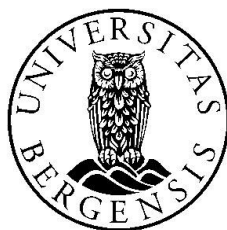


Å åpne og lukke dører

En kvalitativ studie av hvordan elever på vei ut av
videregående med generell studiekompetanse
forstår sine muligheter og alternativer for
fremtiden

Vegard Haaland



Masteroppgave

Vår 2020

Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen

Sammendrag

Formålet for denne studien var å utrede en kvalitativ analyse av den overordnede problemstillingen: *Hvordan forstår elever på vei ut av videregående med generell studiekompetanse sine muligheter og alternativer for arbeid og utdanning?* Samt underproblemstillingene:

1. *Er det forskjeller mellom elever fra studiespesialisering og påbygging til generell studiekompetanse?*
2. *Er det forskjeller mellom kjønnene innad og mellom disse utdanningsgruppene?*

For å belyse disse har jeg gjennomført 4 fokusgruppeintervjuer; to kjønnsdelte grupper ved *studiespesialisering*, og to kjønnsdelte grupper med elever fra *påbygging til generell studiekompetanse*. Mens elever ved studiespesialisering har startet utdanningsløpet rett fra av ungdomsskolen, har påbyggselevne i utgangspunktet startet et yrkesfaglig løp, men etter to år byttet til påbygg. På denne måten kan også de oppnå generell studiekompetanse.

Bakgrunnen for denne komparative dimensjonen var en antagelse om at elever som allerede har tatt ulike stier gjennom utdanningssystemet, kan ha tilsvarende ulike refleksjoner om framtidens muligheter.

Studiens analyse er delt i to, og skiller mellom hvordan elevene forstår sin allerede avlagte skolegang, og hvordan de forstår sin framtid. Diskursen og refleksjonene knyttet til utdanningssystemet er for elevene på studiespesialisering konsekvent preget av mulighetsorientering og helgardering. De ønsker å øke sine muligheter, samtidig som de overhengende konsekvensene av valg som lukker dører ses på med aversjon. De har startet studiespesialisering som et produkt av å mangle tydelige og klare preferanser. Denne mangelen følger dem også ut av videregående; selv om høyere utdanning fremstår som det åpenbare og normative valget for dem, er det omtrent ingen som vet *hva* de skal studere. Svært mange ønsker å bruke et friår på å finne ut dette. For påbygggruppen er det derimot faglig interesse og en avsmak på teori som har dem til å ta et yrkesfag i utgangspunktet. Deres refleksjoner er mer kjønnsdelte og heterogene; mens guttene formidlet en rekke forskjellige årsaker til å gå påbygg, knyttet alle jentene det til et ønske å studere sykepleie. Sistnevnte må sees i sammenheng med det faktum at alle påbyggsjentene hadde bakgrunn fra yrkesfaget *helse og oppvekstfag*. Selv om noen av elevene formidlet påbygg som et omvalg, er det få som angret på at de startet et yrkesfaglig løp. Selv om det er elevene på studiespesialisering

som er konsekvent mest opptatt av å ha flest muligheter, ser det i praksis ut til at påbyggselevene har flest ulike framtider foran seg.

Studien bidrar til å vise hvordan elever på trappen av neste livsstadium ser ut til å forstå sin overgang fra utdanning til arbeid på ulikt vis. Det er lett å sidestille avgjørelsen om å ta yrkesfag og studiespesialisering som like. De oppstår på samme sted i livet, og er en likestilte deler av utdanningsinstitusjonen, men opplevelsene ser ut til å være to forskjellige. Mens å velge yrkesfag er et valg om hva man skal *bli*, fremstår søknaden til studiespesialisering som en utsettelse av hele beslutningen. Elevene ved påbygg vet enten hva de vil eller ser villige ut til å prøve seg frem – i motsetning til elevene ved studiespesialisering som stadig er usikre og opplever situasjonen svært konsekvensfylt. Dette ser i stor grad ut til å ha en sammenheng med at de ulike gruppene har gjort ulike orienteringer gjennom utdanningssystemet så langt.

Ord i hovedteksten: 30194

Forord

Å skrive en masteroppgave i sosiologi har vært en lærerik og krevende prosess, men ved hjelp av et fantastisk støtteapparat har det likevel vært noe av det mest givende jeg har gjort. I den sammenheng vil jeg takke:

Min veileder Ann Nilsen, for å ha vært en uvurderlig ressurs med verdifulle innspill gjennom hele prosessen.

Mine kjære medstudenter ved Sofie Lindstrøms hus, for et givende sosialt og akademisk miljø.

De fantastiske elevene på videregående som takket ja til å være med på dette prosjektet.

Min kjære Ida-Marie for ubetinget støtte og tålmodighet.

Innhold

Kapittel 1: Innledning	7
1.1 Bakgrunn og formål.....	7
1.2 Problemstilling.....	9
1.3 Studiens oppbygging	9
Kapittel 2: utdanningskontekst	11
2.1 Strukturer, valg, muligheter og alternativer	11
2.1.1 Muligheter og alternativer	12
2.2 Utdanningssystemets utvikling - en videregående skole delt i to	13
2.2.1 Omfang og framvekst.....	15
2.3 Sosial bakgrunn og kjønn	16
2.3.1 Sosial bakgrunns betydning	16
2.3.2 Et kjønnsdelt utdanningssystem	18
2.4 Påbygg.....	21
2.5 Å sammenligne yrkesfag og studiespesialisering.....	23
Kapittel 3: Design og metode	26
3.1 Forskningsdesign.....	26
3.2 Fokusgruppeintervjuet.....	27
3.3 Utvalg	27
3.4 Rekruttering.....	29
3.5 Gjennomføring av intervju	29
3.6 Etske vurderinger	31
3.7 Tematisk analyse	31
3.8 Datakvalitet og generalisering.....	32
Kapittel 4: Videregående	34
4.1 Hvorfor studiespesialisering?	34
4.1.1 Usikkerhet og fremtid.....	34
4.1.2 Realfag for muligheter	37
4.2 Hvorfor yrkesfag?	38
4.2.1 Skolelei.....	38
4.2.2 Interesser	40
4.3 Sosial innflytelse	42
4.4 Idéer om kjønn	45
4.4.1 Gutter på påbygg om typiske yrkesfag.....	45

4.5 Hvorfor påbygg?	50
4.5.1 Øke muligheter	50
4.5.2 Ombestemme seg	51
4.6 Oppsummerende diskusjon	53
Kapittel 5: Fremtidens alternativer	54
5.1 Å studere eller ei	54
5.1.1 Studiespesialisering	54
5.1.2 Påbyggselevne	58
5.1.3 Studere <i>hva</i> ?	60
5.2 Friår	66
5.2.1 Hva er et friår?.....	67
5.2.2 Friåret for studiespesialisering	69
5.2.3 Friåret for påbyggselevne	71
5.3 Oppsummerende diskusjon	72
Kapittel 6: Avslutning.....	75

Kapittel 1: Innledning

1.1 Bakgrunn og formål

Utdanningssystemet er en svært velstudert del av samfunnet, både tverrfaglig og internasjonalt. I Norge eksisterer det et prinsipp i kjernen av utdanningssystemet, om at det skal jevne ut sosiale ulikheter, ivareta befolkningens samlede talent og gi alle like muligheter (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009). Med ambisjon om at elever skal kunne fritt oppsøke de yrker og utdanninger de ønsker – fremfor å bli plassert i spor basert på evner, er det norske utdanningssystemet svært åpent og har lav grad av sporføring; den enkelte elevs muligheter begrenses ikke i før seint i utdanningsløpet. Likevel er det slik at selv om utdanningssystemet er åpnet opp for den enkeltes frie orientering, etablerer skolen stadig systematiske ujevnheter i forhold til kjønn og klassebakgrunn. Disse ujevnheterne kan i stor grad spores til utdanningsvalg i videregående (Reisel, Skorge & Uvaag, 2019).

I nyere tid har søkelyset blitt rettet mot utdanningsvalg. Internasjonalt ble styrking av utdannings- og karriereveiledningen satt på dagsorden i OECD i 2000. Her til lands ble denne ambisjonen også importert gjennom kunnskapsløftet i 2006 (Lødding & Holen, 2012). Gjennom å gi veiledning, og utruste ungdom med informasjon om sine valgmuligheter, var tanken at elever skulle kunne gjøre mer velinformerte valg. Gjennom å utforske hvordan ungdom finner ut hva de ønsker å gjøre med livet sitt, kan vi bedre forstå de individuelle opplevelsene knyttet til å orientere de strukturelle mulighetene utdanningssystemet innlemmer den enkelte i.

Frem til ungdommer skal søke videregående skole, trenger de i liten grad å forholde seg til spørsmålet om *hva de vil*. Det er først her de møter et veiskille hvor deres avgjørelser åpner og lukker dører; elevene møter et todelt utdanningssystem. Mens de åtte yrkesfaglige linjene leder den enkelte inn i konkrete yrker gjennom lærlingordninger, har de som velger én av de fem studieforberedende linjene til felles at de kvalifiserer til studier ved fullført videregående. Likevel er det også en del forskjeller innad disse linjene. Dersom man ønsker å søke seg inn på eliteutdanninger som for eksempel veterinærfag, medisin, odontologi, farmasi, informatikk, ingeniørutdanning, eller integrert master i økonomiske fag må man ha noen av (og til tider alle) realfagene. Realfagene, her blant annet biologi, fysikk, kjemi og den tyngste matematikken R2, tilbys fortrinnsvis bare ved 1 av de 5 studieforberedende linjene: *studiespesialisering*. Altså er det slik at selv om alle 5 studieforberedende linjer gir *generell* studiekompetanse, er det på studiespesialisering man kan få *spesiell* studiekompetanse. Men

selv om de studieforbereidende linjene gir muligheten for å ta høyere utdanning, og realfag åpner for en rekke eliteutdanninger – skaper de i liten grad noen konkrete muligheter i arbeidsmarkedet, i motsetning til yrkesfagene.

I tillegg til todelingen mellom studieforbereidende og yrkesfag finner vi en gruppe som faller midt imellom disse to posisjonene. Elever som har gått 2 år på hvilket som helst yrkesfaglig studieløp, kan søke seg inn på *Påbygging til generell studiekompetanse*. Gjennom et år med teori i denne ordningen kan også disse elevene, som i utgangspunktet har valgt å bli f.eks. bilmekaniker, helsefagarbeider eller elektriker – oppnå generell studiekompetanse og derav kvalifisere til høyere utdanning. Disse påbyggselevne har tilnærmet samme premiss for fremtiden, som sin studieforbereidende motpart, men med en annen utdanningshistorikk. De har tatt ulike stier til det samme målet.

Bakgrunnen for denne studien var en idé om at elever som har gått ulike veier gjennom utdanningssystemet – men likevel står med samme premiss for fremtiden, kan ha ulike tanker og idéer rundt hva deres muligheter og alternativer for livet er. Mens den ene gruppen i dette studiet har valgt studiespesialisering rett ut av ungdomsskolen, har den andre i utgangspunktet startet et yrkesfaglig løp, men deretter tatt *Påbygging til generell studiekompetanse*. Hvilke idéer og ønsker har ledet dem til å ta den retningen de har, og hvordan kommer disse til syne i deres refleksjoner om fremtiden? Hvordan oppleves det å være ferdig med et studieforbereidende videregående løp, og stå ovenfor spørsmålet om hva man ønsker å gjøre videre? Ungdommene som inngår i denne studien befinner seg i et krysningspunkt i livet hvor de må avveie ulike behov, ønsker og forventninger. Forventningene kommer innenfra, samtidig som de kommer utenfra.

Samtidig som tidsånden stadig ser ut til å føre forståelsen av utdannings- og yrkesvalg som individualiserte frem i lyset – blir forståelsen av den sosiale konteksten rundt valget stadig viktigere. For selv om utdanningssystemet har sett en massiv åpning og ekspansjon, viser de strukturelle ujevnheter i utdanningsvalg seg å være stabile. Gjennom å rette oppmerksomhet mot hva som inngår i elevers egen forståelse av deres orientering gjennom utdanningssystemet, samt konsekvensene derav, håper jeg å belyse hvordan det oppleves å stå i situasjonen hvor de avveier hva de vil gjøre med livet. Allerede fra svært ung alder blir de fleste møtt med spørsmålet om hva de skal *bli* når de blir voksne. Og i takt med at astronaut og diverse posisjoner i monarkiet blir et stadig mindre legitimt svar, blir det også vanskeligere for mange å svare i det heletatt.

1.2 Problemstilling

Studiens overordnede problemstilling er: *Hvordan forstår elever på vei ut av videregående med generell studiekompetanse sine muligheter og alternativer for arbeid og utdanning?*

Denne utforskes gjennom å sammenligne avgangselever på studiespesialisering og påbygging til generell studiekompetanse. Underordnet reiser jeg også to forskningsspørsmål:

3. *Er det forskjeller mellom elever fra studiespesialisering og påbygging til generell studiekompetanse?*
4. *Er det forskjeller mellom kjønnene innad og mellom disse utdanningsgruppene?*

Data er samlet inn i totalt 4 kjønnsdelte fokusgrupper ved de to overnevnte utdanningsinstitusjonene.

1.3 Studiens oppbygging

I *kapittel 2* vil jeg redegjøre studiens sosiologiske, empiriske og samfunnsmessige kontekst. I tillegg til å gjennomgå relevant litteratur og teori, vil jeg gi et overblikk over utdanningssystemets utvikling og ekspansjon, med særlig vekt på den videregående skolen. I tillegg vil jeg belyse de aktuelle elevers posisjon herunder, og den samfunnsmessige konteksten informantene befinner seg i.

I *kapittel 3* vil jeg presentere studiens kvalitative forskningsdesign, og redegjøre for de metodiske beslutningene som har blitt tatt i tilknytning til forskningsprosessen. Studiens metode har elementer fra grounded theory, hvor problemstillingen har blitt utforsket ved en empirinær tilnærming gjennom kjønnsdelte fokusgrupper i to ulike utdanningsinstitusjoner. Denne komparative dimensjonen er videre analysert ved hjelp av tematisk analyse.

Kapittel 4 er det første av to analysekapitler. Her utforsker jeg hvordan elevene i de ulike gruppene ser tilbake på sin allerede avlagte skolegang. Gruppene har tatt ulike stier gjennom utdanningssystemet, og følgelig vil jeg utforske hvordan de i retrospekt omtaler avgjørelsene de har tatt så langt, hvilke idéer og ønsker som har ledet dem dit, og hvilke normer de knytter til hvem som burde gjøre hva. Kapitlet utforsker hvordan de ulike gruppene formidler sitt forhold til, og orienterer seg rundt, å stenge og åpne dører. Samt hva elevene i de ulike gruppene vektlegger som viktig og utfordrende i avgjørelsene de allerede har tatt.

I *kapittel 5* rettes søkelyset mot hvordan elevene omtaler sine muligheter og alternativer for fremtiden. Jeg belyser hvordan de ulike elevgruppene tenker på sine muligheter for å studere, hvilke studier som er aktuelle, og hvordan andre alternativer som friår eller å gå i lære

utspiller seg som mer eller mindre aktuelle for de ulike gruppene. De formidler hva som er vanskelig å finne ut av, og hvordan de forstår situasjonen de står i. Jeg undersøker videre komparativt hvordan noen av deres faktiske muligheter utelukkes i de ulike gruppene, samt hvordan de selv forstår hva som må til for å åpne noen spesifikke dører, samtidig som de frivillig lukker andre.

Kapittel 6 oppsummerer studiens viktigste funn, i tillegg til å drøfte noen av deres implikasjoner.

Kapittel 2: utdanningskontekst

Elevene som har inngått i denne studien står på trappen av et nytt livsstadium. I denne situasjonen er det en rekke samfunnsmessige og personlige omstendigheter de må forholde seg til i prosessen hvor de finner ut av hva de vil. Spørsmålet om hvordan våre liv både formes av individuelle avgjørelser, samtidig som den samfunnsmessige konteksten vi lever i setter strukturelle føringer for våre handlingsrom, ligger i sosiologiens absolutte kjerne. For å forstå hvordan elever opplever sine muligheter og alternativer for fremtiden, finner jeg det relevant å berøre nettopp denne dikotomien. I tillegg til å beskrive elevenes posisjon i utdanningssystemet, samt dets utvikling, vil også dette kapittelet ta for seg etablert forskning som hjelper oss med å forstå den sosiale konteksten elevene befinner seg i.

2.1 Strukturer, valg, muligheter og alternativer

Å forstå ungdom som en egen livsfase er et relativt ferskt fenomen¹. Mens det har sitt primære opphav i psykologien, argumenterer Ken Roberts (2018) for at det ledende paradigmet i dagens sosiologi, må være å forstå livsløpsfasen ungdom som en *overgang*. Herunder er overgangen fra skole til arbeid spesielt sentral. Gjennom denne forståelsen kan vi studere hvordan ungdom som livsløpsfase har endret seg i takt med utdannings- og arbeidsmarkedet. De siste 60 årene har den typiske overgangen fra utdanning til arbeid sett et vesentlig skifte. Å avslutte skolegang i alder av 15 for å gå direkte inn i et yrke (hvor man gjerne befant seg resten av livet) var relativt vanlig i Storbritannia frem til 70-tallet. I dag er dette derimot en skjebnene for de få. Selv om det stadig er noen som avslutter skolegangen så fort lar seg gjøre, og trer inn i arbeidslivet – er det ifølge Roberts (2018) et fåtall som kan (eller ønsker) å holde på sin første jobb livet ut. Mens det tidligere var mulig å gli inn i arbeidslivet og hoppe mellom fulltidsjobber uten store utfordringer, utgjør i dag manuelle yrker en minoritet av samfunnets arbeidsplasser. Roberts reiser følgelig spørsmålet om mulighetsstrukturenes *betydning* (og da særlig forholdet mellom familie, utdanning og arbeidsmarkedet) har endret seg i takt med at overgangen fra skole til jobb har endret utforming (Roberts, 2009).

I Norsk kontekst finner Vogt (2018a) gjennom intervjuer med tre generasjoner, empiriske bevis for at vår forståelse for skole-jobb-overgangen har endret karakter. De eldste kohortene (f.1948-53) forstod overgangen som et produkt av å kjenne de riktige menneskene i nærsamfunnet og bruke kontakter i familien til å lede den enkelte inn i arbeidsmarkedet. Derimot søkte de yngste kohortene (f.1978-79) seg inn i utdanninger ved hjelp av å fylle ut

¹ Ungdomsforskningens begynnelse spores gjerne til Stanley G. Hall i verket *Adolescence* (1904)

skjemaer. Til tross for at begge de aktuelle kohortene endte opp i samme yrket, opplevdes overgangen dertil svært ulikt. Vogt argumenterer for at opplevelsen av denne steriliserte valgsituasjonen medfører at de yngste kohortene føler en langt større råderett over deres utdanningsvalg, og følgelig deres yrkesløp. I praksis er det ikke nødvendigvis de samfunnsmessige forholdene som har mistet sin innflytelse på individet, men derimot at opplevelsen, refleksjonene og språket knyttet til overgangen fra skole til arbeid, har endret seg.

2.1.1 Muligheter og alternativer

Å forstå elevers navigering av utdanningssystemet som handlingsløse enheter gjennom bruken av begreper som «å få» en høyere utdanning er lite fruktbart. På den andre siden har begrepet «valg» implikasjoner om totalt frigjorte autonome vesen. I forsøk på å avbalansere denne dikotomien, i tillegg til å fange den kontekstuelle strukturen elevene befinner seg i, drar jeg skille på begrepene: *alternativer* og *muligheter*. Begrepene benyttes for å fange opp de nyanserte ulikhetene i elevenes opplevelser, og lar meg skape en avgrensning mellom de *objektive* og *subjektive* valgmuligheter elevene står ovenfor. *Muligheter* forstår jeg de valg elevene har innen de faktiske strukturelle, juridiske, og økonomiske rammene de befinner seg i. De er eksempelvis begrenset av tidligere utdanningsvalg. En elev med vitnemål fra studiespesialisering har ikke *mulighet* til å ta et fagbrev på bygg og anlegg. På samme måte har ikke en elev på yrkesfag mulighet til å ta et fagbrev uten læreplass, eller til å studere marinbiologi uten generell studiekompetanse. Videre er det også andre strukturelle elementer som begrenser hvilke muligheter elevene har. Den mest prominente er trolig karaktersnitt og valgfagskombinasjon. Elever uten realfag har ikke ingeniørstudiet som mulighet. De har riktignok anledning for å ta realfag som privatist etter endt videregående (forutsatt at man har generell studiekompetanse), men om det fremstår som et reelt alternativ er et annet spørsmål. Begrepet *alternativer* fanger her opp de valgene innenfor elevenes muligheter som fremstår som aktuelle. Noen valg er rett og slett ikke et alternativ for noen av elevene; enten det skyldes sosiale forventninger, internaliserte verdier eller mangel på informasjon om muligheten. For elevene er kostnaden av noen muligheter så mye større enn gevinsten, at de ikke i det heletatt fremstår som alternativer. Eksempelvis er det *mulig* å starte på nytt på et utdanningsløp et eller to år etter man har startet et annet², men for mange elever er det rett og slett ikke et *alternativ*, ettersom det medbringer at man har kastet bort tid og må begynne

² Muligheten forutsetter at omvalget fortsatt faller innenfor ungdomsretten, som gir 5 års rett på videregående opplæring.

fra start i en ny klasse. Forskjellene på muligheter og alternativer oppleves gjerne ikke som signifikant for den enkelte elev, men distinksjonen er vesentlig. Hva som er muligheter og alternativer for den enkelte elev er et produkt av (blant annet) den samfunnsmessige rammen de befinner seg i. Særlig når man ser på forskjellen på hvordan elevene i de ulike gruppene forholder seg til begrepene, fremkommer det et interessant komparativt grunnlag.

2.2 Utdanningssystemets utvikling - en videregående skole delt i to

Forskning på utdanning i Norge starter på mange måter med Gudmund Hernes' verk *Om ulikhetens reproduksjon* i 1974. Hernes illustrerer hvordan det eksisterte en massiv skjevfordeling i hvem som oppnår de høyeste utdanningene, til tross for en formell lik tilgang til utdanning. I tillegg belyser han hvordan vi i praksis må behandle elever i skolen ulikt, dersom vi ønsker at «barn fra forskjellige miljø skal få omtrent samme ferdigheter og noenlunde like sjanser» (G. Hernes, 1974a, s. 16). Med denne ambisjonen om å bruke skolen som et verktøy for sosial utjevning og som mobilitetskanal har utdanningssektoren vært igjennom atskillelige endringer og reformer siden etterkrigstiden. Gjennom reform 74 ble landets videregående skoler innlemmet under samme lov, og en 3-delt struktur med et allmennfaglig, et yrkesfaglig og et blandet kurs ble opprettet. Felles for alle retningen var et grunnkurs på 1 år, og 2 år videregående kurs; kalt VK1 og VK2. Det var likevel fortsatt mulig å oppnå et fagbrev gjennom å gå i yrkespraksis, og avlegge fagprøve i bedriftene. Mens det tidligere bare var gymnas som gav tilgang til høyere utdanning, åpnet reformen for 3 nye veier. I tillegg muliggjorde reformen å ta eksamener i noen utvalgte fag, og dermed oppnå studiekompetanse selv om man hadde gått en yrkesfaglig retning (Hjellbrekke & Korsnes, 2006/2012, s.:115-116).

