrasjon på vg1 bygg- og anleggsteknikk, FAFO-rapport, 2012:23, Oslo.

- Elster Jon Jon Elster i Martin og MacIntyre 1994: *Readings in the philosophy of social science*, Massachusetts Institute of Technology.
- Giddens, Anthony 1996: *Modernitet og selvidentitet – selvet og samfundet under sen-moderniteten*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Goffman, Erving 1951: *Symbols of Class Status*, The British Journal of Sociology, volume 2, utgave 4, pp. 294-304.
- Grov, Håvard 1998: *Hjemmekjær eller reiselysten? Elever på yrkesfaglig studieretning i Sunnhordaland etter innføringen av Reform 94*, hovedfagsoppgave, Universitetet i Bergen.
- Grytnes Regine 2011: *Making The Right Choice! Inquiries into the Reasoning Behind Young People's Decisions about Education*, artikkel i tidsskrift, Young 2011 nummer 19, side 333-356.
- Hernes, Gudmund 1974: *Om ulikhetens reproduksjon*, I forskningens lys, Oslo: NAVF.
- Hernes, Gudmund 2010: *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*, rapport, FAFO, 2010:03, Oslo.
- Hjellbrekke, Johs, Ole Johnny Olsen og Rune Sakslind 2007: *Arbeid, kunnskap og sosial ulikhet*, Unipub, Bergen.
- Holland Dorothy, Lave Jean 2009: *Social Practice Theory and the Historical Production of Persons*, artikkel fra Actio: An International Journal of Human Activity Theory No. 2, 2009 Pp. 1-15, The Center for Human Activity Theory, Kansai University.
- Honneth, Axel 2008: *Kampen om anerkjennelse*, Pax Forlag, Oslo.
- Høst, Håkon (red.) 2013: *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Fokus på skoleopplæringen. Rapport 2 forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, utdanning og forskning, 2013:21, Oslo.
- Høst, Håkon (red.) 2012: *Kunnskapsgrunnlag og faglige perspektiver for en studie av kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Rapport 1 Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen*, Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), 2012:22, Oslo.
- Høst, Håkon (red.) 2008: *Fag- og yrkesopplæringen i Norge – noen sentrale utviklingstrekk (2)*, rapport 2, NIFU, 2008:20, Oslo.
- Høst, Håkon, Asgeir Skålholt og Torgeir Nyen 2012: *Om potensialet for å få bedriftene til å ta inn flere lærlinger. En kartlegging av norske bedrifters vurdering av lærlingordningen*, arbeidsnotat, 2012:10, NIFU, Oslo.
- Håkon Høst, Hilde Karlsen, Asgeir Skålholt og Elisabeth Hovdhaugen 2012: *Yrkesfagutdanning eller allmennutdanning for sektoren? En undersøkelse av elever og lærlinger i Helse- og sosialfag*, rapport, 2012:30, NIFU, Oslo.
- Israel, Joachim 1956: *Self-evaluation and rejection in groups. Three experimental studies and a conceptual outline*, Almqvist & Wiksells Boktryckeri Aktiebolag, Uppsala.

- Lave Jean, Etienne Wenger 2003: *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lysgaard, Sverre 2007: *Arbeiderkollektivet. En studie i de underordnedes sosiologi*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Markussen Eifred, Mari Wigum Frøseth, Berit Lødding 2008: *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring*, NIFU Step, 2008:13, KS, Oslo.
- Markussen, Eifred, Mari Wigum Frøseth, Berit Lødding og Nina Sandberg 2012: *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*, NIFU, 2008:13, Oslo.
- Markussen, Eifred og Silje Gloppen 2012: *Påbygg- et gode eller en nødløsning? En studie av påbyggin til generell studiekompetanse i Østfold, Akershus, Buskerud, Rogaland og Nord-Trøndelag skoleåret 2010-2011*, Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), 2012:2, Oslo.
- Michelsen, Svein 1995: *Yrkes sosialisering, biografi og organisasjon - en undersøkelse av fagopplæring i norsk industri*, doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Nyen, Torgeir, Asgeir Skålholt og Anna Hagen Tønder 2013: *Overgangen fra fagopplæring til arbeidsmarkedet og videre utdanning*, kapittel 4, pp. 159-198, fra *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Fokus på skoleopplæringen. Rapport 2 forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen*, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, 2012:22, Oslo.
- Olsen, Ole Johnny, Lars Ove Seljestad 1999: *Opplæring i bedrift etter Reform 94. Nye krav og utfordringer for fagopplæringen*, Tano Aschehoug, Oslo.
- Olsen, Ole Johnny, Ellen Cathrine Arnesen, Lars Ove Seljestad, Ove Skarpenes 1999: *Fagopplæring i omforming. Evaluering av Reform 94. Sluttrapport*, AHS. Gruppe for flerfaglig arbeidslivsforskning, 1998:4, Bergen.
- Olsen, Ole Johnny 2004: *The Firm as a Place of Learning in Vocational Education. Results from Studies of Norwegian VET*, i: Husemann, Rudolf / Heikkinen, Anja (eds.): *Governance and marketisation in vocational and continuing education*, Studien zur Erwachsenenbildung, Volume 21, Frankfurt.
- Olsen, Ole Johnny 2008: *Institusjonelle endringsprosesser i norsk fag- og yrkesutdanning. Fornyelse eller gradvis omdannelse?* Stein Rokkansenteret for flerfaglige samfunnsstudier, 2008:5, Bergen.
- Olsen, Ole Johnny 2010: *Kvalifisering til fag og yrker. Et historisk- sosiologisk og komparativt perspektiv*, Søkelys på arbeidslivet. Universitetsforlaget. Volum 2, utgave 3.
- Olsen Ole Johnny 2013: *Bredde og fordypning i norsk fag- og yrkesopplæring. Spenninger i/mellom utdanning, arbeidsliv og perspektiver på læring*, Norsk Pedagogisk Tidsskrift, andre utgave, årgang 97, pp. 141–154, Universitetsforlaget.

- Olsen, Ole Johnny, Kaja Reegård, Hilde Karlsen 2012: *Læringsmiljø, gjennomføring og frafall*, kapittel 2 i rapporten *Kunnskapsgrunnlag og faglige perspektiver for en studie av kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Rapport 1 Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen*, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, 2012:22, Oslo.
- Ortner Sherry B. 2005: *Subjectivity and cultural critique*, *Anthropological Theory* 2005 5: 31, Sage Publications, London.
- Rosenberg, Morris 1965: *Society and the adolescent self-image*, New Jersey Princeton University Press, New Jersey.
- Scott, John i Browning, Halcli og Webster 2000, *Understanding Contemporary Society: Theories of The Present, Rational Choice Theory*, Sage Publications, Essex.
- Silverman, David 2010: *Interpreting Qualitative Data*, tredje utgave, Sage Publications, London.
- Tuen, Harald og Sveinung Vaage 1994: *Oppdragelse til det moderne*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Vogt, Kristoffer Chelsom 2007: *Gutter i mannsdominerte yrkesfag: Valg av utdanning og arbeid*, masteroppgave, Universitetet i Bergen.
- Webster, Murray Jr. og Barbara Sobieszek 1974: *Sources of self-evaluation. A formal theory of significant others and social influence*, John Wiley & Sons, New York.
- Willis, Paul 1977: *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*, Saxon House, Teakfield Limited, Surrey.