Som en utvidelse av reform 74, bygger reform 94 videre på de etablerte ordningene, men endret også den videregående skolen på flere måter. Blant annet ble det bestemt at alle elever som fullførte grunnskolen hadde 3 års rett på videregående utdanning; og som Gudmund Hernes (2010) presiserer i FAFO-rapporten *Gull av gråstein*, er det gode grunner til å anse denne retten som reel. Hele 98% av de som går ut av ungdomsskolen starter et utdanningsløp i videregående (Vogt, 2017).

Det videregående utdanningssystemet ble videre reformert gjennom kunnskapsløftet i 2006, og den dag i dag er videregående delt inn i 13 *linjer*³ hvor 5 av dem gir tilgang til høyere utdanning. Disse linjene refereres gjerne til som studieforberedende linjer, og inkluderer

³ Tidligere referert til som *grunnkurs* fra i 94

Idrettsfag, Medier og kommunikasjon, Musikk dans og drama, Kunst design og arkitektur og sist men ikke minst *Studiespesialisering*. For mens de fire første bare gir *generell* studiekompetanse, er det fortrinnsvis studiespesialisering som gir *spesiell* studiekompetanse, gjennom å tilby realfag. En rekke eliteutdanninger, blant annet medisin, tannlegestudiet og ingeniørutdanning krever en eller flere av realfagene. Blant disse finner vi den tyngste matematikken: R2, som alle elevene fra studiespesialisering i denne studien tar. Elever som tar realfag er også den gruppen i de studieforbereidende linjene som i gjennomsnitt har de høyeste karakterene (Salvanes, Grøgaard, Aamodt, Lødding & Hovdhaugen, 2015).

De resterende 8 linjene er vanligvis tilknyttet en læretid i bedrift og gir svennebrev, kompetansebevis eller fagbrev⁴. Disse linjene (gjerne referert til som yrkesfaglige linjer) gir ikke tilgang til høyere utdanning. Derimot kan man etter 2 år i yrkesfaglig utdanning starte et 3. år ved *påbygging til generell studiekompetanse*⁵. Det er (som navnet tilsier) en mulighet for å bygge på et startet yrkesfaglig studieløp. Gjennom et år med teori uteksamineres man med studiekompetanse. Fra og med 2014 har også de som har *fullført* en yrkesfaglig utdanning, rett til å ta et påbyggsår frem til utgangen av året de fyller 24. Dette refereres gjerne til som vg4 (Vilbli, 2019).

Det norske skolesystemet sporfører ikke elever før man kommer til videregående, i en alder av 15. Sammenlignet med andre land er dette relativt sent. Eksempelvis starter det tyske skolesystemet *tracking*, eller sporføring allerede i alder av 10, hvor de laveste sporene i utdanningssystemet setter begrensninger for hvilke muligheter man har senere; både i arbeidsliv og videre utdanning. I likhet bærer det franske skolesystemet preg av en historie av inndeling basert på oppnåelser; i inngangen til videregående blir elever fordelt inn i yrkesfaglige eller akademiske løp basert på deres skoleprestasjoner (Brint, 2006, s. 50-53). I Norge står man derimot fritt til å velge det som måtte passe den enkelte, forutsett at karaktersnittet er tilstrekkelig for å komme inn. Dessuten er heller ikke sporføringen i videregående spesielt begrensende; etter å ha fullført to år av et yrkesfaglig løp kan man

⁴ Fra og med skoleåret 2020-2021 innføres nye læreplaner, programområder og hele utdanningsprogram som en videreføring av kunnskapsløftet 06. Blant annet blir antall utdanningsprogram hevet til 15. Ettersom dette prosjektet primært omhandler skoleåret 2019/2020, vil denne endringen ikke diskuteres i detalj.

⁵ En del kritikk er rettet mot reform 94 for å gjøre de yrkesfaglige utdanningene for teoretisk. Felles for alle de yrkesfaglige linjene er at vg1 består av 336 timer teoretiske fellesfag. Altså har eksempelvis en anleggsgartner blant annet har 112 timer norsk og 84 timer samfunnsfag i løpet av det yrkesfaglige studieløpet. I tillegg til å være en del av utdanningens allmenndanning er et annet motargument mot dette at påbygg til generell studiekompetanse ikke hadde latt seg gjennomføre dersom elevene som starter dette løpet ikke allerede hadde hatt denne grunnleggende teorien i det yrkesfaglige løpet.

kvalifisere for høyere utdanning ved å ta påbygg. Dette tilbudet har man også ved et fullført fagbrev. Dersom uteksaminerte elever ikke har godt nok karaktersnitt, eller eksempelvis mangler realfag kan man også ta dette seinere.⁶ Også for dem som mangler fag for å få fullført videregående er det håp; via 23/5- regelen kan man fra året man fyller 23 søke seg inn til høyere utdanning, så lenge man har bestått studiekompetansefagene⁷ og har 5 års arbeidspraksis⁸ (Samordnaopptak, 2019). I tillegg har de fleste elever fritt skolevalg⁹. Med andre ord setter ikke videregående skolegang elevene i permanente adskillelige begrensende utdanningsspor. Den generelle tendensen i utdanningssektorens utvikling er en ekspansjon og økt liberalisering. Med mål om at individuelle meritter skal være avgjørende for hvor langt man når, setter det norske skolesystemet få strukturelle begrensninger på den enkelte. Det er også flere muligheter for å endre retning underveis. Alt i alt utgjør disse juridiske rammene noen helt konkrete mulighetsstrukturer som den enkelte elev må forholde seg til i overgangen mellom utdanningsstadiene.

2.2.1 Omfang og framvekst

Som følge av reformer, opprettelsen og følgende utvidelse av lånekassen, samt et endret arbeidsmarked har utdanningssystemet sett en enestående ekspansjon. Mens 2 av 3 18-åringer befant seg i arbeid eller på vei ut i arbeid på starten av 60-tallet, var 9 av 10 18-åringer under utdanning i 2010 (Hjellbrekke & Korsnes, 2006/2012, s. 109). Den største utdanningsekspansjonen finner vi riktignok i høyere utdanning, hvor andelen med utdanning på universitets- og høyskolenivå er 34,1% i 2019 mot 11,3% i 1980 (SSB, 2018). På 1950-tallet var omtrent 6000 studenter under høyere utdanning. I 2010 var dette steget til over 235 000. På andre siden av skalaen er det også langt færre som har grunnskole som høyeste utdanning (Ekren, 2014), og omtrent alle (98%) starter nå videregående etter grunnskolen (Vogt, 2017).

Selv om (grovt sett) alle starter videregående utdanning, er det store forskjeller på hvilke linjer de søker seg til. Ifølge tall fra utdanningsdirektoratet (2020) var det totalt 44 458

⁶ Her finnes det riktignok noen innvendinger: når man forbedrer karaktersnittet må man gjøre det som privatist, og disse karakterene inkluderes ikke i førstegangsvitnemålet.

⁷ Studiekompetansefagene er norsk (hovedmål, sidemål og muntlig), engelsk, historie, samfunnsfag, matematikk og naturfag.

⁸ Arbeidspraksis inkluderer blant annet: lønnet arbeid, militærtjeneste, læretid, omsorgsarbeid, folkehøyskole, fagskole eller frivillig arbeid

⁹ I skrivende stund er det opp til de enkelte fylkene å velge om de ønsker fritt skolevalg eller ikke. 9 fylker har fritt skolevalg i hele fylket, 5 har fritt skolevalg innen i inntaksområder, mens 4 fylker praktiserer inntak etter nærskoleprinsippet. Regjeringen ønsker å innføre fritt skolevalg i hele landet (Kunnskapsdepartementet, 2019).

søkere til det siste året ved de ulike studieforbereidende løpene i 2019. Av disse var 23 757 til studiespesialisering. Ganske nøyaktig halvparten så mange gikk påbygg. De resterende var fordelt på de 4 andre studieforbereidende utdanningsløpene; *Medier og kommunikasjon*, *Idrettsfag*, *Kunst, design og arkitektur*, i tillegg til *Musikk, dans og drama*. Det betyr i praksis at omtrent en tredjedel av de som er på vei inn i det siste året for å få studiekompetanse kommer fra en yrkesfaglig bakgrunn(!). Av de 11 951 som har søkt seg inn på påbygg har 4 318 allerede fullført et yrkesfaglig studieløp, og søker via Vg4-modellen¹⁰. Likevel finnes det lite norsk forskning som sammenligner elever som har gått påbygg, med elever fra studiespesialisering.

2.3 Sosial bakgrunn og kjønn

Elever møter et åpent utdanningssystem uten avstengte muligheter frem til videregående. Det er opp til den enkelte å fritt søke den retningen de selv måtte ønske, og gjennom å fylle ut søknadskjema fremstår denne avgjørelsen som en individuell frigjort handling. Likevel vet vi at andre sosiale forhold enn de individuelle, da særlig kjønn i tillegg til foreldres utdanning og inntekt – utgjør systematiske forskjeller i hvilken og hvor lang utdanning noen tar. Til tross for at det ikke ligger i prosjektets ambisjon å teste eller i utfyllende grad diskutere dette forholdet finner jeg det likevel sentralt å påpeke noen av disse systematiske skeivfordelingene – som en del av konteksten elevene befinner seg i.

2.3.1 Sosial bakgrunns betydning

Det har ikke manglet på de politiske ambisjonene om å innfri sjanselighet¹¹ og meritokratiske prinsipper gjennom utdanningssystemets ekspansjon og reformer. Særlig dras Reform 94 og Kunnskapsløftet 06 frem som sentrale utdanningspolitiske virkemiddel for sosial utjevning. Gjennom økte rettigheter og reduisering i betydningen av den enkeltes økonomi gjennom ekspansjonen av lånekassen, kan en langt større andel av befolkningen enn tidligere ta lengre utdanninger. Målet om at evner fremfor sosial bakgrunn skal være avgjørende for hvor langt man når i utdanningssystemet, ser likevel ikke ut til å være nådd. Elever som har foreldre med høyere utdanning, er selv overrepresentert i høyere utdanning. Markussen (2009) viser at barn fra middelklassen får bedre karakterer, og valgene de gjør formes av familiens ressurser. Mye

¹⁰ Jeg gjør oppmerksom på at tallene i avsnittet utelukkende sier noe som søkere. Det er gode grunner til å anta at fullføringsgrad ikke er jevnt fordelt over de ulike linjene. Se for eksempel Markussen og Gloppen (2012)

¹¹ Hvilken type likhet vi streber etter, og hvorvidt skolesystemet herunder er rettferdig, er en diskusjon av politisk karakter, og kommer ikke til å ta nevneverdig plass i dette studiet. Se for eksempel G. Hernes (1974).

av dette skyldes trolig at både grunnskolen og den videregående skolen i for liten grad håndterer forskjellene mellom elevene (Holen, 2014, s. 21).

Hjellbrekke og Korsnes (2012) finner også en relativ stabilitet i utdanningsmobilitet gjennom analyser av sammenhengen mellom fars og sønns utdanning. Til tross for en massiv ekspansjon i utdanning, og et økt totalt utdanningsnivå i befolkningen, var mobiliteten slående stabil fra eldste kohort (født 1955) til yngste kohort (født 1979). Mens familiebakgrunn avgjorde om man fikk utdanning utover grunnskole før 1944, avgjør det i dag om man kommer inn på eliteuniversiteter eller ei. Selv om det er vesentlige endringer i hvilken utdanning sønnene tar, er det liten endring i *betydningen* av fars utdanning.

I 2019 hadde barn av 4-årig universitetsutdannede foreldre i gjennomsnitt 46,7 grunnskolepoeng, mot 35,6 for elever av grunnskole-utdannede foreldre (SSB, 2019). Men også når man tar høyde for karakterforskjellene, får elevenes sosiale bakgrunn uttelling. Hansen (2011) finner at i 75% av tilfellene tar elever med foreldre fra eliteutdanninger allmennfaglig utdanning, mot 25% av arbeiderklasseelevene – når begge gruppene har gjennomsnittskarakterer. Med 5 i karaktersnitt er det bare 4% av arbeiderklassebarn som søker profesjonsutdanning, mot 20% av barn med eliter som sosial bakgrunn. Dersom vi forutsetter at karakterer kan være en tilstrekkelig operasjonalisering av evner, er det altså mye som tyder på at effekten av klassebakgrunn strekker seg utover denne sammenheng (Hansen, 2011). Det er en bred enighet om elevenes sosioøkonomiske bakgrunn har en sammenheng med hvor langt i utdanningssystemet de når, også når man kontrollerer for grunnskolekarakterer.

Selv om det finnes en bred enighet om at det *eksisterer* årsaksforhold mellom foreldres og barns utdanning, er det derimot i mindre grad enighet om *hva* som er årsaksforholdet. I spørsmålet om hvorfor dette er tilfellet finner vi særlig tre utbredte forklaringsmodeller. Verditeori, rasjonell aktør -teori og kulturteori¹². Verditeori forklarer den sosiale reproduksjonen gjennom den verdimesige overføringen som skjer mellom generasjonene. Gjennom at foreldre som selv har høyere utdanning vektlegger nytten og viktigheten av å ta utdanning i større grad enn arbeiderklasseforeldre. Rasjonell-aktør teori, som (i konteksten av utdanning) har sitt opphav ved Raymond Boudon (1974), er mer utbredt. Den forstår elever som frie handlende vesen, med antagelser om kostnad og nytte av ulike utdanninger.

¹² Denne tredelingen ble først presentert av Raymond Boudon i 1974, men ser enda ut til å være den dominante i nyere tider (Caspersen, Hovdhaugen & Karlsen, 2012; Heggen & Clausen, 2006)

Reproduksjonen mellom generasjonene er et produkt av at risiko og nytte ikke er jevnt fordelt i samfunnet, hvor barn fra arbeiderklassen i tillegg til høyere risiko, også har lavere nytte ved lengre utdanninger – sammenlignet med barn i middelklassen. Sist har kulturteori sitt opphav ved Pierre Bourdieu, og hans idé om at skolen belønner elever som beherskers skolens dominante sosiale middelklasse-koder. Verditeori blir ofte kritisert for å være noe utydelig, og for at årsaksmekanismen kan innlemmes i den øvrige rasjonell-aktørskolen. Kulturteori og rasjonell aktørteori er mer utbredt. Selv om begge empirisk støtte viser det seg stadig vanskelig å adskille effekten av forklaringsmodellene fra hverandre. Dette skyldes gjerne først og fremst at de fleste studier som har undersøkt den sosiale reproduksjonen i skolen har vært deskriptive (Fekjær, 2009).

2.3.2 Et kjønnsdelt utdanningssystem

Den mest markante utviklingen det norske utdanningssystemet har sett de siste 50 årene er utvilsomt den massive rekrutteringen av jenter. Mens menn tradisjonelt sett har dominert på alle utdanningsnivå, har dette i nyere tid sett en vesentlig endring. Med bedre karakterer fra grunnskolen¹³ i den ene enden, og en overrepresentasjon i høyere utdanning på andre siden, er det mye som tyder på at kvinner er i ferd med å bli utdanningsvinnerne i Norge.¹⁴

I 1980 var det slettes ikke uvanlig for kvinner å ha grunnskolen som høyeste utdanningsnivå. Faktisk var det hele 52,2% av kvinner som hadde nettopp dette. Det var riktignok ikke helt uvanlig for menn heller, hvor dette var gjeldende for 45,2% av menn over 16. Tilsvarende forskjeller var også rådende ved videregående. Her hadde 38,3% av kvinner og 41,6% av menn dette som høyeste utdanningsnivå. Like mange menn og kvinner hadde *kort høyere utdanning* som høyeste nivå med 8,8%/8,9% – men bare 0,7% av kvinner hadde det høyeste utdanningsnivået, *lang høyere utdanning* - mot menns 4,3%.

I dag er historien derimot en annen, hvor kvinner for lengst har tatt igjen menns utdanningsnivå – stort sett gjennom hele utdanningssystemet. Andelen av befolkningen som har grunnskoleutdanning som høyeste utdanning er omtrent halvert og utjevnet mellom menn og kvinner, med henholdsvis 26,4% og 25,2%. Tendensen er tilnærmet lik ved videregående:

¹³

Tall fra 2019 viser at jenter får bedre grunnskolekarakterer i engelsk, norsk, matematikk. Dette gjelder både standpunkt og eksamen. Se for eksempel. *Analyse - grunnskolepoeng og karakterer i grunnskolen 2018-19* (Utdanningsdirektoratet, 2019)

¹⁴ Å kalle menn tapere i denne sammenhengen er likevel noe unyansert, ettersom menn får mer uttelling for utdanning i overgangen til arbeidslivet; i form oftere fast arbeid, høyere lønn og oftere fulltid. Se for eksempel. <http://kjonnsforskning.no/nb/2019/10/feil-framstille-gutter-som-skoletapere>

34,5% av kvinner og 39,8% av menn har dette som høyeste utdanning. Det er riktignok store forskjeller på kjønnene innad denne kategorien i form av at menn og kvinner velger relativt ulike studieløp på videregående, men dette kommer jeg tilbake til. Høyere utdanning er klart den tydeligste posten for endringene i kjønnsbalansen. Mens 19,5% av menn har kort¹⁵ universitets eller høyskoleutdanning som høyeste utdanning, dominerer her kvinnene med hele 28,7%. Ved det høyeste nivået *Universitets- og høyskolenivå, lang* har menn – inntil videre – en ledelse på 1%; 10,6 mot kvinners 9,5. Prognosene peker riktignok ut til at ledelsen er et midlertidig fenomen, ettersom økningen i mastergrader og doktorgrader er størst blant kvinner (Sundberg, 2019). Endringene i kjønnsbalansen ved norske skoler kan ikke undervurderes; særlig ved høyere utdanning har det skjedd en slående endring. Det gjøres videre oppmerksom på at dette er snakk om utdanningsnivået i hele befolkningen. Kvinner vil nok stadig utgjøre en større og større del av den høyt utdannede befolkningen i årene som kommer, ettersom kjønnsforskjellene varierer stort mellom kohortene. I 2018 var 42,8% av kvinner mellom 19-24 i høyere utdanning, mot 28,4% av menn.

Omtrent 60% av elevene på videregående går på et løp som gir generell studiekompetanse. Disse studieløpene er preget av en relativ jevn kjønnsfordeling, men med en mild overvekt av jenter – omtrent 55% av elevene. Denne kjønnsfordelingen finner vi også igjen i linjen *Studiespesialisering* hvor 67% av elevene på de ulike studieforberedende løpene går. Noen ujevnheter finner man riktignok ved noen av de aktuelle studieforberedende linjene. Særlig *Musikk, dans og drama* og *Kunst, design og arkitektur* har en direkte overrepresentasjon av jenter – med henholdsvis 77% og 69% jenter – disse elevene utgjør riktignok en liten del av den totale elevmassen på videregående. På den andre siden tar langt flere menn enn kvinner yrkesfag. Hele 71% av kvinner i videregående går studieløp som gir generell studiekompetanse, mot 57% av menn (SSB, 2020).

Innad de yrkesfaglige studieløpene er historien om kjønnsbalanse en annen; her finner vi de største forskjellene – og de færreste løp har en jevn kjønnsbalanse. Bare 14% av elevene på yrkesfag går et løp med mindre enn 40% av det ene kjønn. Eksempelvis er det 15,6 gutter pr. jente på elektrofag i inneværende år. På bygg- og anleggsteknikk er forholdet 19:1. Ved de guttedominerte yrkesfaglige utdanningsløpene er det bare *service og samferdsel* som har over

¹⁵ Kort universitets- eller høyskoleutdanning referer her til lengde på t.o.m. 4 år

10% kvinner. Ved de jentedominerte yrkesfagene er det ingen linjer med mer enn 20% gutter.¹⁶

Det er videre interessant å se hvordan denne kjønnsbalansen i videregående reflekteres inn i resten av samfunnet – hvor kjønnsdelt er høyere utdanning og arbeidsmarkedet ellers?

Rapporten *Kjønnsdelte utdannings-og yrkesvalg: En kunnskapsoppsummering* (Reisel et al., 2019) tar for seg nettopp dette spørsmålet. Studien drar skilnad på horisontal og vertikal kjønnssegregering. Førstnevnte handler om hvilke sektor kvinner og menn jobber i. Bare 15% av sysselsatte, jobber i kjønnsbalanserte yrker; det skyldes i stor grad at menn ikke velger kvinnedominerte yrker. Bare 1 av de 10 største yrkesgrupper i Norge er mannsdominerte. Vertikal kjønnssegregering er derimot et spørsmål hvor man jobber, rent hierarkisk.

Toppledelsen i de 200 største selskapene i Norge består av 88.5% menn. Mens 35 av disse 200 består av utelukkende menn, er det bare 2 selskaper som har mer enn 61% kvinner i toppledelsen. 20 av dem har kjønnsbalanse (Halrynjo & Stoltenberg, 2017). Kvinner har også en overrepresentasjon i det offentlige. Bare 30% av ansatte i offentlig sektor er menn.

Kort fortalt er det norske arbeidsmarkedet svært kjønnsdelt, og mye av denne ulikheten stammer fra de kjønnsdelte utdanningene. Som individer blir vi mer kjønnsdelte med tid. Mens 30-åringene er de minst segregerte, er de som går av med pensjon de mest kjønnssegregerte. Som samfunn blir vi derimot mindre segregerte, hvor hver generasjon tar i større grad atypiske yrkesvalg enn den forrige. Dette er riktignok ikke noen effekt som har gått langt på vei, da det – som tidligere illustrert – fortsatt er helt klare både vertikale og horisontale forskjeller mellom menn og kvinners posisjon i arbeidsmarkedet i Norge.

Historisk sett har *likestillingsparadokset* stått sentralt i debatten om kjønnsfordelingen i det norske arbeidsmarkedet. Begrepet opprinnelse spores gjerne tilbake med referanse til Maria Charles' artikkel i *American Social Review* fra 1992. Charles peker på – med tall fra 1985 – hvordan OECD-landene med høyest likestilling, også har det mest kjønnsdelte arbeidsmarkedet, men viser til at det henger sammen med en endring i samfunnsstruktur. Det betalte arbeidsmarkedet har tatt over en rekke arbeidsoppgaver som tidligere ble gjort ulønnet i hjemmet. Dette skapte nye kvinnedominerte nisjer i land hvor kvinner i stor grad deltok i arbeidsmarkedet (Reisel et al., 2019). Det har vært en endring i kjønnssegregeringen i det norske arbeidsmarkedet siden 1985, og det er ikke lengre et faktum at Norge har det mest

¹⁶ Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/sokere-vgs/sokere-utdanningsprogram/> 12.05.20

kjønnsdelte arbeidsmarkedet blant OECD-landene. Det er en generell tendens i EU at økt arbeidsdeltakelse har en positiv korrelasjon med lavere kjønnssegregering i arbeidsmarkedet, over lang sikt. På kort sikt kan en stor rekruttering av kvinner riktignok føre til en midlertidig økning i kjønnssegregeringen, ettersom kvinner i denne situasjonen har en tendens til å rekrutteres inn i økende sektorer (Bettio, Verashchagina, Mairhuber & Kanjuo-Mrčela, 2009). Mye av utviklingen kan tilskrives den enorme endringen i kjønnsbalansen utdanningssystemet har sett de siste 30 årene. Det presiseres herunder at Norge utvilsomt enda har en vesentlig kjønnsdeling i arbeidsmarkedet, både horisontalt og vertikalt, og at dette er et svært sammensatt og komplekst spørsmål (Birkelund & Petersen, 2003), men sammenlignet med andre OECD-land er både Norge og Sverige nå blant de *minst* kjønnssegregererte.

2.4 Påbygg

Gjennom reform 94 ble *påbygging til generell studiekompetanse* innført som mulighet, hvor også yrkesfaglige elever kunne oppnå generell studiekompetanse. Etter å ha gått 2 år på hvilket som helst yrkesfaglig løp kan man velge VG3- påbygging. Enten man har gått frisørlinje, elektro eller anleggsgartner kan man kvalifisere til høyere utdanning via påbyggsløpet. Ordningen har også blitt stadig mer populær. 3,4% av første kull som fulgte reformen tok påbygg, mens i 2007¹⁷ hadde tallet økt til 9,4% (Markussen & Gloppen, 2012). Nyere tall viser også at hele 1 av 4 som starter et yrkesfaglig studieløp oppnår generell studiekompetanse innen fire år. Dette skyldes riktignok ikke utelukkende påbyggsordningen, ettersom man har rett til omvalg etter startet utdanning. I tillegg har også noen av de yrkesfaglige løpene egne ordninger for å gi generell studiekompetanse, for eksempel *naturbruk* og gammel ordning for *medier og kommunikasjon* (Bratholmen, 2019). Den største lekkasjen fra yrkesfag finner fra *Medier og kommunikasjon*, *Naturbruk*, *Helse- og oppvekstfag*, samt *Service og samferdsel*. Ved disse yrkesfaglige utdanningene er det *flere* som oppnår studiekompetanse enn yrkeskompetanse. Tar man bort medier og kommunikasjon fra statistikken faller andelen til 1 av 5.

Det er også mulig for dem som har *fullført* et fagbrev å ta påbygging til generell studiekompetanse gjennom det som kalles vg4. Før 2014 mistet man ungdomsretten ved å fullføre et yrkesfaglig utdanningsløp, men som insentiv til at flere skulle fullføre fagbrevet, ble dette utvidet til å inkludere et påbyggsår gjennom vg4. Retten gjelder frem til utgangen av året man fyller 24. Men i tillegg til at vg4 krever et fullført yrkesfaglig studieløp er det også

¹⁷ Her refereres det til kullet som startet vg1 i 2007 – altså to år før de valgte påbygg.

noen andre ulikheter; vg4-ordningen gir fritak fra gym og valgfag. I tillegg tilbys det i en rekke utforminger: deltid, kveldstid, halvårig, 3 ganger per uke og som nettbasert kurs¹⁸. Dette gjør det antakelig enklere for menn og kvinner med etablerte liv å gå tilbake på skolebenken. Omtrent 1 av 10 på påbygg gikk via vg4- ordningen, resten påbygg vg3. Dette ser riktignok ut til å være under endring, hvor vg4-ordningen øker i popularitet i takt med at vg3-ordningen synker i popularitet. Sistnevnte er en trend som for alvor startet etter 2014 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Noe som kan tyde på at vg4-ordningens intensjoner har fått utspill.

Rapporten *Påbygg—et gode eller en nødløsning? En studie av påbygging til generell studiekompetanse i Østfold, Akershus, Buskerud, Rogaland og Nord-Trøndelag skoleåret 2010-2011* (Markussen & Gloppen, 2012) tar blant annet for seg hvem elevene på påbygg er. Rapporten fant at de fleste (64%) hadde fulgt en normal progresjon gjennom videregående. Kvinner ser ut til å utgjøre en liten majoritet i den aktuelle studien. Dette gjelder også i inneværende år – med omtrent 60/40 fordeling (Utdanningsdirektoratet, 2020). Hele 92% av de aktuelle søkerne hadde påbygg som førstevalg, og bare 1 av 6 hadde både påbygg og lære blant søkealternativene. Blant påbyggssøkerne, som ikke hadde påbygg som førstevalg, var læreplass det vanligste førstevalget. Likevel opplever ikke alle nødvendigvis påbygg som et *omvalg*; hele 56% ville begynt på yrkesfag nok en gang om de skulle begynt i dag, mens 35% sa de ville begynt på studieforbereende. Rapporten fant også at 18% av de som startet påbygg, hadde tatt den beslutningen før de startet vg1. Påbyggsordningen fremstår tilsynelatende også som et sikkerhetsnett for dem som føler at de har valgt feil. Dette gjør utslag på litt ulike vis: 60% ønsket ikke å være lærling, 1 av 4 startet påbygg på grunn av praksisen i vg1 og vg2 gjorde at de ønsket å bytte. 2 av 5 hadde funnet ut at den yrkesfaglige utdanningen ikke passet dem. Det er en relativt utbredt idé om at mange av dem som ender opp på påbygg er der som et resultat av å ikke få læreplass – dette ser tilsynelatende ut til å utgjøre en relativ liten del av det aktuelle kullet. 14% valgte påbygg fordi de ikke fikk læreplass eller trodde de ikke kom til å få læreplass. Den generelle studiekompetansen elevene oppnår ser ut til å være viktig for mange – naturlig nok. 96% oppgav at de ønsket å ha generell studiekompetanse, og 84% ville starte i høyere utdanning. Omtrent halvparten av disse hadde planer om å starte rett på høyere utdanning etter påbyggsåret. Mange av de som

¹⁸ Den aller vanligste modellen er riktignok fulltid på skole. Dette tilbys ved 144 norske skoler. Nettbasert, 3-dager i uken og kveldsbasert utdanning til sammen bare tilbys på 9 skoler. Hentet 05.02.20 fra: <https://utdanning.no/utdanning/vgs/PBPBY4YK-->

går på påbygg sier at de ikke anser det som en nødløsning; selv om dette gjelder noen, har de fleste aktivt søkt seg inn dit.

2.5 Å sammenligne yrkesfag og studiespesialisering

Elever som går et påbyggsløp faller inn under en interessant kategori, hvor de både kan regnes som yrkesfaglige elever og som studieforbereidende elever. Dualiteten i deres utdanningsbakgrunn kan gjøre dem ekstra interessant å studere. Likevel eksisterer det lite forskning som utforsker dette. Rapporten til Markussen og Gloppen (2012) er et slående unntak, men kvalitative studier om videregående skole fra elevenes perspektiv, sammenligner stort sett yrkesfag med studiespesialisering. Slike studier finner jeg fortsatt nærliggende denne, og følgelig bærer de vesentlig relevans for å forstå hva som gjør disse gruppene ulike.

Losnedal (2018) gjør en komparativ analyse ved bruk av fokusgrupper om hvordan jenter ved to ulike utdannings situasjoner opplever det å være jente. Gjennom å sammenligne elever på yrkesfaglig og studiespesialisering avdekkes likheter og forskjeller i hvordan samfunnets forventninger manifesterer seg i de to ulike gruppene. Jentene i studien snakker om hvordan det er en kompetanse å mestre *feminitet*. De omtaler evnen til å sminke seg nok, ha riktig kropp og klesstil og om å føye seg etter normer; hvordan samfunnets idealer, forventninger og press manifesterer seg i sanksjoner og oppførsel. Studien tar også for seg idealer i utdannings og framtidorientering. Lite overraskende har de yrkesfaglige jentene andre tilnærminger til videregående, enn jentene på studiespesialisering. Det var også en utbredt idé at jentene som ikke visste hva de ville – tok studiespesialisering. Det ble oppfattet som et alternativ med lav risiko, da de ikke hadde enda bundet seg til en yrkesretning i ung alder. Allmennfaglig ble et ikke-valg, ettersom mange yrkesfaglige retninger ikke fremstod som legitime alternativer for jentene. Særlig fremstod foreldrene og studierådgivere som kilde til press for å gå studieforbereidende. For disse elevene var det mye som tydet på at studiespesialisering ble ansett som det normative valget, hvor det ble antatt at yrkesfaglig skolegang var et resultat av dårlige karakterer. De yrkesfaglige elevene begrunnet derimot sin yrkesfaglige utdanning med personlig interesse for faget og arbeidet. Jentene var også enige om at det var et klart skille mellom typiske mannsyrker og kvinneyrker; arbeid av fysisk krevende karakter, eller lederstillinger var eksplisitt ansett som mannsdominerte. Sistnevnte gruppen utviser et behov for å distansere seg fra de yrkesfaglige.

Som en motpol til Losnedals studie om kvinners feminitet skriver Skjærven (2018) om hvordan det er forskjeller mellom yrkesfaglige gutter, og gutter på studiespesialisering i

hvordan de ser på maskulinitet. Muskler og kropp er særlig sentralt blant guttene i de yrkesfaglige retningene, mens guttene på studieløp som gir studiekompetanse oppfattet posisjon og makt nærmere knyttet til maskulinitet. Begge ideene bunner ut i en antagelse om hva som er ettertraktet i arbeidslivet i mer voksen alder. Som fremtidig tømmer er det en fordel å være muskuløs, mens dette er mindre relevant for guttene på studiespesialisering. Der knyttes suksess og prestisje – og derav også maskulinitet – til skoleprestasjoner.

Vogt sammenligner også elever ved disse to utdanningsinstitusjonene i sin livsløpsundersøkelse av elevenes forhold til friåret i *The timing of a time out: the gap year in life course context* (2018b). Mens idéen om å ta et friår så ut til å være utbredt for elevene på studiespesialisering, finner han at elevene på yrkesfaglig stiller seg relativt uforstående til hvorfor de skulle tatt et friår, og undrer hva de skal ta fri *fra*. Elevene på studiespesialisering formidler et behov for å ta en pause, og hvor normalt det er å ta et friår. Det illustrerer gjerne mer enn noe annet hvordan den glidende overgangen fra yrkesfaglig til arbeidslivet er med på å forme elevenes forståelse av utdanningsløpet.

Det er også noen tydelige statistiske tendenser over hvem som går studieforberevende linjer. Markussen, Lødding, Sandberg og Vibe (2006) undersøkte hvordan ulike forhold økte eller senket sannsynligheten for at 10.klassinger tar yrkesfaglig utdanning fremfor studieforberevende, og omvendt. Blant annet tok de høyde for sosial bakgrunn, motivasjon og andre rammefaktorer. De fant at å ha ikke-vestlig innvandrerbakgrunn, å bo med begge foreldre, å få gode karakterer i 10.klasse, finne utdanning nyttig og å ha høye ambisjoner i tillegg til å ha fulgt andres råd, økte sannsynligheten for at den enkelte valgte studieforberevende. På de yrkesfaglige linjene utgjør elever som kommer fra det vi tradisjonelt referer til som arbeiderklassen brorparten av elevmassen (L. A. Støren & C. Å. J. S. a. Arnesen, 2003, s. 151). Dette støttes også av Dryler (1998a), som ikke bare viser tilsvarende tendenser i Sverige, men finner også at forelderens utdanning påvirker hvorvidt elever har en tendens til å ta atypiske utdanninger. Barn fra arbeiderklassen har en tendens til å velge mer kjønntypisk enn dersom foreldrene har høyere sosioøkonomisk status.

Alt i alt er det flere samfunnsmessige forhold som har relevans for dette studiet. Ikke minst de strukturelle rammer som elevene må orientere seg gjennom, i utdanning. Kapittelet har gjennomgått utviklingen og ekspansjonen av utdanningssystemet. I tillegg til å øke denne studiens troverdighet, har dette kapittelet bidratt til en mer komplett beskrivelse av feltet som utforskes – gjennom å ta for seg relevant foreliggende teori og empiri.

Kapittel 3: Design og metode

I dette kapitlet redegjøres det for valg av prosjektets forskningsdesign, i tillegg til de øvrige metodiske avgjørelser som inngår herunder. De designmessige valgene er alle forankret i målet om å utforske prosjektets problemstilling på en fruktbar og effektiv måte. *Hvordan forstår elever på vei ut av videregående med generell studiekompetanse sine muligheter og alternativer for arbeid og utdanning?*

3.1 Forskningsdesign

Det eksisterer allerede vesentlig litteratur basert på registerdata som kan fortelle ganske nøyaktig hvor samfunnets medlemmer ender opp i utdanningssystemet, og samfunnet ellers. Slike studier har interessante og viktige deskriptive funn, men tilbyr i mindre grad innsikt i hvordan elevene selv forholder seg til deres opplevde muligheter og alternativer. Eksempelvis bemerker Fekjær (2009) i sin litteraturgjennomgang av utdanningsvalg, at foreliggende studier er særlig preget av en kvantitativ dominans, og at kvalitative studier vil kunne bidra med nye perspektiver. Kvalitative studier på utdanning er særlig egnet til å generere kontekstualiserte, prosess-sensitive forståelser av fenomener (Riehl, 2001, s. 128). Denne studiens mål sammenfaller med nettopp det: å kapre elevenes egne meningsinnhold og opplevelse av situasjonen de befinner seg i. En kvalitativ tilnærming med fokusgrupper antas å være mest fruktbart for å belyse problemstillingen. Bruken av fokusgrupper kan gjennom åpen diskusjon tilby innsikt i elevenes tanker, håp, drømmer, meninger og refleksjoner; sammenhenger det kan være vanskelig å kapre gjennom andre metoder.

Den metodiske tilnærmingen i dette prosjektet kan best forsås som basert på Glaser og Strauss' begrep *Grounded theory* (1967). Grounded theory forstås som en prosess hvor man analyserer det kvalitative datamaterialet, med mål om å utvikle teoretiske antagelser. Man bruker disse antagelsene og kategoriene til å videre stille spørsmål til datagrunnlaget, og etterprøver de midlertidige hypoteser man utarbeider. Gjennom prosessen utarbeider man seg mer og mer presise antagelser, de raffineres før man til slutt har en teori. Ideelt sett burde teorien så testes ut på en rekke ulike datamateriale, og videre presiseres frem til den har oppnådd en tilfredsstillende metning (Kvale & Brinkmann, 2017:226-229). På grunn av masterprosjektets begrensede omfang vil ikke dette la seg gjøre i fullstendighet. Jeg presiserer altså at fremgangsmåten bærer elementer av grounded theory, uten å helhetlig inkludere alle dets komponenter.

3.2 Fokusgruppeintervjuet

David Morgan bemerker at fokusgruppeintervju kjennetegnes best ved: «... their explicit use of group interaction to produce data and insights that would be less accessible without the interaction found in a group» (Morgan, 1997, s. 2). Fordi den spontane og kollektive dialogen som oppstår i grupper kan fremkalle flere ekspressive synspunkter og argumenter, sammenlignet med andre former for intervju – egner fokusgruppeintervju seg særlig godt til å utforske nye områder (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 179-180). Dialog i gruppesetting er ifølge Morgan en mer naturalistisk setting, enn et individuelt intervju. Den sosiale meningsutvekslingen med andre, er noe alle har et forhold til. Gjennom informantenes samtaler kan vi observere meningsinnhold oppstå, utfordres og presiseres. På denne måten kan fokusgruppeintervju i like stor grad sammenlignes med observasjon, som med forskningsintervju (Morgan, 1997, s. 8-10).

Ettersom problemstillingen i dette prosjektet omhandler hvordan elever selv opplever sine muligheter og alternativer fant jeg bruken av fokusgrupper svært fruktbart. Gjennom å observere interaksjonen mellom elevene i gruppene fremkommer det noe *mer* enn summen av de individuelle intervju (Morgan, 1997, s. 139). På bekostningen av fordelen om naturalistisk setting, finnes også en mulig svakhet med fokusgrupper. Deltakerne i fokusgrupper har langt nærmere kontakt med hverandre enn med forskeren. Som følge kan man oppleve lavere kontroll over hvor fokuset i samtalen går – sammenlignet med i individuelle intervjuer (Morgan, 1997, s. 10). Ettersom informantene kan kommentere hverandres innspill, kan samtalen ledes inn på relevante veier jeg som forsker ikke i utgangspunktet hadde forutsett. Nettopp dette skjedde flere ganger i intervjuenes gang, men er også en av fokusgruppens styrker. Når gruppen er ordstyrer avdekker det hvilke emner elevene selv finner relevant, og belyser sammenhenger det ellers kan være vanskelig å avdekke. Sist, antok jeg også at elevene langt på vei hadde et underbevisst forhold til mange av spørsmålene i intervjuguiden. Ting de hadde et forhold til, men aldri hadde formulert ovenfor seg selv. Gjennom å høre de andre elevenes innspill og utveksle meninger kan de oppnå spissere innsyn i egne synspunkt.

3.3 Utvalg

Utvalget i dette prosjektet kan best beskrives som i tråd med det Grønmo (2016) kaller et *strategisk utvalg*. Utvelgingen bygger på «(...) systematiske vurderinger av hvilke enheter som ut fra teoretiske og analytiske formål er mest relevante og mest interessante» (Grønmo, 2016, s. 103) Utover kjønnsdimensjonen var det særlig to hensyn jeg ønsket å tilfredsstille i utvalget. For det første: dersom elevene skulle være sammenlignbare var det ønskelig at de

hadde samme premisser for fremtiden, nemlig å uteksamineres med generell studiekompetanse. Problemstillingen omhandler elevenes tanker og opplevelser knyttet til muligheter og avgjørelser for livet etter endt videregående. Derfor fant jeg det, for det andre – hensiktsmessig å inkludere elever som allerede har gjort ulike avgjørelser i videregående utdanning. Utvalget inkluderte derfor både elever fra studiespesialisering, og elever som har gått yrkesfaglig videregående, men deretter startet påbygg. For mest mulig fruktbare fokusgrupper bør deltakerne være homogene i bakgrunn, uten å være homogene i meninger (Morgan, 1997). I tråd med dette valgte jeg også å holde kjønn og utdanningsbakgrunn konstant i gruppene. Utvalget bestod av 4 grupper. To kjønnsdelte grupper ved studiespesialisering, og to kjønnsdelte grupper med påbyggselever.

Det var også avgjørende for meg å intervjuer elevene på et tidspunkt hvor temaet (livet etter videregående) stod på deres dagsorden. Selv om ungdommer sannsynligvis har mer eller mindre tydelige idéer om livet sitt fra ung alder, er det trolig mest aktuelt når det nærmer seg uteksaminering. For at gruppene skulle være mest mulig sammenlignbare var det hensiktsmessig å avgrense til elever ved vg3, ettersom påbyggselever flest er ved sitt tredje videregående år. Samme tankerekke utelukket også elevene ved vg4 påbygging, som allerede har fullført et yrkesfaglig videregående skoleløp. Intervjuene fant sted i oktober og november 2019, altså omtrent et halvt år før elevenes søknadsfrist for høyere utdanning¹⁹.

Gruppene bestod av 6 elever hver, utenom jentene på påbygg hvor de var 7. Gruppene var relativt ulike på mange måter; elevene på studiespesialisering var alle hentet ut av samme matteklasse. De gikk på en relativt populær sentrumsskole med opptakskrav over landssnittet. Matteklassen var også av den tyngste matematikken: R2, som kreves blant annet for noen ingeniørstudier, IKT-fag og liknende. Påbyggselevne hadde derimot litt mer blandet bakgrunn. De var mer varierte i alder, og mens guttene stort sett kom fra *Elektrofag* eller *Bygg og anlegg* var jentene alle fra *Helse og oppvekstfag*. Bare én av guttene hadde gått denne linjen.

¹⁹ Korona-pandemien som rammet verden i 2020 har blant annet ført til avlyste eksamener for et helt årskull og rekordmange søkere til høyere utdanning (Dovle, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2020). Ettersom datainnsamlingen tok sted før smitten traff vesten og dagsorden, har denne studien ikke vært påvirket av det.

3.4 Rekruttering

Rekruttering foregikk i første omgang ved å kontakte to videregående skoler jeg hadde valgt meg ut på forhånd. En som tilbudte studiespesialisering, og en med påbyggslinje. Jeg tok kontakt via epost gjennom offentlig tilgjengelige adresser, men fikk bare svar fra én av disse skolene²⁰. Svaret var riktignok bare en henvisning om at spørsmålet var videreført til en lærer. Etter purringer viste det seg at læreren ikke hadde lyktes i å rekruttere frivillige fra klassen. Jeg valgte da ut to nye skoler, hvor en av dem endte i intervjuer med hjelp av administratorer ved skolen. Ved den andre skolen ble etterspørselen videreformidlet til lærere i samfunnsfag, som oppfordret enkeltelever til å ta kontakt med meg. En elev gjorde dette, men av praktiske årsaker var det mest interessant for meg å rekruttere en hel gruppe samtidig. Jeg kontaktet derfor en siste skole med å møte opp fysisk på rektors kontor. Skolen var positiv til deltakelse, men jeg ble henvist til å sende en epost. Etter at en rekke purringer ikke ledet til en konkret avtale, møtte jeg opp på skolen en gang til, som til slutt gjorde det mulig å lage en avtale. Dette oppmøtet gav meg også en mulighet til å holde en kort presentasjon for den aktuelle klassen om hva intervjuene ville omhandle og mine forventninger til deres deltakelse. Elevene virket svært engasjerte til å delta. Alt i alt tok prosessen omtrent 10 uker, og 30 sendte eposter.

3.5 Gjennomføring av intervju

Til tross for at fokusgrupper er en mer naturalistisk setting enn den vi finner i noen andre former for datainnsamling, er faktum at situasjonen alltid vil ha preg av kunstighet. Den sosiale sammensetningen er påtatt. I forkant av intervjuene var jeg spesielt bevisst på mitt eget vesen. Morgan (1997) påpeker at det er en fordel at forskeren har en tilnærmet lik kulturell og sosial bakgrunn som informantene. Jeg håpet at min relativt jevne alder skulle tale til min fordel, samtidig som jeg var bevisst på å forsøke å holde det akademiske språket i sjakk. I gruppene på studiespesialisering fløt samtalen stort sett greit, de hadde mange tanker om emnene, og spesielt i jentegruppen kom de stadig med innspill til hverandres kommentarer. Der fungerte gruppeintervjuene på sitt beste, hvor min rolle som intervjuer ble redusert til en ordstyrer som ledet samtalen inn på relevante veier, men ellers var elevenes diskusjoner selvdrevne. Ved påbygg var det derimot litt mer varierende. Mens elevene var tilsynelatende svært motiverte til å delta på prosjektet, lot ikke denne motivasjonen oversettes direkte til deltakelse i gruppene. Guttene var relativt delaktig på noen av spørsmålene, og mindre ved

²⁰ Skolen som ikke svarte endte riktignok opp med å respondere etter noen uker, men da hadde jeg allerede kommet i gang på en annen skole.

andre. Det var også noen av elevene som deltok langt mer enn andre, og en av guttene snakket bare et fåtall ganger i løpet av det 40-minutter lange intervjuet. Likevel var det hos jentene på påbygg det var minst deltakelse. De var tilsynelatende enten mindre komfortable, eller mindre interesserte i å delta enn de andre gruppene. Ofte ble de åpne spørsmål besvart med en enkel setning, uten at andre hadde noen videre innspill. Andre svarte bare når de fikk spørsmål direkte, og ofte var svarene svært generelle. Det var heller ikke nevneverdige tilfeller hvor flere deltok i diskusjon med ulike syn. Når det er sagt, så er det likevel mye som er interessant i samtalene. Og kanskje er det faktum at elevene i ulik grad hadde noe å si om saken, interessant i seg selv.

Det kan være noe utfordrende å si hvorfor det var såne tydelige forskjeller mellom de to gruppene, men for å styrke studiens troverdighet og belyse konteksten intervjuene foregår i vil jeg likevel reflektere rundt mulige faktorer. For det første kjenner nok påbyggselevne hverandre langt dårligere enn det elevene på studiespesialisering gjør. Mens påbyggselevne i intervjusituasjonen bare hadde gått i klasse sammen noen måneder, hadde elevene ved studiespesialisering gått på samme skole (og kanskje samme klasse) i over 2 år. At det fører til en mer pratsom gjeng, er ikke helt usannsynlig. For det andre var det tilsynelatende en mer tydelig maktdynamikk med sterke personligheter blant guttene på påbygg. Dette har sannsynligvis sammenheng med forrige poeng. For det tredje kan min bakgrunn i kulturelt akademiske spor ha skapt større distanse til påbyggselevne, enn i gruppene på studiespesialisering. Det er heller ikke utenkelig at mitt kjønn gav bedre tilgang til dialogene i guttegruppene enn jentegruppene, men når det er sagt, så var jentegruppen på studiespesialisering den mest frittalende av alle – noe som til en viss grad avkrefter det. Ellers er det også tenkelig at elevene på påbygg er mindre vant til å delta muntlig i skolesammenheng. Det kan skyldes at de har gått et yrkesfaglig studieløp, hvor praksis – fremfor teori i klasserom, er rådende. Rent personlig opplevde jeg min rolle i intervjusituasjonen som noe utfordrende. Jeg ønsket så langt det lot seg gjøre, å ikke selv påvirke deltakerne. Som konsekvens blir situasjonen litt ekstra kunstig, fordi jeg ikke følte jeg kunne oppmuntre eller gi dem tilbakemeldinger på kommentarer som kunne være med å påvirke deres ytringer. Slike oppfordringer, anerkjennelser og innlegg er normalt noe vi assosierer med vennlig dialog. Når dette mangler fra den sosiale settingen kan det ha ført til at elevene har opplevd situasjonen mindre komfortabel. Sist, men ikke minst er det ikke helt utenkelig at påbyggselever rett og slett hadde flere tanker og idéer rundt emnet; at de har brukt mer tid på å reflektere rundt hvilke utdanningsvalg, muligheter og planer de har. Det

fremkommer ikke noe spesifikt i dataene som kan tilsi at det definitivt er tilfellet, men som refleksjon finner jeg det verdt å nevne.

Intervjuene ble gjennomført på to videregående skoler i samme by på Vestlandet. Alle fire intervjuene ble gjennomført på skolene i skoletiden. Elevene ble tatt ut av ordinær undervisning, og jeg fikk låne et klasserom eller grupperom for gjennomføring. Hvert av intervjuene varte mellom 35 og 50 minutter. Gruppene bestod alle av 6 elever, med unntak av jentene ved påbygg, hvor de var 7. Med samtykke ble intervjuene ble tatt opp ved hjelp av taleopptaker lånt av Universitetet i Bergen. Opptakene ble transkribert, og slettet.

Intervjuene ble gjennomført med bruk av en semi-strukturert intervjuguide. Guiden gav meg en liste med emner og spørsmål jeg ønsket å dekke i løpet av intervjuet, samtidig som den tillot fleksibilitet i rekkefølge og oppfølging av emner som dukket opp underveis. Utforskende prosjekter med fokusgrupper har fordeler med å være mindre strukturerte (Morgan, 1997). Utover forankringen i problemstillingen ble utformingen av guiden gjort i tråd med foreliggende litteratur på området. Ettersom noen av spørsmålene om utdanningsbakgrunn ikke var relevante på tvers av gruppene, var det noen ulikheter mellom guidene.

3.6 Etske vurderinger

Prosjektet praktiserte anonymisering så langt det lot seg gjøre, og samlet ikke inn flere personopplysninger enn absolutt nødvendig. I intervjuene brukte elevene bare fornavnet sitt²¹, men ettersom det ble samlet inn signaturer på samtykke for deltakelse var prosjektet meldepliktig til NSD. Søknad ble sendt og godkjent før datainnsamlingen tok sted. I transkripsjonene er informantene aidentifisert. Fornavn er erstattet med koder som indikerer hvilken gruppe de tilhører, samt et nummer som indikerer hvem i gruppen som sa hva. Utover det ble også referanser til skolebakgrunn, familie og bosted sensurert²².

Ettersom intervjuene foregikk på høstsemesteret ved elevenes 3. videregående år var informantene minimum 17 år gamle. Utover det ble det ikke samlet inn informasjon om alder. Ettersom de var over 15 år gamle, var de i stand til å samtykke uten inkludering av foresatte.

3.7 Tematisk analyse

Transkripsjoner forgikk parallelt med datainnsamlingen, noe som tillot meg å notere refleksjoner og gjøre endringer underveis mellom de to intervjurundene. Ved fullført

²¹ I transkripsjonene ble navnet utelatt, og erstattet med en kode som viser til hvilken gruppe informanten tilhørte i tillegg til et nummer som skiller individene fra hverandre.

²² Steder i transkripsjonen dette grepet er gjort er indikert med [klammer]

datainnsamling og transkripsjon startet analyseprosessen. Analysen kan best forstås som en tematisk analyse i tråd med Braun og Clarke (2012): «(...) is a method for systematically identifying, organizing and offering insights into patterns of meaning (themes) across a data set. (...) This method, then, is a way of identifying what is common to the way a topic is talked or written about and of making sense of those commonalities » (Braun & Clarke, 2012, s. 57). Gjennom å basere analysen på *temaene* som kommer frem i datamaterialet, kan vi gi mening til hvordan de er snakket om på tvers av (og innad i) grupper. Den tematiske analysen tillater oss å fokusere på et aspekt av et fenomen i dybden, og forstå hvordan informantene selv gir mening gjennom deres måte å omtale et emne (Braun & Clarke, 2012).

Analyseprosessen startet med en systematisk gjennomgang av intervjuene for å skape et bilde av hvilke emner som ble berørt, og i hvilken gruppe uttalelsene fant sted. I tråd med dette opprettet jeg kategorier basert på innholdet i samtalene, før gruppene ble sammenlignet i hver kategori. Eksempelvis var friåret et av emnene som ble etablert i intervjuene. Påfølgende ble emnene og uttalelsene knyttet til friåret sammenlignet på tvers av gruppene. Utgangspunktet for den komparative dimensjonen er likevel *emnene*.

Analysen gjør også et vesentlig skille. Elevene gjør refleksjon tilbake på de avgjørelser som har ledet dem til det punktet de er når intervjuene tar sted. Tankene, idéene og meningsinnholdet knytte til dette, utgjør det første kapittelet i analysen. Det andre kapitlet er derimot orientert mot deres fremtid. Hva de tenker om hva som venter dem etter uteksaminering. Altså er det innholdet i uttalelsene, ikke bakgrunnen for argumentasjonen, eller hvor utsagnet kom fra som er første ordens utgangspunkt for analyse. Årsaken til dette var et mål om å la analysen utfolde seg størst mulig grad fra de kvalitative dataene, og la dem tale for seg selv.

3.8 Datakvalitet og generalisering

Tradisjonelt sett er begrepene reliabilitet, generaliserbarhet og validitet knyttet til kvantitativ forskning. I kvalitativ forskning benyttes i større grad troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet, ettersom disse bærer med seg andre implikasjoner (Thagaard, 2013).

Kort fortalt er troverdighet et spørsmål om hvorvidt studiens data kan regnes som pålitelige – om det er grunn til å tro at studien er gjennomført på en tillitsvekkende måte. Gjennom å være åpen om hvilke data som brukes, hvordan de er samlet inn og hvordan de bearbeides kan vi øke troverdigheten i studien. Herunder vil også studier med høy troverdighet gjøre tydelig

skille på hvilke analyser av empiri som er forskerens egen, og hva som er ren data. Bruk av veileder eller andre forskere i prosjekter styrker også troverdigheten (Thagaard, 2013).

Kvantitative studier har ofte mål om å teste spesifikke årsaksforhold, og stiller derav krav til at dataproduksjonen kan gjentas. Derimot er kvalitative metoders formål vanligvis å utvikle teori, eller å skape en helhetlig forståelse av spesifikke forhold (Grønmo, 2016). Spørsmålet om generalisering står likevel sentralt – hvorvidt vi kan anta at studiens funn er gjeldende utenfor empiriens helt konkrete rammer; er de overførbare? Gjennom å systematisk drøfte våre funn opp mot tidligere studier med andre enheter og kontekster, etterstreber vi *teoretisk generalisering*. «Ved å drøfte de empiriske mønstrene i lys av den strategiske utvelgingen av enheter og informasjonstyper, og ved å se disse mønstrene i sammenheng med relevante teorier kan forskeren vurdere hvorvidt resultatene av den spesielle studien kan antas å gjelde også i mer generelle sammenhenger» (Grønmo, 2016, s. 284). Gjennom å drøfte funn opp mot tidligere forskning danner vi grunnlaget for å vurdere om studiens funn kan generaliseres fra denne konkrete empiriske konteksten til andre enheter, sammenhenger eller kontekster. En av forutsetningene for teoretisk generalisering er en tilstrekkelig avgrensing av enheter gjennom strategiske utvalg.

Spørsmålet om validitet eller *bekreftbarhet*, er et spørsmål om hvorvidt vi kan finne forskerens slutninger gyldige. Måler vi det vi vil måle? (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276). Kvalitative studiers pålitelighet kan økes gjennom at forskeren er åpen om forskningsprosessen, de empiriske funnene, og har dialog med andre forskere. Særlig sentralt i et prosjekt som dette, med elementer fra *Grounded Theory*, hvor teori springer ut fra empirien, er det at forskeren gir tykke beskrivelser av konteksten empirien fremkommer av (Glaser & Strauss, 1967). Gjennom å kontekstualisere de samfunnsmessige og spesifikke forholdene som omfavner empirien øker vi studiens bekreftbarhet. Ved å presentere i utfyllende grad de empiriske dataene, i tillegg til forskerens egne analyser av dem, og den kontekstuelle rammen de eksisterer i – kan også leser selv gjøre vurderinger av hvorvidt forskerens analyser og slutninger er gyldige.

Kapittel 4: Videregående

Elevene i dette prosjektet har alle til felles at de snart uteksamineres fra videregående med generell studiekompetanse. De står i en overgang til en annen del av livet, og må snart ta stilling til hvordan de ønsker å bruke den muligheten. Før vi kommer til hva elevene tenker om fremtiden, vil jeg bruke dette kapitlet til å analysere hva de tenker om avgjørelsene de har tatt så langt. Elevene har, til tross for en likhet i situasjon, svært ulike bakgrunn. Foruten om at de tilhører ulike kjønn, har de også hatt ulike baner gjennom utdanningssystemet. For å forstå hva de tenker om sine muligheter og alternativer inn i fremtiden, finner jeg det sentralt å utforske hvordan elevene reflekterer tilbake på de avgjørelser de har tatt for å ende opp der de er. Gjennom å analysere hvordan de ulike elevene forstår hva som har brakt dem til den situasjonen de står i nå, kan vi bedre forstå hvilke indre og ytre rammer de forholder seg til – når de tenker på fremtiden.

4.1 Hvorfor studiespesialisering?

Omtrent halvparten av elevene som går ut av ungdomsskolen starter et løp på studiespesialisering, som gjerne beskrives som den mest generelle av alle utdanningslinjene. Læreplanen dekker et bredt omfang av teori, blant annet språk og realfag, men åpner nært sagt ingen spesifikke dører i arbeidslivet. Også i navnet foreligger det kanskje noen iboende forventninger om at elever som ønsker å ta høyere utdanning, velger denne retningen. Men som dette kapitlet vil vise, er kanskje ikke elevenes egen forståelse av dette alternativet fullt så ensidig.

4.1.1 Usikkerhet og fremtid

Et funn som var gjennomgående i alle fokusgruppene, var en relativt utbredt antagelse om sammenhengen mellom å være usikker på hva man vil, og å gå studiespesialisering. Dette tangeres av tidligere studier (Losnedal, 2018; Vogt, 2007). Elevene formidler en idé om at de som ikke vet hva de har lyst å bli, ender opp på studiespesialisering. Interessant nok strekker funnet seg på begge sider av utdanningslinjen: både påbyggselevene og elevene som selv går på studiespesialisering formidler en idé om at de som ikke vet hva de har lyst til, ender opp på studiespesialisering.

- stujent1: Jeg tror hvis du er usikker, så velger du kanskje studie(spesialiserende) eller (...)
stujent5: Ja
stujent3: Mhm
stujent1: (...) eller hvis du vet sånn hvis du vil bli frisør så velger du liksom det. At de er gjerne litt mer sånn klare. Eller jeg opplever det kanskje litt sånn (...)
stujent3: Mhm

Jentene på studiespesialisering knytter her avgjørelsen om å gå studiespesialisering eksplisitt til usikkerhet rundt fremtidsutsikter. Usikkerhet som kan stamme fra mangel på klare og tydelige preferanser eller mål. For disse elevene fremstår det som naturlig at dersom man ikke vet hva man vil, så burde man gå studiespesialisering. Man kan spekulere i særlig to årsaker til dette. For det første åpner den generelle studiekompetansen flere muligheter for den enkelte. Ettersom ingen av de yrkesfaglige retningene tilbyr en umiddelbar tiltrekning for disse elevene, tar de retningen som holder flest mulige dører åpne etter videregående. På den andre siden kan også studiespesialisering ansees som en mulighet for den enkelte å skyve avgjørelsen lengre inn i fremtiden, for å slippe å ta stilling til en vanskelig beslutning. I kontrast med elektrofag eller naturbruk kan studiespesialisering fremstå som et neste ledd i et nærmest standardisert utdanningsløp. Linjen har ikke noen konkret yrkesmessig tilknytning, og elevene opplever i liten grad at de begrenser sine karrieremessige muligheter gjennom studieforberedende. Nettopp fordi det tilsynelatende har mindre overhengende konsekvenser, kan det virke som et attraktivt tilbud.

Videre er det også interessant at stujent1 setter det i kontrast med en retning som gir få formelle muligheter; frisøryrke. Eleven formidler her en idé om at de som vet hva de vil, altså med konkrete yrkesmessige preferanser, tar beslutninger i tråd med disse. Blant elevene på studiespesialisering er det tilsynelatende liten (eller ingen) utbredelse av å velge noe for å prøve seg frem. Påbyggselevne treffer også mange av de samme punktene: studiespesialisering er utbredt for de som er usikker. De går der fordi de ikke vet, og linjen leder ikke til noe mer konkret. Det kommer tydelig frem hos påbyggsejentene. Usikkerhet og studiespesialisering går hånd i hånd:

- påbjen5: De fleste jeg kjenner fra studie har egentlig ikke peiling på hva de egentlig har lyst til å gjøre. De er litt usikre for de har ikke så mye å gå på gjerne, i forhold til hvis du tar yrkesfag.
- Intervjuer: For du tenker yrkesfag er litt mer(...)
- påbjen5: Ja mot noe, eller for noe
- påbjen4: De er jo nesten sikret arbeidsplass når du går yrkesfag

I dette sitatet finner vi også en liten, men vesentlig presisering. Påbjen5 sier at de er usikre fordi de ikke har så mye å gå på, i forhold til hvis du tar yrkesfag. Implisitt kan det tydes som at denne påbyggseleven mener at man ikke får så mye ut av å gå studieforberedende – i hvert fall i konteksten av å finne ut hva man skal gjøre med livet. Man får *mer å gå på* gjennom yrkesfag. Det kan tyde på at disse elevene holder en idé om at videregående skoles funksjon er å lede den enkelte inn i et yrke – en antagelse som ikke er helt urimelig, særlig for elever på

yrkesfag. Yrkesfag gir elever konkrete erfaringer som de får bruk for i arbeidslivet; noe som gir dem en antydning om hvorvidt de kan trives eller ei. Disse samme idéene går igjen hos påbyggsguttene:

- Intervjuer: Tror dere de som da velger studiespesialiserende, velger det fordi de vet at de har lyst å studere?
- påbgut5: Nei de velger det fordi de ikke vet hva de vil gjøre
- intervjuer: Okei, tror dere det er vanlig?
- påbgut1: ja
- påbgut6: Veldig
- påbgut5: Det er jo ingen spesifikk utdanning på vanlig studie(spesialisering). Det er jo bare studiekompetanse. Også studerer du videre etter det. Eller du velger jo realfag og sånn da, men det er jo ...

Det er jo bare studiekompetanse. Tilsynelatende tenker påbyggselevene at studiespesialisering ikke kan tilby noe annet enn studiekompetansen man får. Utdanningen leder ikke nærmere det spesifikke arbeidslivet – i motsetning til yrkesfag, som per definisjon har sin primære funksjon om å føre elevene inn i en konkret yrkesretning. Disse funnene tangeres av Vogt (2007), som fant at gutter på yrkesfag sidestilte studiespesialisering med ungdomsskolen – nettopp fordi det ikke ledet mot noen bestemte jobber. Yrkesfagene har en nærmere tilknytning arbeidslivet, enn studiespesialisering, og prosessen ved å gå yrkesfag forstås på den måten gjerne som en innsnevring; en prosess hvor man kommer nærmere et endepunkt. De ilegger tilsynelatende en vesentlig verdi i denne innsnevringen. Fordi den er mer konkret rettet mot noe, vil man ha et lettere innpass i arbeidslivet. Gjennom å åpne noen konkrete dører, hjelper et spesifikt yrkesfag dem mot et endepunkt i arbeidslivet; noe som for yrkesfaglige elever gjerne er hensikten med å gå yrkesfag. Dette står i relativt tydelig kontrast til elevene på studieforberedende, som først og fremst ønsker å utvide sine muligheter. Kanskje best illustrert med jentene på studiespesialisering som nærmest viser en direkte aversjon mot en slik innsnevring av muligheter.

- stujent5: Ja, velge når man er 15 da. Også er det sånn: «Dette skal jo jeg(...) nå går jeg på elektro og nå skal jeg bli elektriker» så jeg har jo litt sånn – men hvis du på en måte syntes det er gøy så er jo det veldig bra for deg, men det er jo ikke alltid at det er gøy. Det kan jo være at du endrer mening liksom.
- stujent1: Ja nesten som du blir litt sånn dødsdømt.
- Alle: (latter)
- stujent1: Må være elektriker resten av livet, hvis du velger det liksom.
- stujent5: Jeg syntes det hadde vært veldig skummelt å velge noe sånt liksom
- stujent6: Ja for da har du ikke studiekompetanse, da kommer du deg ikke inn på studier liksom
- stujent5: Ja det er liksom sånn: «nå har jeg valgt elektro, da er det elektro (...) veldig lenge frem» altså liksom, det er elektro til (...)
- stujent1: Ja, til jeg er 70 liksom

stujent5: Ja det er til jeg pensjonerer meg. Eller til jeg får en eller annen arbeidsskade, også må jeg nave (hehe)

For dem er hensikten med videregående å *øke* mulighetene sine. Mens yrkesfag gir noen helt klare faktiske veier inn i yrkeslivet, åpner studiespesialisering de mer generelle dørene til høyere utdanning.²³ Elevene som går ut av studiespesialisering med den tyngste matematikken og gode karakterer – står ovenfor den største bredden i muligheter. Kanskje er det nettopp derfor å gå elektrofag fremstår som *skummelt* og en *dødsdom*. Skummelt fordi det utelukker andre alternativer, og en dødsdom fordi det er en langvarig, kanskje permanent avgjørelse. Å ende opp med noe man kanskje ikke trives med, ser ut til å oppleves som en reell trussel. På denne måten kan vi også forstå verdien av å holde mulighetene åpne. Å snevre inn muligheter er ikke et alternativ for jentene på studiespesialisering. Riktignok er det ingen av disse elevene som formidler noe problem med å utelukke alle de yrkesfaglige mulighetene.

Usikkerhet ser ut til å være det gjennomgående slagordet for å forstå elevenes egne opplevelser for hvorfor noen går studiespesialisering. Det kan tilsynelatende virke som et nærmest følelsesladet og ustrategisk premiss for å velge utdanningsretning, men ved ytterlig presisering er det spennende å se hvor usikkerheten stammer fra og hvordan den manifesterer seg. Det er nettopp her vi finner elevenes egne mening om mekanismen bak sammenhengen. Fordi de ikke vet hva de vil, fremstår det som rasjonelt å sikre den størst mulige bredden i muligheter for fremtiden sin:

stujent4: Men jeg tror det er ganske typisk at hvis man – at man mange som ikke vet hva de vil, velger studiespesialiserende for å holde alle muligheter åpne.

stujent5: Ja

stujent6: Mhm

4.1.2 Realfag for muligheter

Utover å gå studieforbredende, er det også en underordnet måte å sikre seg flere muligheter i utdanningssystemet. For det første ved å ha gode karakterer, og for det andre gjennom å ta realfag. Språkfag kan gi ekstrapoeng ved opptak til høyere utdanning, men de utgjør forsvinnende lite i sammenligning med de mulighetene realfag gir. En rekke høyere utdanninger krever også ulike realfag fra videregående, og herunder finner vi den tyngste matematikken: R2. I både norsk og internasjonal²⁴ kontekst er det lite som tyder på at det er

²³ Det faktum at de aktuelle yrkesfaglige elevene i etterkant har startet påbygg er i mindre grad relevant her, ettersom de aller færreste visste de skulle ta påbygg når de startet yrkesfag.

²⁴ PISA 2006 (Bybee, McCrae & Laurie, 2009)

nevneverdige kjønnsforskjeller i hvem som velger realfag. Forskjellene avdekker seg derimot når man gjør skille på *myke* (biologi) og *harde* (fysikk og matematikk) realfag (Kjærnsli & Lie, 2012). Elevene på studiespesialisering i dette prosjektet hadde alle R2 som valgfag.

I rapporten *Realfag eller ikke?* (Ramberg, 2006) undersøkes elevers motivasjon for å ta realfag ved videregående. Gjennom fokusgruppeintervjuer fant rapporten 3 ulike strategier for hvorfor elever tok realfag: det profesjonsorienterte, det interessebaserte, og det helgarderte fagvalget. Alle disse tre finner vi igjen i vårt eget studie. Førstnevnte handler om å ta realfag fordi man har en konkret yrkesplan. Det er flere av guttene på studiespesialisering som leker med tanken om å ta ingeniørstudier. Selv om de ikke eksplisitt knytter realfagsvalget til denne planen, finner jeg det rimelig å anta den sammenheng fordi ingeniørstudier krever realfagsmatte ved opptak. Interessen for matematikk er nevnt. «Jeg tror de fleste sånn – de liksom (ehh) mitt favorittfag er sånn matte» (stugut3). Men særlig ser det helgarderte fagvalget ut til å være det ledende for mange av elevene. De tar realfag, fordi det åpner flest muligheter. Altså ikke fordi de har en plan om hva de skal bruke realfaget *til*, men de helgarderer seg for å bevare de åpne dørene i fremtiden.

- stujent4: Men jeg tror det er ganske typisk at hvis man – at man mange som ikke vet hva de vil, velger studiespesialiserende for å holde alle muligheter åpne.
- stujent5: Ja
- stujent6: Mhm
- stujent4: Og velger(...) og velger realfag for da får du (...)
- stujent5: Jeg kan bekrefte det! Det er det jeg har gjort, liksom. Holde alle muligheter åpen (hehe)

Jentene på studieforberedende ser ut til å ha et veldig bevisst forhold til R2 som en mulighetsåpner, uten konkrete planer om studier som krever R2-matematikken. Elevene er veldig klar på at mulighetsmangfoldet de har opparbeidet seg er en gode. Stujent5 nevner at det er *praktisk* å holde muligheter åpne. Opplevelsen av å avgrense sine muligheter fremstår nok en gang som kostbar.

4.2 Hvorfor yrkesfag?

Påbyggselevne i studien har alle startet et yrkesfaglig studieløp. Deres overgang til påbyggordningen vil bli berørt senere, men herunder vil jeg først og fremst sette søkelys på elevenes tanker om hvorfor de i utgangspunktet startet et yrkesfaglig løp.

4.2.1 Skolelei

Mens usikkerhet ser ut til å være et stikkord for å ta studiespesialisering, dukker *skolelei* fort og frekvent opp, ved spørsmål om hvorfor påbyggselevne tok yrkesfag. Dette stemmer godt overens med tidligere etablerte funn (S. Hernes, 2014). De snakker normativt om hvordan

man *bør* ta yrkesfag dersom man er lei skole, og om hvordan de hadde behov for å gjøre noe praktisk og ta noe som var *lett*. Selv om noen elever tiltrekkes yrkesfagene av sine interesser²⁵, fremstår yrkesfaget først og fremst som et *bortvalg* av de teoritunge retningene, og fungerer i praksis som det Gambetta (1987) kaller en push-faktor.

- påbgut5: Nei altså hvis du er – som meg – lei av skole, så bør du velge yrkesfag liksom, for da kan du gjøre noe med hendene. Litt mer praktisk. Men så endte jeg opp her likevel.
- Intervjuer: Så det handler litt om å være skolelei tenker du?
- påbgut5: Ja jeg har til tider litt mye energi, sant så å sitte bak skolepulten en hel dag, det var ikke helt min greie.
- intervjuer: Men likevel er det jo mange forskjellige yrkesfag man kan velge. Hvilke typer ting er det man tenker på når man velger?
- påbgut3: Ja når jeg gikk (...) når jeg valgte første året på videregående for en drøss med år siden, så valgte jeg det letteste. Og det var service. Det hørtes ut som det var lett, og lite å gjøre. Ganske greit nok, også gjorde jeg to år på rad der, også tok jeg et friår med jobb, også kom jeg tilbake nå, og angrer egentlig på at jeg ikke valgte studie[spesialisering].
- ...
- påbgut1: Jeg tenker litt det samme som påbgut5 sa, om at: er du skolelei så er det godt med yrkesfag. Jeg tok TIP mitt første år, og fant ut at det ikke var noe for meg, så jeg tok bare første året på nytt igjen i helse, og bestemte meg da for å bli sykepleier

I likhet med guttene på påbygg, skildrer også en av jentene en tanke om at yrkesfag virker som et lettere utdanningsløp enn studieforbredende. Påbyggjente 5 presiserer at det ikke nødvendigvis er objektivt mindre krevende å gjennomføre et yrkesfaglig videregående studieløp; derimot kombineres teori og praksis, noe som gjør det mer variert – og derav *litt greit*. Altså er det ikke nødvendigvis slik at de mener at det er objektivt enklere, men for elever med behov for noe praktisk eller variert, vil yrkesfaglig utdanning passe bedre for dem. Den opplevde kostnaden er mindre enn ved et treårig studieforbredende løp. I tillegg sier ikke påbyggjente 1 at det *er* lettere, men derimot at det kanskje *virker* som lettere for elevene som går ut av ungdomsskolen.

- Intervjuer: Hva tror dere er den vanligste årsaken til å velge yrkesfag i utgangspunktet hvis man går ut 10.klasse
- påbjen1: Kanskje at det virker som om det blir lettere enn skolegangen på studiespesialiserende.
- Intervjuer: Er det flere som har inntrykk av det?
- Intervjuer: At yrkesfag fremstår som enklere enn studiespesialiserende?
- påbjen5: Ja, men så er det og det med at det er praktisk og teoretisk. Det er jo på en måte ikke kun på skolebenken og har teori på en måte da. Så det er en mer variabel skoledag tenker jeg, som er litt greit

Også elevene på studiespesialisering deler mange av de samme idéene for hva som er hensikten med å ta yrkesfag. I tillegg til å nevne skolelei, er det to ting i sitatet under jeg

²⁵ Se 4.2.2

særlig ønsker å presisere. For det første formidler de en antagelse om at de som går yrkesfag er *de som er litt mer praktiske* (stujent4). Ved dette punktet kan man spekulere i om de har antagelser om at yrkesfagelevne gjør det dårligere teoretisk. For det andre fremstiller en av elevene yrkesfaglig som gøy hele tiden. Det kan tenkes at underholdningsverdien kommer fra at yrkesfag er tatt i tråd med egne interesser. Altså at man får drive med noe man er interessert i. Implisitt framstår det i kontrast til studiespesialisering, som et mindre praktisk, mindre gøy alternativ. Med andre ord kan man tenke at elevene på studiespesialisering føler at deres linje er mer krevende av den enkelte. Hvorvidt dette stemmer koker nok ned til den enkeltes personlige opplevelse.

stujent4: Jeg har mer inntrykket av at de som er litt mer praktiske tar yrkesfag, og de som er lei av skole eller ja (...)

stujent5: Jeg tror det har veldig mye å si på, liksom: hvor mye siste året på ungdomsskolen tar på. For det er jo, generelt så er det siste året veldig stress på ungdomsskolen; og på videregående. Så hvis du blir veldig sånn stresset og «herregud, det er for mye arbeid, det er for mye jobb, jeg orker ikke dette» da er mye mer sannsynlig at du bare «dette gidder jeg ikke i tre år til» da velger du jo heller yrkesfaglig der du kan gjøre noe du synes er gøy hele tiden.

Avslutningsvis vil jeg nevne at en av guttene fra studiespesialisering også setter opp denne kontrasten i arbeidsmengde mellom de ulike retningene. «(...) jeg tror mange så hadde kanskje sett hvor mye skolearbeid det er å ta studiespesialiserende, kanskje hadde tenkt seg litt om og kanskje valgt noe annet» (stugut5). Eleven formidler tydelig en idé om at arbeidsmengden på studiespesialisering er høyere enn på andre linjer. Uten å presisere at det har noe med verken variasjon, interesse eller praktikk å gjøre. Man kan kanskje spekulere i at ordet *skolearbeid* referer til teoritunge arbeidsoppgaver, noe det sannsynligvis er mindre av på andre studieretninger. Likevel gir sitatet først og fremst inntrykket av at det er en generell oppfatning om at yrkesfag er mindre arbeidskrevende enn studiespesialisering. Men vel så interessant er det faktum at arbeidsmengden i tillegg er *grunnlag* for å gå yrkesfag. Eleven tror at mange hadde ombestemt seg dersom de visste hvor mye arbeid det var på studiespesialisering. Med andre ord har arbeidsmengden på en gitt linje, innflytelse på hvorvidt noen burde gå der.

4.2.2 Interesser

Omtrent like prominent som å gå yrkesfag på grunn av et behov for å gjøre noe praktisk eller som et avbrekk fra teori– dukket også personlige *interesser* som pull-faktor opp som utbredt. Det er kanskje ikke så veldig overraskende at dersom man er interessert i å skru på biler, gartnerkunsten, eller å lage mat, så er det mange som ønsker å utdanne seg i den retningen. I

kontrast er det derimot ingen som snakker om at de tok studiespesialisering på grunn av interessen for andre verdenskrig, nynorsk eller hinduismen.

Intervjuer: (...) hva tror dere er vanlig for de som går ut av 10.klasse å tenke på når de skal velge videregående? (...) hva er det som er viktig for dem?
påbjen1: Kanskje interesser?

Det første som dukker opp ved spørsmålet om hva som er viktig for dem som går ut videregående, er interesser. Som nevnt tidligere, er elevene på studiespesialisering på mange måter ledet av sin usikkerhet, og ukonkrete fremtidsutsikter. Påbyggselevne har derimot en tiltrekning til spesifikke yrker, ledet av personlige interesser og ønsker. Senere i intervjuet snakker den samme eleven (i konteksten av påbygg), om hvorfor noen har tatt et yrkesfag; og nok en gang er interessen tydelig som en tiltrekningskraft. I kontrast til å være skolelei, representerer den faglige interessen her en tydelig pull-faktor.

påbjen1: Kan være de bare tenker at de bare vil ha to år med yrkesfag de kanskje interesserer seg (i). Før de vil ut i lære og tjene penger, men så ombestemmer de seg etter hvert og tar påbygg.

At personen i eksempelet ikke har fullført yrkesfaget er ikke relevant for det jeg illustrerer her: interesse for spesifikke yrker eller fag fungerer ledende for elever som velger yrkesfag. At elever blir dradd mot en utdanning av sine interesser ser ut til å være relativt vanlig, de samme funnene avdekket også Losnedal (2018). Men dette gjelder tilsynelatende bare på yrkesfag. En av guttene på studiespesialisering deler den samme idéen. Dersom man vet hva man vil bli, eller hva man er interessert i, så tar man yrkesfag. Dersom man ikke vet, så går man studiespesialisering:

stugut4: (...) jeg føler at veldig mange velger jo det som går mest i den retningen av at: enten det de tenker å bli, eller det de interesserer seg for. Og hvis de ikke vet noen ting om hva de interesserer seg for, eller hva de vil bli så velger jo de fleste studie(spesialiserende)

En av guttene på påbygg illustrerer også hvordan denne yrkestiltrekningen var avgjørende for dem ut av 10.klasse «Ja når jeg valgte når jeg gikk i 10.klasse – så tenkte jeg at jeg skulle bli elektriker.» (påbgut6). Få steder kommer det så tydelig fram hvordan elever på yrkesfag og studiespesialisering har ulike overganger fra skole til arbeid, som her. Mens elevene som har gått studiespesialisering fortsatt har stor usikkerhet knyttet til hvor de ender opp i arbeidslivet²⁶, søkte påbyggsgutt 6 yrke rett ut fra ungdomsskolen. Han ville bli elektriker.

²⁶ Se kap. 5 for mer.

Valget av videregående var myntet på elevens fremtidsutsikter, og strakk seg langt utover videregående i seg selv.

Det er lett å sidestille avgjørelsen om å ta yrkesfag og studiespesialisering som like. De oppstår på samme sted i livet, og er likestilte deler av utdanningsinstitusjonen, men opplevelsene ser ut til å være to forskjellige. Å velge et yrke, hva man skal bli, og hva man skal jobbe med gjennom yrkesfag, er ikke det samme som å velge studiespesialisering. Mens elevene på studiespesialisering har som største mål å øke sine muligheter gjennom videregående, forstår yrkesfags-elevene det omvendt; som en vei rett inn i arbeidslivet.

4.3 Sosial innflytelse

Vi vet at det eksisterer en rekke samfunnsmessige forhold som i aller høyeste grad kan være med på å påvirke hvorvidt noen tar yrkesfag eller studiespesialisering. Det finnes veletablerte empiriske studier som beskriver disse sammenhengene. Kjønn, karakterer fra 10.klasse, ambisjoner og foreldres holdninger er alle faktorer som i stor grad er med på å utgjøre sannsynligheten for at den enkelte tar studieforbereidende foran yrkesfag (Markussen et al., 2006). Det foreligger ikke i dette prosjektets omfang eller ambisjon å bekrefte eller avkrefte en slik sammenheng. Derimot ønsker jeg å studere hvordan elevene selv forstår sin utdanning i konteksten av sine ytre sosiale rammer. Hvordan de omtaler sine alternativer og muligheter i lys av de ytre sosiale rammer de *selv* er opptatt av.

Ved spørsmålet om hvorfor elevene har valgt den linjen de har, så er det flere som snakker spesifikt om miljøet på skolen de går på, fremfor linjen. Det kan være litt utfordrende å få grep på hva som menes med det. For det første kan det tolkes som at de forstår spørsmålet som knyttet til enkeltskoler, fremfor linjer. Det er ikke en urimelig tolkning basert på formuleringene, men dersom det er tilfellet virker det som om yrkesfaglige skoler aldri var del av vurderingen. Eventuelt kan vi forstå det som at elevene har tanker om hvordan miljøet på de ulike linjene er, og at dette har inngått i avgjørelsen. Vi har allerede etablert at elevene på studiespesialisering har idéer om hvordan elevene på yrkesfag *er*²⁷. Dersom de ikke kjenner seg igjen i et slikt miljø, med de rådende normene, språklige koder og interesser – kan det ha vært en del av prosessen som har utelukket yrkesfag.

Intervjuer: Hva tror dere er viktig for de som går ut tiendeklasse, når de tenker på hva de skal velge etter tiendeklasse? Når de skal velge videregående?

²⁷ Se f.eks. 4.2.1

- stujent6: Jeg tenker kanskje først og fremst miljø egentlig. Altså ja (...) det er jo kanskje viktig at det er en god skole, hvis du – ja, tenker på det – men det er jo først og fremst miljø jeg tenker er viktig.
- Stujent5: Det første jeg tenkte på; det er litt sånn (...) om man er skolelei eller ikke. Så har det mye å si på hvilken linje du velger. Men så og er det og sånn med miljø. For det er sånn (ehh) jeg går på denne skolen fordi at, jeg var ikke så sykt fornøyd med miljøet på ungdomsskolen. Og da var jo nærskolen, altså sånn den nærmeste videregående, ikke akkurat ideelt. Så da har jeg heller valgt den bort. Også hadde jeg hørt mye bra om skolen.
- Intervjuer: Så det er det sosiale miljøet som (...)
- stujent5: Mhm

Elevene bruker gjentatte ganger miljø som begrep, men i redegjørelsen er det tilsynelatende et spørsmål om sosial trivsel. Underordnet er det da gjerne et spørsmål om å komme overens med sine medelever, å finne en felles kultur og tilhørighet. De faktisk sosiale mønstrene man finner på de ulike skolene (og derav de ulike linjene) ser ut til å utgjøre en vesentlig betydning for disse jentene.

Guttene på påbygg formidler også hvordan ytre rammer kan påvirke den enkeltes alternativer.

- påbyg3: Men de som kommer inn på studie[spesialiserende] er jo ofte de som har gode karakterer på ungdomsskolen og alltid var *up to date* med alle karakterer og sånn – så jeg tror at de har kretser som – kanskje venner, kanskje foreldre som (...) liksom vet hva som er lurest da. Spesielt når du har potensialet til det. Så tidlig hvert fall. Og da er studie[spesialisering] da, for eksempel, ofte det åpenbare.

Eleven formidler her en relativt interessant, men også tilsynelatende kompleks idé. For det første bemerker han sammenhengen mellom karakterer og studiespesialisering. Elever som har gode (*up to date*) karakterer tar studieforberedende²⁸, men også at de *burde* ta studiespesialisering. Det er det *åpenbare*. Ergo burde man ikke gå et yrkesfaglig løp dersom man har gode karakterer. En interessant detalj er også at han sier at det gjelder de som *kommer inn* på studie, noe som kan tyde på at man trenger gode karakterer for å i det heletatt kvalifisere til studiespesialisering. Tilsynelatende er det nettopp derfor det er mindre legitimt å velge yrkesfag med gode karakterer. Det virker som om det framstår som et bortkastet potensiale, eller som en ubrukt ressurs å søke seg inn på et yrkesfag som krever lavere karakterer enn det man har. Videre formidler også eleven at foreldre og venner har en tydelig påvirkning. Foreldrene til elever med gode karakterer vet hva som er lurest; det er studiespesialisering. Markussen et al. (2006) fant at elever som valgte utdanning på bakgrunn

²⁸ Denne sammenhengen ser ut til å stemme godt overens med den etablerte forskningen. «Jo bedre karakterer ungdommene hadde fra tiende klasse, jo større var sjansen for at de valgte en studieforberedende retning» (Markussen et al., 2006, s. 11)

av råd fra andre hadde høyere sannsynlighet for å ta studiespesialisering. Det ser altså ut som at disse observasjonene også har fotfeste i enkeltelevens opplevelser.

- Intervjuer: Er det andre grunner til å velge studiespess.?
påbgut5: Jeg vet ikke om det akkurat er en grunn da, men det er gjerne mer sosialt akseptert i dagens samfunn. Sånn, folk ser ned på de som velger yrkesfag. Det er liksom «de som ikke har klart noe»
intervjuer: Føler dere alle det? At det er noen fordommer mot (...)
påbgut5: Altså det er blitt mindre i dag da, men det har jo vært sånn lenge. Altså ja sånn – jeg vet ikke

Påbyggseleven føler at folk ser ned på yrkesfagene, og faktum er at yrkesfagene stadig knyttes til lav status, både her til lands og i brorparten av Europa (Olsen, 2012). Den samme eleven bemerker senere i intervjuet at læreren hans fra ungdomsskolen hadde uttrykket nokså sterke meninger om elevens fremtidsutsikter. Uheldig nok har dette sannsynligvis vært med på å fremme de fordommene som ser ut til å være gjeldende for yrkesfag. Det står i subteksten at læreren ikke tror eleven hadde fått til studiespesialisering, og som følge: at yrkesfag er enklere.

- påbgut5: Jeg tror jeg har valgt bra liksom. Læreren min på ungdomsskolen sa at hvis ikke du velger yrkesfag så tror jeg ikke det blir noe av deg

Lærerens formulering kan virke noe konfronterende og kanskje direkte nedverdiggende. Likevel har eleven sett seg enig i oppfordringen, og presiserer at han har *valgt bra*. Om oppfordringen mer eller mindre direkte førte til elevens beslutning, kommer ikke helt tydelig frem. Kanskje husker han fortellingen i tråd med de beslutningene han har tatt i retrospekt. Uansett er det rimelig å anta at det har hatt en påvirkning på elevens opplevelse. I kontrast formidler jentene fra påbygg normer mot å velge i tråd med hva vennene har gjort. Tilsynelatende bærer det mindre legitimitet enn andre begrunnelser rundt avgjørelsen. En av elevene kaller det urasjonelt:

- påbjen5: Jeg tror kanskje noen tenker litt urasjonelt, også tenker de på der vennene deres skal. At de gjerne har lyst til å fortsette å gå i klasse med dem. At de heller velger noe vennene deres har lyst til å gå. Noe de selv ikke har lyst til å gå på.
Intervjuer: Tror dere det er vanlig?
påbjen3: Ja
påbjen4: Ja
påbjen5: Jeg har sett det skje. Så jeg tror det er ganske vanlig.

Å følge vennene sine settes riktignok i kontrast til å søke det man *egentlig* ønsker. Med andre ord mener ikke elevene nødvendigvis at det ikke er rasjonelt å handle i tråd med sine venners ønsker, men at det er uheldig dersom man velger noe man ikke egentlig ønsker *på grunn av*

vennene sine. Uansett formidler elevene dette som en realitet; det skjer. Det er vanskelig å si om det skjer på grunn av et sosialt press, men det antydes at de finner det ikke-rasjonelt å følge sine venner fremfor egne interesser.

En jente på studiespesialisering bruker ordet *tradisjon* for å beskrive hvorfor hun går på akkurat den skolen. Hun nevner også at hun valgte å gå der fordi mange hun kjenner gikk på skolen, men presiserer at hun ikke begynte på grunn av vennene i det heletatt. Derimot peker hun på søsteren som en avgjørende årsak til skolevalget.

stujent2: Jeg tenker det er litt tradisjon. Jeg går her på grunn av at søsteren min gikk her. Og på grunn av mange jeg kjenner gikk her, liksom. Så det er ikke på grunn av jeg (...) så tror ikke jeg begynte her på grunn av venner i det heletatt, egentlig

Interessant nok fremstår det som mer legitimt for henne å legge årsaken for valget i de som har gått på skolen før henne, enn de bekjente hun eventuelt måtte kjenne som går der nå. Det kan tenkes at det formidler en sterkere idé om individualisme eller personlighet i valget. Støren (2000) berører spørsmålet om hvorvidt venner og familie har en innvirkning på skolevalget. Mens kjønnsforskjellene er marginale, finner hun at venner har en større (direkte) betydning ved valg av studiespesialisering, enn i yrkesfag.

4.4 Idéer om kjønn

Norge har en lang historie med at kvinner og menn velger ulike utdanninger (L. A. Støren & C. Å. Arnesen, 2003). Reisel og Brekke (2013) finner i rapporten *Kjønnssegregering i utdanning og arbeidsliv: status og årsaker* at selv om vi har sett en signifikant endring de siste 50 år, spesielt blant jenters deltakelse i utdanning, bærer utdanningssystemet stadig preg av å være kjønnsdelt. Til tross for at yrkesfagene de siste 10 årene har utviklet seg i en mindre kjønnstypisk retning, beskrives fortsatt noen av linjene best som svært kjønnsdelte. Videre etablerer rapporten også at til tross for at den horisontale kjønnssegregeringen i arbeidslivet både påvirkes av en rekke komplekse individuelle forhold, i tillegg til større samfunnsstrukturer, vedvarer det faktum at en vesentlig kilde til forskjellen – er at gutter og jenter går ulike løp i videregående.

4.4.1 Gutter på påbygg om typiske yrkesfag

Å avgjøre hvilken videregående linje elevene skal gå, er en konsekvensfylt prosess; et valg de tar i en livsfase hvor de aktivt former sin identitet. En vesentlig del av denne identiteten er knyttet til kjønn. Gjennom å utforske hvordan elevene omtaler idéer og holdninger til kjønn, avdekkes også noe vesentlig om deres oppfatning av hva legitime alternativer er. Intervjuene i

denne studien hadde i liten grad eksplisitt fokus på kjønn, i et håp om at ulikhetene mellom dem skulle avdekkes i den komparative dimensjon. Likevel finner vi noen interessante unntak – hvor helt tydelige idéer om kjønn kommer til overflaten. Særlig hos guttene ved påbygg kan vi se hvordan deres tanker og forventninger til kjønn tilsynelatende har vært en del av beslutningsgrunnlaget for valg av videregående.

intervjuer: Disse ideene dere har om å velge. Tror dere det er forskjell på gutter og jenter på hvordan de tenker om disse tingene? Om hva de synes er viktig.

påbgut6: Ja

påbgut2: Ja

intervjuer: På hvilken måte? Eller hvilke ting?

påbgut2: Vanligvis (...) de fleste gutter bare bestemte seg for yrkesfag eller, ja(...) og jentene de bestemmer seg for studier. På grunn av studier trenger du ikke sånne ting du må jobbe med, gå ut og jobbe med ting og sånn.

Guttene på påbygg er enige om at jenter og gutter velger ulikt. Jenter velger studier, gutter velger yrkesfag. En av guttene sier at det er fordi at gjennom å studere, så trenger ikke elevene å gå ut og jobbe med ting. *Ut* fremstår her som bokstavelig tale med referanse til utendørs arbeid, kontra *ut* i den billedlige formen – som refererer til arbeidsmarkedet generelt. Dette utendørselementet kommer også tydelig frem seinere i intervjuet. Guttene holder tilsynelatende en idé om at jenter mistrives med utendørs arbeid; og enten gjennom å utelukke yrkesfagene, eller å tiltrekkes av studier – tar de avgjørelser som tillater dem å unngå utendørs arbeid.

Selv om studieforbereende linjer i skrivende stund har en mild overvekt av kvinnelige elever, er forskjellen relativ liten. Søknadstallene til vg1 i 2019 var omtrent 55% jenter mot 45% gutter. For yrkesfaglige linjer er fordelingen omtrent 60/40 i gutters favør (Utdanningsdirektoratet, 2020). Jeg gjør oppmerksom på at statistikken utelukkende er på et overordnet nivå. Dersom man gransker de ulike linjene i kategoriene avdekkes et langt mer kjønnstypisk mønster; spesielt ved noen av yrkesfagene. Uansett er poenget at elevens antagelser ikke er helt adskilt virkeligheten. De overdriver (eller i det minste grovt forenkler) kjønnsdimensjonen – samtidig som deres antagelser i seg selv er virkelige.

Videre i intervjuet snakker også guttene om hva egentlig et yrkesfag *er*. Mens forrige sitat etablerte en antagelse om at menn velger yrkesfag, avdekkes det her ytterligere hva det medfører. Refleksjonene deres må forstås som i utvidelsen av antagelsen om at jenter velger studier og menn velger yrkesfag. Sitatet fortsetter under med at gutten som selv har tatt helse og oppvekstfag som yrkesfag, nevner at dette er utbredt blant jenter:

påbgut1: Også er det jo veldig mange jenter som velger helse som sitt yrkesfag.
 påbgut2: Mhm
 påbgut5: Jeg tenker ikke på helse som et yrkesfag.
 påbgut6: Jeg glemmer alltid at det er et yrkesfag.
 Intervjuer: Hva tenker dere er et typisk yrkesfag da?
 Påbgut5: Bygg.
 påbgut6: Det er m(...)
 påbgut5: Og elektro
 påbgut6: Ja
 intervjuer: Hva er det som gjør de til mer typisk yrkesfag enn (...)
 påbgut5: Fordi det er ute i gjørme og vann, bruke hender og
 påbgut6: Ute i felten (hehe)
 påbgut5: Ja
 påbgut6: Som de sier det på elektro (hehe)
 påbgut5: Det er egentlig det, da

De knytter yrkesfag til manuelle yrker, gjerne utendørs. De knytter det til fysisk krevende oppgaver. De *glemmer* at helse og oppvekstfag er å regne som yrkesfag, til tross for at helse og oppvekstfag faktisk er det største yrkesfaget. Omtrent like mange elever søkte seg inn på helse og oppvekstfag i 2019 som bygg og elektro sammenlagt. Omtrent 1 av 5 jenter som søkte seg inn på vg1 i 2019, søkte helse og oppvekstfag. Spesielt to av disse guttene har tydelige idéer om hva som assosieres med et yrkesfag. Det er elektro og det er bygg. Det er gjørme, håndverk og det er utendørs. Linjer som tett assosierte med manuelt arbeid og hvor man finner den tyngste mannsdominansen – har for elevene en langt tydeligere posisjon som typiske yrkesfag. Dette gjenspeiler også det påbgut2 ytret i sitatet over, om at jenter velger bort fysisk arbeid utendørs²⁹. Yrkesfag er utendørs, og kvinner velger studiespesialisering av den grunn. Dette tangerer på mange måter funnene fra Skjærven (2018) som fant at gutter ved yrkesfag assosierte kaldt, vått og skittent utendørsarbeid med maskulinitet, og Vogt (2007) som fant at hvor fysisk et yrke var, langt på vei determinerte hvor tett det assosiertes med menn. En mann som ikke er redd for å bli skitten, er en maskulin mann. Som konsekvens antas kvinnes tendens til å oppsøke innendørsarbeid, motivert av et behov for å bevare femininitet.

Implikasjonen av deres antagelser, er at kjønn fremstår som en vesentlig del av deres beslutningsgrunnlag. Elevene har en idé om hva som er typisk for menn og kvinner, og tar valg i tråd med det. Selv om en del av linjene har tilnærmet kjønnsbalanse, finner vi svært få jenter på elektro, og relativt få gutter ved helse og oppvekstfag. Dette kan forstås som en av

²⁹ Interessant nok er eksempelvis barnehageansatt et kvinnedominert yrke man kan kvalifisere seg til gjennom yrkesfag, med et vesentlig utendørselement og av tidvis fysisk krevende karakter. Det ser likevel ikke ut til å umiddelbart falle innenfor guttenes definisjon.

de mange elementene som utelukker en del av elevenes alternativer. Guttene kjenner seg ikke igjen i de typiske kvinnedominerte yrkene. Selv om de har *mulighet* for å gå imot kjønnsstendensene, fremstår det rett og slett i mindre grad som et *alternativ* for mange.

Sitatet under er omfattende, men fordi det tydelig illustrerer hvilke holdninger disse elevene har, samtidig som det også viser til implikasjonene av dem, inkluderes det i sin helhet.

Påbgut3 starter ved å påpeke at arbeidet som helsearbeidere utfører, kan være tyngre enn hva det eksempelvis er på elektro. Det fører til relativt sterke reaksjoner fra noen av de andre elevene i gruppen, som sier seg uenig i utsagnet.

- påbgut3: Eh ja, det virker liksom som at helse er et mye *harshere* (ehh) i praksis, enn sånn som elektro eller noe sånn
- intervjuer: Altså du tenker at det er tyngre(...)
- påbgut5: Vanskeligere?
- Intervjuer: (...) som studie?
- påbgut3: Nei nei ikke som studie, men – hva er det det heter for noe? – (ehh) ikke det akademiske, men det praktiske. Det når du faktisk jobber med det.
- Intervjuer: mmm
- påbgut3: Det virker (...)
- påbgut5: At det var hva for noe?
- påbgut3: Mye hardere
- påbgut6: Hardere?
- påbgut5: Hardere?
- Påbgut4: Du tørker gamle folk i ræven, og det er det som er praksisen
- påbgut5: Ja, men det er jo ikke hardere. Det kommer jo bare an på den psykiske innstillingen egentlig
- påbgut6: Det er jo ikke vanskelig å tørke noen i ræven
- påbgut3: Jo
- påbgut5: Du klarer jo det helt fint
- påbgut6: Sliter du med det? (latter)
- påbgut5: Det er jo bare hvis du har et mentalt problem med å tørke ræv på folk, så er det jo vanskelig, men selve fysiske jobben er jo ikke så vanskelig som å kanskje bære, faen, planker opp på tak.
- påbgut3: Nei, men alt i alt
- påbgut6: Og jobbe ute i kulden. I snø
- påbgut5: I gjørme
- påbgut3: Jeg tror fortsatt arbeidsforholdene er lettere

Til tross for litt motstand assosierer noen av elevene helse og oppvekstfag tydelig med omsorg, og drar frem hygienestell av eldre som en typisk arbeidsoppgave. Guttene formidler en idé om at helse og oppvekstfag er enkelt. Kanskje fordi det er av mindre teknisk art, sammenlignet med bygg og anlegg eller elektrofag. Eksempelvis fant Julia Orupabu i *Kvinnejobber, mannsjobber og innvandrersjobber* (2016) at årsaken til at arbeid ved sykehjem oppfattes som mindre maskulint enn arbeid ved sykehus, var fordi det mindre teknisk.

Tilsynelatende virker det som om disse elevene tenker at hvem som helst kunne klart arbeidet assosiert med helse og oppvekstfag. Hygienestell blir dratt frem som eksempel på

arbeidsoppgave som er enklere enn de manuelt krevende oppgavene på bygg (løfte planker opp på tak). Også de ikke-tekniske oppgavene assosiert med mannsdominerte yrkesfag fremstår mer krevende enn helsearbeideres arbeid. Det virker i mindre grad som om eleven bruker hygienestell som et eksempel på en arbeidsoppgave, men heller reduserer alle de ulike arbeidsoppgavene man kan finne i helse og omsorgssektoren til å *tørke ræv*. Uansett koker vurderingen av hvor krevende et yrke er utelukkende ned til det *fysiske* arbeidet. De sier ingenting om utfordrende pasienter, underbemannede skift, eller mentale påkjenninger. På grunn av det kan det være at elevene snakker litt forbi hverandre. At det er nettopp denne type påkjenning påbgut3 snakker om når han bruker låneordet *harsh*.

Intervjuet fortsetter i samme diskusjon: uenigheten om hygienestellets påkjenning sammenlignet med mer tradisjonelt mannsdominerte arbeidsoppgaver.

påbgut6: Jeg hadde tørket folk i ræven i stedet for å gå helt opp på et tak med en planke
påbgut4: Da er det bare til å gå helse da
påbgut6: Huh?
påbgut1: Hvorfor gjorde du ikke det da?
påbgut5: Ja hvorfor gjorde du ikke det?
påbgut6: Jeg ville ikke gå helse, off. Det er ikke (...)
intervjuer: Var det aktuelt for noen av dere å (...)
påbgut6: (...) gå helse?
Intervjuer: For eksempel
påbgut5: Jeg tenkte ikke på det som en ting jeg vil si var noe. Trodde jeg måtte gå studie(spess.)
påbgut6: Kunne aldri gått det, off. da hadde jeg havnet i barnehage(...)

Guttene sier her at helse og oppvekstfag aldri fremstod som alternativ for dem. Påbgut5 sier at han aldri tenkte på det som en ting, som var *noe*. Påbgut6, som kommer fra elektrofag, sier han aldri kunne ha gått det, og legger ved at han hadde *havnet i barnehage* som forklaring. Det er relativt tydelig at disse guttene ikke ønsker å gå helse og oppvekstfag. Det som er mindre tydelig er hvorfor. Hvorfor utelukker disse elevene konsekvent og bastant å velge helse og oppvekstfag? Elevene gir ikke noen videre utfyllende refleksjon om verken arbeidstid, lønn, status eller interesser. Videre nevner også en av elevene at han hadde *foretrukket* hygienestell som arbeidsoppgave, fremfor å bære planker på tak. Til tross for det, var det aldri aktuelt for han å ta yrkesretningen hvor det ville vært en realitet. Utsagnet fremstår gjerne som et ledd i argumentasjonen om at det er en mindre krevende arbeidsoppgave. At helse og oppvekstfag er enklere enn byggfag. Men når han blir utfordret av de andre elevene på hvorfor han ikke fulgte opp disse preferansene, leder ikke det til noen nevneverdig resonnement. De har ikke aktivt *valgt bort* helse og oppvekstfag: det var aldri et alternativ.

Det hører med til historien at noen faktisk velger kjønnsmessig atypisk. Eksempelvis søkte hele 2213 gutter (mot 8451 jenter) seg inn på vg1 helse og oppvekstfag i 2019. Også i dette prosjektet var det tilfellet; mens alle jentene i intervjuet ved påbygg hadde bakgrunn fra helse og oppvekstfag, gjaldt dette også én av guttene. Det illustrerer (riktignok noe anekdotisk) at det eksisterer kjønnsstypiske valg, men at ikke alle følger dem. Interessant nok hadde gutten fra helsefag i utgangspunktet startet på *Teknikk og industriell produksjon (TIP)*. Yrkesfaget har omtrent 12% kvinner, og er følgelig et av de blant de mest kjønnsdelte utdanningslinjene. Etter et år startet han vg1 på nytt ved helse og oppvekstfag, som har omtrent 80% jenter, fordi han fant ut at TIP ikke var noe for han.

4.5 Hvorfor påbygg?

Ulike faktorer har påvirkning på hvorvidt noen ender opp på yrkesfag eller studiespesialisering, men i motsetning til elevene på studiespesialisering har påbyggselevne endret retning underveis i det videregående utdanningsløpet. Gruppene står som følge av det i en tilnærmet lik utdanningssituasjon. De går siste året på videregående, og ender begge opp med generell studiekompetanse. Det som skiller dem, er veien de har tatt for å ha kommet til det punktet. Av den grunn er det interessant å se på hvordan de snakker om påbygg. Det som fremstod fra intervjuene, kan deles inn i to hovedkategorier. Som plan A og som plan B. På den ene siden snakker elevene om ambisjoner, planer og mål. De er orienterte fra et ståsted om å gjøre *mer*. De blir dradd mot påbygg som en mulighetsåpner. På den andre siden er det alle de andre årsakene til å gå påbygg. Her finner vi en del ulike fortellinger om hvorfor de har endt opp på påbygg, men fellesnevneren er at de ikke var plan A.

4.5.1 Øke muligheter

Påbygg som utdanningsordning gir tilgang til høyere utdanning. Det kan virke umiddelbart fristende å konkludere med at ambisjoner om å studere er hele grunnen til å ta påbygg. Vi kan se for oss en elev som har startet på yrkesfag, men funnet et behov for studier underveis i løpet, og derfor startet påbygg. En slik fortelling er nok ikke helt uten rot i virkeligheten, men elevenes opplevelser syntes å være mer heterogene enn sådan. Det er riktignok en ganske stor forskjell på guttene og jentene i denne gruppen. Mens guttene hadde bakgrunn fra en del ulike yrkesfag, kom samtlige jenter fra helse og oppvekstfag. Det er sannsynlig at denne bakgrunnen har en effekt i hvorfor de har valgt å starte på påbygg, ettersom mange elever ved helse og oppvekstfag ønsker å studere sykepleie.

Planlegger elevene å ta påbygg, når de starter yrkesfag ut fra 10. klasse? Dette spørsmålet tenkte jeg i utgangspunktet var interessant for å forstå hvorvidt påbygg forstås som en del av en lengre utdanningsstrategi, fremfor et omvalg for den enkelte. Men underveis i intervjuene viste spørsmålet seg å være fruktbart av helt andre årsaker enn planlagt. Svaret ser tilsynelatende ut til å være at det stort sett *ikke* var planlagt fra 10.klasse, og å se på påbygg som et omvalg var slettes ikke uvanlig, best illustrert av påbyggsjente1s uttalelse: «(...)men så *ombestemmer* de seg etter hvert og tar påbygg.». Likevel ledet dette spørsmålet samtalen inn på noen veldig fruktbare resonnement. Her siterer jeg jentenes svar på spørsmålet, som illustrerer hvilken verdi de ser i å ta påbygg.

påbjen6: Variabelt. Jeg skjønnte at jeg måtte ta påbygg for å komme meg videre da. Så jeg tok helsefag, og så ville jeg videre på sykepleie. Så jeg visste jo at jeg kom til å ville det. Men det er på en måte greit å ha et utgangspunkt da.

(...)

påbjen1: Selv om du ikke skal studere, og bare skaffe deg jobb, så vil de ofte se om du har studiekompetanse. Så du trenger ikke å studere for å ha det. Men det kan jo være greit å ha

Begge jentene snakker om å øke sine muligheter. De har åpenbart noen klare idéer om at de kan nå *lengre* med påbygg. Elevene ser på påbyggsåret som noe som kan føre dem lengre i livet. Spesielt er dette tydelig hos jentene, med deres tilknytning til helsefaget. Det er kanskje som følge av dette at de føler så sterkt og tydelig at påbygg kan gjøre at de kommer seg *videre*. Karriere-, og lønnsmuligheter med et fagbrev som helsearbeider er relativt begrenset, sammenlignet med ved en sykepleierutdanning (Skålholt, Høst, Nyen & Tønder, 2013). De tydelige hierarkiske forskjellene mellom de to, gjør det trolig lett for dem å beskrive påbygg som en mulighet for å *komme seg videre*. For disse elevene er det dette som har tiltrukket dem til påbygg. De ønsker å komme lengre. Parallellene til studiespesialisering trekkes nærmest av seg selv. Måten de omtaler ønsket om å øke muligheter er slående likt jentene fra studiespesialisering.

Selv om påbyggsjente 6 snakker om en konkret mulighet formidler resten av jentene idéer om påbygg som en generell mulighetsåpner i arbeidslivet. At selv om man ikke ønsker å bruke påbygget for å studere, så har det en iboende verdi i jobbsøking. Det står i en mild kontrast til de tidligere utsagnene om at studiespesialisering ikke har noen iboende verdi.

4.5.2 Ombestemme seg

Omtrent like utbredt som det var for jentene å være tiltrukket av påbygg for å øke muligheter – ser det ut til at guttene har endt opp dit på grunn av ytre omstendigheter. Jeg siterer her en lengre del av intervjuet med guttene på påbygg, om påbygg.

intervjuer: Ja. Tror dere det er vanlig årsak til å velge påbygg? At man ombestemmer seg, på en måte?
 påbgut6: Ja
 intervjuer: Er det andre vanlige årsaker?
 påbgut6: Å ikke få lærlingplass
 intervjuer: Ja riktig, det var jo vi litt innom her også
 påbgut6: Også vil ikke foreldrene at du bare skal sitte hjemme så de tvinger deg (hehe)
 påbgut5: Mhm, *can relate*
 påbgut6: (hehe) *relater* du eller?
 påbgut5: Mhm (pause) men jeg fikk læreplass da
 påbgut6: For seint?
 påbgut5: Nei, fikk den lenge før jeg var ferdig på skolen, men jeg sa nei.
 Intervjuer: Sa du nei fordi du visste du skulle gå påbygg?
 påbgut5: Skulle egentlig gå skipselektriker, men der kom jeg ikke inn.
 Intervjuer: Ah riktig
 påbgut5: Det var jævla *wack* egentlig
 påbgut6: (hehe)

Det er særlig to ting jeg ønsker å illustrere fra denne samtalen. Det første er at påbyggselevene oppgir mange forskjellige årsaker for hvorfor de har valgt som de har. Den typiske eleven på påbygg ser ut til å være atypisk. Dette stemmer i stor grad overens med det Markussen og Gloppen (2012) fant i sin rapport om påbygg. Omtrent 3 av 4 bestemte seg for å ta påbygg etter de startet videregående. En ganske liten andel var helt enig i uttalelsen om at de valgte påbygg fordi de ikke fikk læreplass (6%), eller antok at de ikke fikk læreplass (2%). Den generelle tendensen som avdekkes her i dette studiet er at jentene i større grad ut til å være motivert av mulighetene påbygg kan gi, enn guttene. Det er riktignok ikke helt urimelig å anta at dette har mer med hvilket fagbrev de kommer fra enn det har med kjønnet deres å gjøre – noe som til dels støttes av at gutten som deler jentenes yrkesfaglige bakgrunn, også har de samme ideene om å studere sykepleie. Men utover det formidler de også en forståelse av at det er mange ulike grunner til at noen går påbygg:

intervjuer: De som går påbygg – tror de har en plan om det før de velger videregående? altså når de går ut 10.klasse?
 påbjen1: Jeg tror det er veldig splittet. Noen velger bare yrkesfag for å ta påbygg og bli ferdig hvis de ikke vil ut i lære, men andre vil ut i lære, så finner man ofte ut underveis at «oi, jeg vil faktisk ut i lære, og vente med påbygg» eller så finner de ut at «nei jeg vil ikke ut i lære, dette var ikke helt for meg» så begynner de på påbygg.
 Påbjen5: Det kan jo og være at noen søker både påbygg og lære, for å se at de bare har dobbel sjans
 Intervjuer: Sikrer seg litt?
 påbjen5: Ja for det er jo mange som ikke får læreplass før seint i oktober-november, og da er det jo greit å søke på begge deler. Da vet du hvert fall at du har noe å gjøre på
 intervjuer: Tror du det er mange som begynner på påbygg fordi de ikke får læreplass?
 påbjen5: Kan være noen gjør det, for det er jo ikke så mange læreplasser de har i hver kommune.

Jentene formulerer seg slående generelt. De har tilsynelatende ikke noen sterke tanker og idéer om hva de typiske fortellingene om påbyggvalget er, og holder dørene åpne på stort sett

alle muligheter. De snakker om muligheten for å ombestemme seg av ulike grunner; sikre seg mot mangel på læreplass, planer om å studere og å ta påbygget for å øke sine sjanser som jobbsøker. Påbyggsordningen ser tilsynelatende ut til å samle elever som, ikke bare har ulike utdanningsløp gjennom videregående – men også ser ut til å ha svært ulike begrunnelser for å ta påbygg.

4.6 Oppsummerende diskusjon

Å gå studiespesialisering ser ut til å stadig bli forstått som en utvidelse av ungdomsskolen³⁰. Det er det særlig to årsaker til. For det første deler ungdomsskolen den likheten med studiespesialisering at de ikke åpner noen spesifikke dører i arbeidslivet. Det er få arbeidsplasser som krever studiekompetanse. De dørene studiespesialisering åpner finner man først og fremst i høyere utdanning. For det andre utelukker de heller ikke særlige muligheter; ved uteksaminering fra vg3 står man fortsatt med brede muligheter videre. Som følge av disse to elementene ser det ut til å være et attraktivt alternativ for elever som ikke har konkrete fremtidsplaner. Elever som er usikre på hva de vil, tar som oftest studiespesialisering. Utover det, syntes det også å se ut til at elevene på studiespesialisering ser deres gang gjennom videregående som et ganske konkret pakketilbud. De avgjørelsene de eventuelt tar over hvilke valgfag de ønsker, ser ut til å forstås som en del av et allerede satt utdanningsspor. For dem virker studiespesialisering som et naturlig neste steg i deres progresjon gjennom utdanningssystemet, før de tar noen avgjørelser. Blant påbyggselevne ser det derimot ut til å være en annen historie. De har en mer sammensatt utdanningshistorikk hvor de har tatt (det som oppleves som) mer konsekvensfylte valg. Det er særlig to årsaker til at de har oppsøkt yrkesfag i utgangspunktet. For det første snakker elevene om det som kan forstås som et bortvalg av teori; elever som er lei av skolebenken, og ønsker noe mer praktisk. Den andre tiltrekningen mot yrkesfaget går gjennom spesifikke interesser. At disse elevene i ettertid har søkt seg over på påbygg ser ut til å kunne ut i svært mange forklaringer. Selv om noen av påbyggselevne deler ambisjoner med de studieforberedende elevene om å studere, er det mer et unntak enn en regel. Påbyggselevne har ikke den samme enhetlige forståelsen av sitt utdanningsløp. De har gått et mer skreddersydd utdanningsløp som kombinerer flere beslutninger, men med utgangspunkt i et personlig interessebasert valg.

³⁰ Se 5.1 for mer

Kapittel 5: Fremtidens alternativer

Den store fellesnevneren for elevene ved påbygg og studiespesialisering er at ved endt videregående skolegang, må de forholde seg til fremtidens alternativer med generell studiekompetanse. Dette er utgangspunktet for å forstå hvordan elevene tenker om sine muligheter og alternativer på vei inn i neste stadium av livet. For selv om de har dette felles, har de også (som etablert i forrige kapittel) ulik bakgrunn. I dette kapittelet vil jeg utforske elevenes egne tanker, planer, drømmer og idéer om hva som venter dem i fremtiden.

5.1 Å studere eller ei

Ettersom omtrent 35% av 19-24 åringer er i høyere utdanning, er det rimelig å anta at en vesentlig andel av elevene som inngår i dette studiet også kommer til å ta en høyere utdanning. Statistikken bærer en viss relevans på egenhånd, men sier lite om hva som inngår i beslutningen om å studere eller ei. Jeg finner det herunder mer fruktbart å prøve å forstå hvordan elevene opplever å avveie sine muligheter. Gjennom arbeidet med intervjuene har det avdekket seg en generell tendens om at mange av elevene planlegger å studere. De omtaler med relativ sikkerhet at høyere utdanning inngår i deres fremtidsplan. Færre er det derimot som vet *hva* de ønsker å studere. Derav finner jeg det fruktbart å forstå disse to avgjørelsene: å studere, samt *hva* man skal studere – som to ulike prosesser. Påbyggsjente 1 illustrerte dette i referanse til elevene på studiespesialisering: *«jeg tror kanskje mange tenker at de vil studere uten å vite hva de vil studere»*. Dette delkapittelet vil vise at mange av elevene ikke har besluttet hva de ønsker å studere – men likevel vet at de ønsker å studere.

5.1.1 Studiespesialisering

Blant guttene på studiespesialisering finner vi en tydelig tilknytning til høyere utdanning. Stugut2 sier *«jeg føler man må gå på universitetet»*. Tilsynelatende brukes her *universitetet* som begrep med referanse til all høyere utdanning. I intervjusituasjonen fikk jeg ikke inntrykket at eleven i praksis mente at høyskoler og andre former for høyere utdanning var utelukket, men heller at *universitetet* er det mest tilgjengelige begrepet for elevene³¹. Uavhengig av ordets tolkning, er essensen at eleven føler han er nødt til å ta høyere utdanning. Elevens påfølgende rettferdiggjøring for hvorfor han føler det slik, kan kanskje fremstå som noe spesifikt og personlig, men det illustrerer et sentralt viktig poeng om hvilken betydning elevene selv legger i situasjonen de befinner seg i.

³¹ Dette inntrykket støttes også av intervjuet med guttene på påbygg, hvor de fortalte om at det var vanskelig å forstå forskjellen på høyskole og universitet.

stugut2: siden utdanning det er liksom vitnemålet du får på universitetet. Penger forsvinner, ungene kan forsvinne, damen kan forsvinne, men den vitnemålet du får: det har du for resten av livet ditt. Og det liksom – hvis det blir en krisetilstand, krig i Norge – så kan du liksom flytte ut av Norge med vitnemål, og da er det fortsatt gjeldende fortsatt. Så det liksom noe (...) en plikt å gjøre, på en måte.

Elevene generelt, men kanskje spesielt denne gutten på studiespesialisering har stor respekt for, og ser en betydelig verdi av høyere utdanning. Han omtaler det som en plikt, men det er ikke en respekt for et konkret yrke eller utdanningsretning. Eleven snakker ikke om ingeniørstudiet eller legeyrket. Han omtaler vitnemål og utdanning på et helt generelt nivå: utdanning i seg selv. Særlig vektlegger han permanensen av utdanning. Gjennom kontraster illustrerer eleven sikkerheten i utdanning. Ting er midlertidig, også mennesker. Utdanning er noe man har resten av livet – og bærer en verdi utover objekter, penger eller status. Det følger personen på tvers av landegrensener og gjennom tid; gjerne for alltid. Alle disse idéene farger opplevelsen av situasjonen de står i. At elevene føler at de tar beslutninger med varige konsekvenser er tydelig. For denne eleven kan det virke som om det i liten grad oppleves som et *valg* i det heletatt. Han føler han må gå på universitetet, og som følge er andre alternativer utelukket.

Å føle på de varige konsekvensene står parallelt til det jentene på studiespesialisering omtalte i forrige kapittel. De snakket om å føle seg dødsdømt dersom de hadde gått en yrkesfaglig linje. For dem opplevdes det som utfordrende å måtte utelukke muligheter og å avgrense seg selv; i frykt for å ende opp i noe de mistrives med. Dette skiller seg delvis fra sitatet over, hvor eleven formidler nærmest en ærefrykt, storhet og plikt ovenfor beslutningen. Imidlertid er det en vesentlig likhet: utdanning oppleves svært konsekvensfylt. Det er ikke en beslutning de tar lett på; og det er gode grunner til å foreslå at denne følelsen stammer fra nettopp *varigheten*. Når elevene tenker på utdanning, tenker de lagt inn i fremtiden; gjerne på hele livet. Dersom elevene simpelthen tenkte hva de skulle fylle de neste 3 årene med, og ikke hvilken utdanning de skal ha resten av livet; hadde trolig opplevelsen vært mindre konsekvensdreven. Tilsynelatende føler elevene på å bære hele deres fremtid på skuldrene, i sin avgjørelse om å studere eller ei.

I samme intervju snakker også en annen elev om selvfølgeligheten av studier. Han visste allerede ut fra ungdomsskolen at han ønsket å studere – uten å vite hva. Det var ikke et studium eller interessefelt som ledet eleven mot høyere utdanning. Det er i så fall isolert fra beslutningen *om* å studere. Eleven visste at han likte å bruke hodet:

Intervjuer: (...) tror dere at folk som velger studiespesialisering vet når de velger det at de har lyst å studere?
stugut4: Jeg gjorde det hvert fall. Jeg ville studere. Jeg hadde jo ikke peiling på hva jeg ville studere, men jeg visste at jeg – liksom likte å bruke hodet mitt. Det visste jeg, men jeg visste ingenting mer om hvilken retning liksom.

Redegjørelsen gir oss en hint om en generell interesse for teori, og sådan en tiltrekning av studier i seg selv. Det skiller seg fra et ønske om å studere basert på ytre motivatorer som for eksempel sikkerhet i arbeidsmarkedet, lønn eller prestisje. Det samme intervju spørsmålet ledet til en interessant utveksling blant jentene på studiespesialisering også. Jeg siterer her i utfyllende grad. Utdraget illustrerer både hvordan de føler at det er en forventning om å studere, samtidig som de belyser noen av nyansene i den opplevelsen.

intervjuer: Tror dere folk velger studiespesialisering fordi de vet at de vil studere?
stujent4: (ehh) ikke alltid. Jeg tror det er mange som gjør det
stujent6: Ja
stujent4: Men ikke alle
stujent1: Jeg tror flertallet
alle: Ja
stujent6: Men det er kanskje også hvis du bare ikke vet.
stujent2: Men det er kanskje mange som tenker at du må studere etterpå liksom, at det alle gjør, og derfor tar de studiespesialisering
stujent4: Det er blitt veldig en norm
stujent1: Altså videregående har blitt den nye ungdomsskolen, på en måte
stujent3: Ja, men og liksom hvis du (vil) opp og få deg et yrke med god lønn og sånn – så må du studere på en måte.
Intervjuer: Så dere tenker det er nesten litt forventet?
stujent3: Ja

Spørsmålet i intervjuguiden var hvorvidt elever som startet studiespesialisering videregående hadde en plan om å ta høyere utdanning, etter uteksaminering. Disse jentene hadde det generelle inntrykket av at det var vanlig; at flertallet (men ikke alle) hadde en plan om å studere. Det illustrerer gjerne hvordan disse elevene forstår den studieforberedende skolegangen som et ledd mot å ta høyere utdanning. Stujent3 snakker også om et implisitt press. Hennes forståelse av et godt arbeidsliv knyttes uadskillelig fra høyere utdanning. Det understrekes også gjennom deres beskrivelse av videregående som *den nye ungdomsskolen*. Dette utsagnet kan tolkes på to måter. For det første kan vi forstå det i konteksten av utdanningsinflasjon: i den forstand at videregående ikke lengre åpner dører i arbeidslivet, i likhet med ungdomsskolen. Alternativt kan det tolkes i en annen kontekst: at det må forstås som en del av det forventede utdanningsløpet. At elevene ikke har tatt noen konkrete avgjørelser for å ende opp der de befinner seg nå. Det er først ved overgangen til høyere

utdanning at de i det heletatt utviser noen handlingskapabilitet. Det er ingen som *velger* å begynne på ungdomsskolen³². Dersom studiespesialisering er en del av et normert utdanningsløp for den enkelte, foreligger det gjerne en iboende forventning om at man også skal ta høyere utdanning. Nettopp denne forventningen formidler elevene i samme utdrag. For disse elevene er sammenhengen mellom studiespesialisering og studier er umiddelbar. Det helhetlige pakketilbudet ser ut til å ha ledet dem inn i et allerede fastsatt utdanningsspor. I utvidelse av det, ser det også ut som om det er med på å forme deres forhold til muligheter og alternativer inn i fremtiden.

Elevene på studieforbereidende ser sine alternativer innvevd i den utdanningen de allerede har tatt. Utover det er det også noen interessante funn i hvordan denne mekanismen oppleves. Hvordan elevene ser seg nødt til å ta høyere utdanning, og hvordan de eventuelle konsekvensene av andre muligheter ser ut til å fungere avgrensede for elevenes alternativer. En av guttene illustrerer hvordan allerede brukte ressurser på videregående gjør at han føler han *må* ta høyere utdanning:

Stugut5: Så er det jo sånn at vi vi har også dedikert 3 år til studiespess. allerede, så jeg føler liksom på en måte (meg) dedikert til å gå videre med det. Og gjøre noe med det. Så hvis jeg liksom etter friåret mitt hadde plutselig bestemt meg for å jobbe på kiwi i stedet for. Så føler jeg at kanskje de tre årene jeg har lagt inn i det då har gått litt tapt. At jeg allerede er litt sånn fanget inn i å måtte ta (...) ta videre valget. Så jeg tenker ikke på noe annet enn universitetet som aktuelt for meg

Å arbeide i dagligvare blir brukt som et symbol på en arbeidsplass som ikke krever den utdanningen eleven allerede har tatt. Dersom man ender opp på en slik arbeidsplass, har man sløst de årene på videregående. Eleven føler som utvidelse av dette at fordi han allerede har startet på studieforbereidende videregående, så er ikke noe annet enn høyere utdanning aktuelt for han. Selv om mulighetene for å gjøre noe annet er der, så fremstår det ikke som et alternativ, nettopp på grunn av tid og energi som allerede er investert. Eleven bruker ordet *fanget* for å beskrive sin situasjon, og som følge er ikke noe annet enn høyere utdanning aktuelt for han. Elevenes uttalelser viser her langt på vei hvordan de i praksis føler at de selv velger hva de ønsker å gjøre, men at hva som er reelle alternativer er påvirket av ytre fastlagte rammer.

³² At det er *ingen* er kanskje hyperbol, men for argumentets skyld er det forsvinnende få.

5.1.2 Påbyggselevne

For majoriteten av elevene ovenfor er høyere utdanning en sentral del av deres fremtidsutsikter. Men at elever på et *studieforberedende* løp planlegger å studere er kanskje ikke direkte overraskende. Hva med elevene på påbygg? De har de samme mulighetene åpne, men har de de samme forventninger? Gjennom intervjuene var det først og fremst tydelig at påbyggselevne var mer heterogene. Ikke bare når det gjaldt utdanningsbakgrunn, men også i utdanningsfremtid. De hadde ulike forhold til sin fremtid. Mens den generelle tendensen var at elevene på studiespesialisering var relativt fiksert på høyere utdanning, var det et mye mindre fokus på dette blant påbyggselevne, og da spesielt hos guttene. Etersom alle jentene hadde bakgrunn fra helse og oppvekst-fag, er gjerne deres overgang til sykepleieryrket gjennom høyere utdanning vanlig. En av jentene nevner nettopp dette. «Jeg skjønnte at jeg måtte ta påbygg for å komme meg videre da. Så jeg tok helsefag, og så ville jeg videre på sykepleie» (påbjen6).

Påbyggselevne drar også linjer mellom påbygg og høyere utdanning, noe som tydeliggjøres ved at de finner et behov for å studere som den vanligste årsaken for å ta påbygg. Dette tangeres også av rapporten til Markussen og Gloppen (2012). Men vel så interessant er deres forståelse av generell studiekompetanse som verdifullt å ha utover den konkrete planen om å studere:

intervjuer: Hva med studier, tenker dere at den største årsaken til å gå påbygg er fordi man vil studere?
påbjen7: Ja
påbjen1: (jeg) tror egentlig det er greit å ha den studiekompetansen, sånn at selv om du ikke ville, så har du fortsatt den muligheten til å studere, om du så skulle gå ut i lære i fem år, så har du fortsatt muligheten seinere til å begynne med noe annet, til å bli noe annet. Om du går lei det yrket. Men hvis du ikke går påbygg, så har du ikke den studiekompetansen og da sitter du litt mer fast i den yrkesveien. Så det (...)

Her skiller påbyggselevens strategi tydelig fra den de knyttet til yrkesfag. De ønsker å øke sine muligheter i yrkeslivet, fremfor å spisse de – i likhet med elevene på studiespesialisering. Likevel er det et funn at de i mindre grad finner det som en selvfølgelighet å studere. Det er ikke sånn at bare fordi man har tatt påbygg, så er studier neste stopp for alle. En av guttene på påbygg snakker også om at det er greit å få unnagjort all skolegangen samtidig før han fullfører fagbrevet. Det virket ikke som det var helt utenfor det vanlige for han, selv om det kanskje er en uvanlig strategi.

intervjuer: Ja, for du snakket om at du hadde lyst å gå inn i lære etter påbygg?
påbgut5: Ja
intervjuer: Tror du det er vanlig? At det er mange som gjør det?

påbgut5: Jeg vet ikke. Nei kanskje ikke. Men da får du liksom gjort ferdig all skolen, også er det bare ut i arbeid i stedet for å ha skole, arbeid, så skole, og så arbeid. Så får jeg heller bare bli ferdig med det.

Også jentene underholdt denne ideen om å gå tilbake i lære etter påbygg.

intervjuer: Men hvis vi går litt over på det som skjer etter videregående. Vi har jo nevnt dette med friår, men hvilke andre muligheter har man?

påbjen4: Gå på høyskolen

påbjen1: Kan gå på skole i utlandet, du kan jobbe ved siden av. Hvis du tar yrkesfag, så kan du for så vidt søke om å få gå lære etter påbygg for eksempel.

intervjuer: Tror dere det er vanlig? At folk går tilbake i lære etter påbygg?

påbjen1: Ja hvis de har lyst å tjene penger. Og hvis de brenne for yrket, holdt jeg på å si. Kjenner at de vil gjøre noe

Alt i alt ser det ut som at for påbyggselevne er den framlagte utdanningsstien mindre åpenbar. Det er flere alternativer som er legitime for påbyggselevne, og deres forståelse av sine utdanningsmuligheter ser ut til å være langt mer heterogen enn for elevene på studiespesialisering. Uten å påstå at det nødvendigvis foreligger et årsaksforhold, er det interessant å bemerke at studieløpet har forutsatt et slags omvalg for disse elevene. Strukturelt sett går mange elever på studiespesialisering rett fra ungdomsskolen gjennom vgs. og inn i studier. Påbyggselevne er derimot allerede en selektert gruppe som har måtte aktivt forholdt seg til mulighetsstrukturene i videregående, gjennom å bytte bort fra et startet utdanningsløp. Som følge har påbyggselevne prøvd ut ulike ting. De har både gått yrkesfaglig skole, vært i praksis og tatt påbygg. Kanskje er de nettopp mer erfarne eller komfortable med å ta ulike avgjørelser. Kanskje opplever de i mindre grad en forventning om et standardløp, et press om å studere. I et av intervjuene spurte jeg om hvordan man finner ut av ting, dersom man ikke vet hva man vil. Eleven svarte «Prøve ut litt ting. Du kjøper ikke den første bilen du setter deg i» (Påbgut5). Det var ingen på studiespesialisering som formidlet en tilsvarende strategi med å *prøve* ting. Elevene på studiespesialisering ser derimot på høyere utdanning som iboende etterfølger av videregående. Deres opplevelse av alternativene ser i langt større grad ut til å være krystallisert. Påbyggselevne, som har tilknytning til yrkesfaget (og det øvrige arbeidslivet) har derimot flere *ulike* muligheter for fremtiden. Ikke bare har de hatt en rekke ulike erfaringer i sitt eget liv. De har også ganske ulike erfaringer seg imellom. I kombinasjon gjør dette at påbyggselevne som gruppe i praksis har langt flere ulike fremtider enn det elevene på studiespesialisering har. Sitasjonen til påbyggselevne kan best beskrives som preget av heterogenitet, mens ved studiespesialisering er det bare studier som gjelder. Det er også interessant her å bemerke at gruppen som er særlig opptatt av å bevare flest muligheter er i praksis de som står med færrest ulike alternativer.

5.1.3 Studere *hva*?

Spørsmålet om å studere, som omtalt i forrige delkapittel er noe som elevene har omfattende følelser om. Et ønske om å studere på grunn av de muligheter det kan tilby, ser ut til å være utbredt. Likevel gjenstår spørsmålet om hvordan elevene opplever å forholde seg til de ulike studiemulighetene. Hvilke avveininger legger de vekt på, og hva er viktig for dem i søknad til høyere utdanning?

Frykten for å velge feil ser ut til å være særlig utbredt. Dette gjenspeiler ikke bare det som er nevnt i 5.1, men også det jentene fra studiespesialisering beskrev i kap.4. Tyngden av å ta en beslutning som man kanskje ikke trives med gjør situasjonen vanskelig, men også betydningsfull. I utdraget under ble elevene spurt om hvorfor mange er usikre på hva de skal velge:

- Stugut5: Det står jo litt på spill da. Hvis du liksom tar en lang master i filosofi, liksom. Også er du ikke interessert i filosofi, finner du ut av. Det er jo ganske mange år av livet som går litt ut av vinduet. Så jeg tror mange tenker på, liksom, nå må man finne noe som jeg virkelig liker. Så kan jeg gjøre det resten av livet. At de heller stopper litt opp på det valget og prøver å gjøre det ordentlig, liksom. Og (...) i stedet for å få den masteren i filosofi, og ikke vite hvorfor man tok den liksom.
- Stugut4: Ja jeg er veldig enig i det. Jeg føler mange er sånn.. mange er veldig redde for at de skal velge noe også finne ut at de ikke liker det, og så ha *wastet* bort kanskje 2 eller 3 år av livet sitt på det. Jeg tror mange er redde for at liksom det skal skje, da. Og derfor bruker de heller litt lengre tid på å finne ut av hva de faktisk vil. Sånn at de bruker tiden sin godt og. Og ikke (...) sånn som han sa: får en eller annen master i filosofi, og bare «det var jo ikke det jeg ville i det heletatt» ja (...)

For disse elevene er det ikke vanskelig å finne ut om man skal studere. Elevene på studiespesialisering formidler i liten grad noen indre konflikt eller tvil om hvorvidt de skal studere. De føler det som et naturlig steg videre i sin utdanning. Det kan riktignok se ut til at mangelen på andre legitime alternativer er det som gjør avgjørelsen opplagt. Spørsmålet om *hva* de skal studere er derimot et helt annet et. Elevene over skildrer en tydelig usikkerhet, samtidig som de er ganske tydelig på hvor usikkerheten stammer fra. Interessant nok ser denne usikkerheten ut til å være mindre enn den elevene formidlet i tilknytning til valget av videregående. Det tangeres av rapporten til Buland, Mathisen, Mordal, Austnes-Underhaug og Tønseth (2014) som fant at elever generelt opplevde å søke til videregående som mer konsekvensfylt enn til høyere utdanning. Uten at rapporten tilbyr innsikt i hvor denne forskjellen kommer fra kan vi særlig spekulere i to årsaker. For det første kan det tenkes at elevene har flere erfaringer, er mer modne og emosjonelt utviklet på vei ut av videregående, sammenlignet med ungdomsskolen. For det andre har de to utdanningsnivåene noen

strukturelle ulikheter. I referanse til videregående var jentene først og fremst redd for å utelukke muligheter. Mens ungdomsretten gjør at elevene på mange måter bare får én sjanse til å gå videregående, er høyere utdanning begrenset på andre måter. Det er blitt relativt vanlig å ta ulike årsstudium, to bachelorgrader eller en bachelorgrad etter master, men fagbrev er det få som har mer enn et av³³. Ergo er man kanskje ikke *dødsdømt* dersom man starter en høyere utdanning man ikke trives med, ettersom det er mulig å ombestemme seg. Som guttene presiserer medfører dette naturligvis en stor kostnad (og derav usikkerheten), men kostnaden er først og fremst i tapt tid og penger, fremfor en permanent yrkesretning. Likevel har usikkerheten på mange måter den samme karakteren som hos jentene: frykten for å gjøre et valg man angre på; å mistrives. Som utvidelse av dette kan det virke som om elevene ikke føler seg kvalifisert til å ta slike avgjørelser, som om de stadig ikke har nok erfaringer å hente fra.

Når elevene tenker på utdanningsfremtiden sin, formes deres diskurs rundt hvilke muligheter de har. De er opptatt av hva de kan gjøre og hva de får til. Særlig jentene på studiespesialisering formidler et svært bevisst forhold til karaktersnitt og hvilke dører som er åpne. De snakker om ekstrapoeng de kan få gjennom realfag. De bruker tid på å regne ut hvilket karaktersnitt de oppnår, dersom de får ulike karakterer. De er opptatte av å ha flest muligheter tilgjengelig.

- intervjuer: Tenker dere mye på det? At det nærmer seg frist?
Stujent4: Nei jeg glemmer det hele tiden
stujent5: Jeg har begynt å google studier
stujent2: Jeg sitter på sånn snitt-kalkulator hver dag
alle: (latter)
stujent5: Ja jeg satt i fysikk-timen rett før fysikkprøven og tenkte «hvilke studier trenger jeg fysikk til? så var det sånn ingen studier, okei jeg kan droppe ut» (hehe)
stujent1: Ja, jeg satt og var sånn: «Søren selv en firer i fysikk 2 vil gi meg bedre snitt enn en sekser i biologi»
Flere: (hehe)
stujent5: (hehe) det hjelper ikke når du stryker i fysikk 2
stujent2: Også sitter jeg og tenker sånn «hvis jeg får en sekser i *den* eksamen, og en firer i den så kan det fremdeles gå liksom
stujent5: Ja, også (...) jeg sitter veldig sånn: «Husk du har alle realfagspoengene du kan få. Okei, dette går fint» også gå jeg inn og ser på snittet, hva det var i fjor også. jeg vet at jeg vil studere i Trondheim liksom, men jeg vet ikke om jeg kommer inn der i det heletatt.

De er også svært fiksert på hva de mulighetene innebærer. Det er kanskje ikke så overraskende at deres tanker og idéer om hva de ønsker å gjøre med fremtiden sin er formet

³³ Det er *mulig* å ta flere enn et fagbrev, men da praktiseres det gjennom ordninger i bedriftene, og ikke i skolen.

av hva de *kan* gjøre med fremtiden in. Men interessant nok ser det ut til at dette utspiller seg på en litt uforutsett måte. Ved å ha åpnet mulighetene som henger høyest i utdanningssystemet gjennom generell studiekompetanse med realfag, svinner i praksis aktualiteten av alternativene som måtte henge lavere.

- stujent1: Men jeg har hørt om folk som bare sånn: «ja, jeg skal velge det her fordi det har det høyeste snittet liksom»
- stujent6: (hehe) åja.
- stujent3: Ja det er veldig sånn status-greie.
- stujent1: At det er liksom det høyeste jeg kan komme inn på.
- stujent4: Jeg tror gjerne det er litt sånn med realfag, at da har du liksom muligheten til å komme inn på alle studiene liksom, og da kan du velge (...)

Jentene snakker om hvordan det er en *status-greie* å velge studiet med det høyeste snittet man har tilgjengelig. Noen studier er rett og slett mer statuspregede enn andre. Dette har trolig en sammenheng mellom hvor populær de er, og hvilke karakterkrav de har – uten å spekulere nevneverdig i hvilken retning kausaliteten går. Mens generell studiekompetanse åpner for en bredde av muligheter, er det gode karakterer og realfagene som åpner dørene som henger høyest. Alle muligheter er ikke like mye verdt. Å ta en utdanning med mindre prestisje og lønn enn den man maksimalt er kvalifisert til, kan nærmest fremstå som sløs av de opparbeidede mulighetene. Ergo utelukker muligheten til å ta en eliteutdanning, andre utdanninger i praksis. Elevene får altså på den måten *de facto* innskrenkede alternativer i takt med å øke mulighetene sine. Det må nevnes at det er vanskelig å vite akkurat hva som er mekanismen bak denne tankerekken. Det kan virke som at å velge noe på et lavere ambisjonsnivå enn hva de kvalifiserer til, er et sløs at den innsatsen de har gjort på videregående så langt. At byrden av å jobbe med skolearbeid, velge de tyngste fagene og lange dager på skolen med innleveringer er en sunket kostnad. Derfor kan det oppleves irrasjonelt å ikke benytte seg av disse opparbeidede akademiske ressursene.

Begge påbyggsgruppene var fort innom både interesser og inntekt som avgjørende elementer for hvilke studier som var reelle alternativer. Selv om disse to hensyn ble holdt høyest, hadde derimot en av guttene et modererende innskudd i debatten; hvor han ser ut til å dra paralleller mellom høyere utdanning og ikke ha tid til familie:

- påbgut6: Om du er en som bare går for yrke, liksom driter i familie og alt det. Så kan du gå for en sånn skikkelig utdanning, hvor du jobber hele tiden og får masse penger. Men hvis du vil leve et litt mer normalt liv, kan du gå for et litt mer(...) dårligere utdanning og få en grei familie, og ha tid til de i hvert fall.
- Intervjuer: Hva tenker dere andre? Hva tenker man på når man tenker på studier?
- påbgut5: Jeg tror faktisk de fleste bare velger ut ifra inntekt sånn egentlig. Det er jo ikke (...) eller mange i hvert fall. Altså – personlig så hadde jeg ikke valgt en vanskelig utdanning med dårlig lønn.

påbgut3: Det er jo begge deler. Jeg har i hvert fall planlagt ut ifra begge deler. Hva jeg er interessert i og hva jeg tjener.

I samtalen bruker påbgut6 begrepet et *normalt liv*, og knytter det til hva han kaller en *dårligere utdanning*. Kanskje skal dårligere utdanning stå i kontrast til eliteutdanninger som medisin, juss eller psykologi. Uansett formidler han et hensyn til balansen mellom jobb, fritid og familieliv. Påbyggselevne ser generelt mer yrkesorienterte ut når de snakker om studier. De snakker om aktualiteten av yrker basert på inntekt og hva de er interessert i. Elevene på studiespesialisering ser ut til å være mer opptatt av utfordringene det kan bringe, hvilket snitt som kvalifiserer til hva, og hvilket interessefelt det befinner seg i. Det er nok flere grunner til denne forskjellen. For det første har påbyggselevne tilsynelatende en litt annen mentalitet knyttet til utdanning. Deres relativt glidende overgang mellom skole og arbeidsliv har trolig gjort dem mer yrkesorientert generelt. For det andre kan det tenkes at deres kommende høyere utdanning er i samme sektor de allerede har yrkeserfaring fra. Og sist er det nok ikke urimelig å anta at elevene på studiespesialisering i større grad kommer til å studere fag som har en mindre åpenbar tilknytning til spesifikke yrker. Det er det trolig vanskelig å vite helt hvordan arbeidshverdagen til en som er utdannet i energistudier, lingvistikk eller sosiologi ser ut. Jentene tenker en del på nettopp dette.

stujent1: Jeg føler sånn selv at noe av det som også er problemet er at du vet liksom ikke hva yrkene innebærer på en måte.

stujent4: Ja

stujent1: Ja altså du kan jobbe med utrolig mye forskjellig innenfor et yrke, og liksom man vet ikke om alle yrkene som finnes på en måte. Det er ganske (...) Altså det hovedsakelig sånn: du kan bli lege, advokat, alle de der yrkene alle vet om (...)

stujent6: Også står det sånn du kan bli forsker, men hva (...)

stujent5: Men hva skal du bli forsker på?

stujent6: Ja, hvor, hva, hvem? (hehe)

Vogt (2018a) viser i et livsløpsperspektiv hvordan vokabularet knyttet til overgangen fra skole til arbeid ser ut til å ha endret seg gjennom tiden. De eldste kohortene i studien (født 1948-53) så ut til å forstå sin overgang til arbeidslivet som innvevd i mulighetene man fikk gjennom lokalsamfunnet og familienettverk som kunne «legge inn et godt ord». De yngste kohortene (f.1978-79) gjenspeiler derimot i større grad uttalelsene vi finner i dette studiet – hvor de forstår sin overgang som et resultat av frie individuelle valg. Vogt går langt på vei i å illustrere at dette trolig er fordi man gjennom skjema i selve søknadsprosessen dekontekstualiserer avgjørelsen for den enkelte, noe som tidligere ikke var tilfellet. Elevene i dette studiet ser også stadig ut til å hente fra det samme individualistiske vokabularet, men når de ble utfordret på hvorvidt de føler at de har fritt valg, kom det frem noen interessante

nyanser. Spesielt om opplevelsen av at noen studier er mer aktuelle og legitime enn andre, utover deres faktiske tilgjengelighet.

- stujent1: Også er det sikkert mange som opplever at de ikke kan velge hva som helst på en måte
intervjuer: På hvilken måte tenker du?
stujent1: Sånn(...) nei sånn ingen ville syntes det var greit hvis jeg studerte det liksom, eller et eller annet. Det er jo ikke alle som (...)
intervjuer: Tenker dere andre det og?
stujent1: (...) som har samme friheten. Ut ifra seg selv så har de kanskje (...) kan de kanskje studere hva de vil, men så er det kanskje og noe annet som (...)
stujent5: Ja jeg tror det at hvis noen andre på en måte er veldig negativ til at du skal studere det du har lyst å studere. Og selv om du då kommer inn, så kan det likevel være at du ikke *kan* gjøre det. Altså hvis bare alle er veldig negative til noe, så er det veldig lett å bli påvirket. Det er jo ikke alle som blir like påvirket, da. Men jeg tror det er mange som hvis alle rundt det hadde sagt «hvorfor skal du studere det? Det kommer ikke du til å få til» så velger du kanskje det bort likevel. Eller tar det litt lengre ned på listen når du søker. Også studerer du noe annet.

Selv om jentene her viser en bevissthet på at de ytre innflytelsene har en tydelig påvirkning, forstår de likevel overgangen til studier som et produkt av egne frie valg. Stujent1 skiller videre implisitt mellom muligheter og alternativer. På den ene siden illustrer hun et scenario med totalt åpne muligheter – dersom valget ble tatt i et vakuum, uten ytre innflytelse: «Ut ifra seg selv kan de studere hva de vil» (stujent1). Formuleringen tyder at alle muligheter er åpne, og eleven kan plukke utdanning fra øverste hylle etter eget ønske. På den andre siden påpeker jentene tydelig at det ikke er fullt så enkelt. For selv om de har en hypotetisk frihet, føler de at det eksisterer noen ytre begrensninger likevel; ikke alle alternativer er like legitime.

Opplevelsen av at man ikke kan velge hva som helst, knyttes direkte til hva andre synes. Handlingsrommet begrenses sådan av ytre omstendigheter for den enkelte. Jentene utelukker enkelte alternativer basert på hva de rundt dem syntes. Utover at stujent5 ser ut til å gi legitimitet av andres vurdering av egne evner, går de ikke i særlig detalj på hvorfor andres meninger har en slik påvirkningskraft. Det er gjerne noe underforstått. Elevene befinner seg i en alder hvor de har begrenset erfaring å hente fra for å gjøre avgjørelser for livet sitt. Og som Gambetta (1987) påpeker er det kanskje noe uheldig at en slik avgjørende beslutning finner sted på et sensitivt tidspunkt hvor tenåringene aktivt former sin identitet. Nettopp det å avbalansere gruppetilhørighet og egen personlig utvikling, er gjerne en fellesnevner for hva som utgjør det å være ungdom (Wyn & White, 1996). Det er dermed kanskje ikke overraskende eller unaturlig at elevene ser til venner, familie, rådgivere og lærere for veiledning. Uansett er det interessant (om ikke nødvendigvis overraskende) hvordan elevene formidler at deres egne alternativer innskrenkes som direkte konsekvens av hva andre rundt dem tenker.

5.1.3.1 Kjønn

Til tross for en mer eller mindre total omveltning av den vertikale kjønnssegregeringen i utdanning, hvor menn ikke lengre dominerer blant de lengste utdanningene har enda det norske samfunnet en tydelig *horisontal* kjønnssegregering. Grovt forenklet tar menn og kvinner ulike utdanninger, og jobber følgelig i ulike sektorer (L. A. Støren & C. Å. Arnesen, 2003). Selv om det finnes flere forklaringsmodeller på hvorfor, deler de ledende sosiologiske teoriene idéen om at dette sannsynligvis har sammenheng med sosialisering (Bradley, 2000; Dryler, 1998b). I tillegg til å bruke foreldre som rollemodeller lærer vi normer og forventninger knyttet til kjønn i den kulturelle overføringen mellom generasjonene³⁴. Jentene på studiespesialisering er stort sett i konsensus om at de følte at de måtte studere. Høyere utdanning fremstår som en vesentlig inngangsport til et suksessrikt arbeidsliv, fremfor en yrkesfaglig retning. En av jentene tilbyr noen refleksjoner rundt hvor den idéen kommer fra, og drar skille mellom gutter og jenter i sin forklaring.

stujent3: Men jeg tror også at det kanskje kan være litt forskjell på gutter og jenter. For de typiske kvinnedominerte yrkesfagene tjener ganske mye mindre enn de typiske mannsdominerte yrkene, og hvis du da er jente og da har tenkt å komme deg fram og liksom tjene godt og sånn – **så må du studere.**

stujent1: Mhm

Eleven formidler tilsynelatende en idé om at yrkesfag som inngangsport til et godt arbeidsliv, har ulike spilleregler for gutter og jenter. Hun fastlegger at mannsdominerte yrkesfag tjener bedre enn kvinnedominerte yrkesfag. Som konsekvens er man nødt til å studere dersom man ønsker å *komme seg fram* som jente. Tilsynelatende mangler den tankerekken en avgjørelse om hvorvidt det kunne være aktuelt for jentene å ta et mannsdominert yrkesfag. Det virker som om det aldri var en del av vurderingen. Man kan naturligvis tenke seg at jentene kanskje ikke følte et mannsdominert yrkesfag er et rasjonelt alternativ, men tidligere i intervjuet argumenterer de for akkurat det.

Stujent2: Jeg ville argumentert for at det er mye smartere å velge yrkesfag egentlig. Jobb med en gang. Og du tjener jævlig mye. Hvis du er elektriker liksom: du tjener kjempemye! Mens – eller (...)

stujent1: Eller sånn heismontør

alle: (latter)

stujent2: Ja! Og de har så sykt god fagforening, så de har jo dødsgod lønn.

³⁴ For gjennomgang og diskusjon av ulike forklaringsmodellene, se for eksempel L. A. Støren og C. Å. Arnesen (2003, s. 135-137)

Jentene etablerer altså tidlig og tydelig at å gå et mannsdominert yrkesfag faktisk kan være en svært god idé. Spesielt fra et økonomisk perspektiv; det gir enkel tilgang til arbeidsmarkedet og god lønn. Naturligvis kan det være en rekke andre innvendinger ved mannsdominerte yrkesfag som gjør det mindre interessant for disse jentene. Til tross; i forrige sitat det var nettopp det økonomiske perspektivet som gjorde at de følte de *måtte studere*. Faktum er at også jentene her formidler en tendens til å utelukke noen muligheter helt implisitt, selv om de finner seg enige i at det er gode alternativer. Senere i intervjuet tilbyr en av jentene et innsyn i denne prosessen. Hun bemerker hvordan sosiale omstendigheter gjør at man har en tendens til å utelukke muligheter som ikke man kjenner seg igjen i. Hun drar frem et svært mannsdominert yrke – vaktmester – som eksempel på et yrke hun ikke kunne identifisert seg med, og derav utelukker som reelt alternativ.

stujent1: Også kanskje litt sånn hva man identifiserer seg selv med, på en måte. Altså det er jo ikke alle som bare sånn – jeg vet ikke – altså man kan jo på en måte bli litt påvirket av det og. Jeg vet for eksempel ikke om jeg kunne blitt sånn vaktmester.

Dette illustrerer langt på vei hvordan idéer om hva som er kjønntypisk i praksis begrenser de reelle alternativene elevene står ovenfor. Elever utelukker muligheter som strider mot deres kjønnsidentitet. Alternativene som gjenstår, er langt færre enn de faktiske muligheter elevene har. Det er trolig noen individuelle variasjoner i hvilke kjønn man forbinder med ulike yrker, og hvorvidt det er avgjørende for utdanningsvalget deres. Likevel vitner intervjuene om at for mange er dette en vesentlig del av deres virkelighet. Også kjønntendensene vi ser fra søkertall til videregående kommer til overflaten i elevenes opplevelser. Både gutter og jenter utelukker ting som er atypisk for deres kjønn.

Selv om det først og fremst er jentene på studiespesialisering som eksplisitt snakker om sine alternativer gjennom kjønn, finner jeg det her sentralt å påpeke at alle jentene ved påbygg kom fra det samme yrkesfaget: helse- og oppvekstfag. Til tross for at disse elevene ikke selv knytter utdanningen til kjønn gjennom dialog, finner jeg det ikke urimelig å foreslå at det foreligger en sammenheng mellom de to.

5.2 Friår

I intervjuguiden var spørsmålene om friår nærmest et addendum. I utgangspunktet var dette noe som ble viet lite tid og energi. Imidlertid tenkte jeg det antageligvis var noen som anså friåret som en mulighet etter videregående. Derav ønsket jeg å inkludere det, nærmest som en formalitet. I praksis viste det seg tvert imot at friåret var et svært fruktbart emne, som elevene hadde et sterkt forhold til. Alle gruppene formidlet relativt tydelige idéer om hva de tenkte om

friåret som mulighet. I spørsmålet om utbredelsen av friåret snakket studiejentene om hvor vanlig de opplevde friåret å være:

intervjuer: Har dere inntrykk av at et er vanlig?
Alle: Ja
stujent3: Jeg synes det virker vanlig
stujent5: Jeg tror det er veldig vanlig etter studiespesialiserende. Jeg tror ikke det er vanlig etter noen av de andre linjene. Jeg tror det er folk som gjør det, men jeg tror ikke det er like vanlig.
stujent3: Jeg skal ikke ta friår, og folk er sånn «hæ, skal du ikke det?» til meg ofte
intervjuer: Så det er nesten en sånn forventning (...)
stujent3: Liksom sånn «gidder du virkelig det liksom?» og «tenk at du orker det» og(...)
stujent6: Mhm

5.2.1 Hva er et friår?

I forkant av intervjuene hadde jeg en del antagelser om friåret. For det første trodde jeg det var relativt lite utbredt, og for det andre at det eksisterte noen normer mot å ta friår. At friåret fremstod som et slags sløs av både tid og akademisk progresjon. Gjennom intervjuene ble det tidlig avdekket at mine antagelser i mindre grad hadde rot i virkeligheten. Særlig hva det gjelder utbredelsen. Dette stemmer også overens med etablert forskningen på området. Tradisjonelt sett regnes friåret i nordisk sammenheng som å bestå av et år opphold fra utdanning, og da særlig mellom studiespesialisering videregående og høyere utdanning. Ettersom aktiviteter i friåret er selvorganiserte, er det ingen eksakte tall på hvor vanlig det er å ta et friår i Norge (Vogt, 2018b). I utvidelse av det, er det heller ikke noen komplett oversikt over hvilke aktiviteter ungdom fyller friåret med, men Gjerustad og Frøyland (2012) peker på at så mange som halvparten av elevene på vei ut av videregående tenker å få en jobb, mens de tenker på hva de skal gjøre videre³⁵. Her fra guttene på studiespesialisering:

Intervjuer: Hva tenker dere om de som tar friår?
stugut5: (ehh) sånn i alle fall i mine kretser så virker det som en veldig normal ting å gjøre egentlig. Det er liksom - kjenner egentlig mange som tenker å gjøre det, og jeg kjenner mange som har gjort det og har friår nå liksom. Så jeg tenkte at det er liksom: det er nesten en bit av å ta studiespess. Det er å ta friår etterpå, liksom.
Intervjuer: Okei, ja
stugut5: Eller folkehøyskole, eller gå militæret liksom. Det er svært få jeg vet om som hopper rett på universitetet og er klar for det rett etterpå.
stugut3: På vg1 og på vg2 så synes jeg de som tok friår var jo sinnsykt dumme.
Alle: (hehehe)
stugut3: Men nå når jeg sitter i deres posisjon så forstår jeg godt nå hva det er snakk om.
Intervjuer: Så dette er på en måte noe som er blitt normalt, og er en del av utdanningens løp nesten?
Flere: Ja, mhm

³⁵ I en spørreundersøkelse gjennomført i Oslo (N=1865)

Elevene sier her at det er en normal ting å gjøre. Men ikke bare det: stugut5 sier også at det er svært få som går direkte inn i høyere utdanning. Det formidler en viss forventning at man tar seg et opphold mellom videregående og høyere utdanning av et slag. Han snakker om folkehøyskole, eller militæret. Friåret som konsept er ikke en egen aktivitet, begivenhet eller hendelse – og følger derav ingen formaliserte rammer. Jentene på studiespesialisering presiserer denne forståelsen av hva et friår er.

Intervjuer: Hva med friår? Det er jo noen som tar det
stujent5: Veldig flott (hehe)
intervjuer: Hva er et friår? Hvis vi begynner med det, da?
stujent1: Fristende (hehe)
alle: (latter)
stujent6: Et år der du ikke går på skole
stujent3: Ja
stujent5: Det er et år der du gjør noe annet
stujent3: Det er jo mange som jobber, også reiser de eller(...) også tar de opp fag

Eleven sier at et friår er et år man ikke går på skole. I motsetning til resten av deres erfaring med utdanningssystemet, følger ikke friåret noe fastsatt eller institusjonalisert mønster. Likevel er det interessant hvordan begrepet *de facto* blir gitt en så tydelig betydning i elevenes verden. Samtidig er definisjonen jentene opererer med kanskje noe upresis, og reiser umiddelbart noen spørsmål om begrepets rammer. Når slutter et friår å være et friår? Tradisjonelt sett forstås det gjerne som et års opphold mellom videregående og høyere utdanning. En av guttene snakker om en bekjent som har tatt to friår «jeg har en sånn venninne som er ferdig med vgs. Hun tok jo studie(spes.). Men hun har tatt to år friår nå (...)» (stugut3). Det er ikke helt utenfor det normale å også regne mer enn et års opphold som friår. Spørsmålet er videre hvor definisjonens grenser trekkes. En vesentlig del³⁶ av den norske befolkning har videregående utdanning som høyeste utdanningsnivå; altså er det mange som ikke har tatt mer utdanning etter fullført videregående. Jeg finner det tvilsomt at de vil beskrive sin hverdag som bestående av en rekke friår. Ergo er det rimelig å anta at de ytre rammene for hva som er å regne et friår eksisterer i en eller annen forstand mellom disse to ytterpunktene. Ingen av elevene drar helt konkrete skillelinjer sådan, men det oppstod likevel en avdekkende samtale i tråd med disse rammene.

stujent6: Ja onkelen min han (ehh) tok et friår også bare sluttet han (...) han studerte ikke før han var 38 liksom. Og da, da begynte han å studere, for da tenkte han at jeg må faktisk ha litt, ja (...)
intervjuer: Etter 19 friår?

³⁶ Omtrent 37% i 2018 pr. <https://www.ssb.no/utniv>. Tallet sier riktignok lite om *hvilken* videregående utdanning befolkningen har, men den inkluderer utvilsomt voksne som har fullført studieforberedende som ikke har startet studier.

stujent6: (hehe) ja
alle: (latter)

Forslaget om å regne onkelens studieopphold på 19 år som friår, framstod som et relativt absurd innslag – og noe humoristisk stemning oppstod som følge³⁷. Elevene drar også skille på å ta et friår, og å slutte. Først tok onkelen et friår, så sluttet han. Det er en interessant formulering, ettersom friåret ikke har noen konkrete rammer å slutte fra. Å *slutte* referer her trolig til en endring i fremtidsplaner, eller anskaffelse av arbeid. Det er med på å gi en pekepinn på elevenes forståelse av begrepet rammer. Friåret er ikke noe konkret, det har ikke en formalisert form, lengde eller innhold. I utvidelse av det, er det også relativt ulike grunner til at elevene tar friår.

Elevene på påbygg formidler en tilsvarende forståelse av begrepet. Et friår er et år hvor man ikke går på skole, og disse elevene ser åpne ut til at man kan ta flere av dem. «ja, at de har tatt seg et friår eller flere friår» (påbjen7). En av elevene snakker om broren, som er på sitt femte friår.

intervjuer: Jeg skjønner. Hva tenker dere om denne påstanden: Mange av de som tar friår begynner aldri på studier
påbgt6: Stemmer litt. Min bror har enda friår. Og han er fem år eldre enn meg.
Alle: (heheh)
Intervjuer: Så han har på en måte tatt fem friår tenker du?
påbgt6: Ja, men nå vurderer han å begynne på skolen igjen.

Forventningen om at man skal starte studier på et senere tidspunkt ser ut til å være hva som gjør oppholdet til et friår. Dersom man avslutter videregående og starter i en jobb uten videre planer om studier, finner jeg det rimelig å anta at det faller utenfor elevenes definisjoner av friåret.

5.2.2 Friåret for studiespesialisering

Det kan være mange grunner til at man ønsker seg et år med opphold fra utdanning. En av de tydeligste tendensene som har dukket opp, fungerer nærmest som en utvidelse av utfordringene knyttet til å velge videregående: mangelen på klare og tydelige preferanser. Som dette delkapittelet vil vise, tiltrekkes mange av elevene til friåret fordi de ikke vet hva de vil gjøre videre. Kanskje er det ikke så overraskende at det er særlig utbredt blant elevene på studiespesialisering. De formidler stadig en følelse av at skoletilværelsen (og det medfølgende

³⁷ Selv om det oppleves som noe usannsynlig at humoren utelukkende skyldes forskerens komiske timing, gjøres det likevel oppmerksom på at det empiriske funnet i det minste hviler på min egen deltakelse.

arbeidet) opptar dem, og gjør det vanskelig å finne ut hva man ønsker. På grunn av dette har de lyst å bruke et friår på å finne ut *hva de vil*.

- stugut2: Jeg føler det sånn med de fleste sånn nå i vg3. at de har egentlig ingen peiling på hva de skal gjøre videre.
- stugut4: jeg føler sånn de fleste også vil ta friår. Eller vil dra til militæret fordi de ikke vet hva de skal gjøre liksom (...)
- stugut2: ja
- stugut4: (...) bruke den tiden til å finne ut hva de vil

At mange elever føler at de har *ingen peiling på* hva de vil er allerede etablert i kapittel 4. Stugut4 knytter derimot denne usikkerheten direkte til å ta et friår. Utover det har han også inntrykket av at de fleste har denne følelsen. Med andre ord; at folk flest ønsker å ta et friår, fordi de er usikre. Guttene breier videre ut om hvordan dette oppleves, og knyttet stadig følelsen av å ikke vite hva man vil, til et friår. De skildrer også hvorfor de føler at et friår kan gjøre valget lettere. Skolegangen krever ressurser av dem, som gjør at de føler seg utav stand til å ta stilling til fremtiden sin – i motsetning til et friår, hvor man har tid til å tenke.

- stugut5: Også er det litt (som) [stugut6] sa at man alltid med skole og sånn, så må man alltid tenke på de og de prøvene, og de og de innleveringene, og alltid sette deg et mål en uke frem i tid. Men når vi tar oss et friår så er det sånn at man får litt mer tid til å tenke litt lengre frem i tid, og ikke bare på de målene som man har i skolen. Det kjører ganske hardt med skolen, og det blir ikke så mye tid til ettertanke. Eller så mye lyst til ettertanke at du må jobbe mer på universitetet liksom og da er det kanskje bra å få litt motivasjon av å ha litt friår og kunne tenke litt grundigere på det.
- stugut4: Ja jeg er veldig enig der. Det med skolen tar veldig av den tanke- kapa, ehh tankekapatite, ehh
- stugut5: Kapasiteten, hehe
- stugut4: Tankekapasiteten ja, som man trenger for å tenke på hva man har lyst til å bli videre. Og det krever litt tid, og det krever litt tenkning. Og derfor så er det veldig mange som velger et friår bare for å finne seg en jobb eller noe og bare for å slappe litt av med det, og ikke ha så mye å tenke på. (ehh) sånn at de kan bruke litt tid - rett og slett - på å finne ut hva de vil bli.
- Intervjuer: Mhm
- stugut4: Gi det litt tanke liksom

Vogt (2018b) finner også de samme tendensene. Her snakket en av informantene om å være sikker på at han ville studere, men følte behov for å finne ut hvilke interesser han ville følge etter videregående. Idéen om at friåret kan brukes til nettopp dette ser ut til å være generelt utbredt. Derimot er det lite forskning som tyder på at friåret har en tendens til å brukes på å finne ut *om* man skal studere. Som utvidelse av dette finner også Vogt at for elevene fra yrkesfag er idéen om å ta et friår fremmed, og stiller spørsmål om hva de egentlig skal ta friår *fra* (Vogt, 2018b, s. 54). Denne forskjellen på gruppene skyldes trolig at deres overgang fra skole til arbeid er av svært ulik karakter.

5.2.3 Friåret for påbyggselevne

Også for påbyggselevne er friåret utbredt. Friårets attraksjon ser også ut til ofte å stamme fra samme sted som for elevene på studiespesialisering. Tid til å tenke, som påbjent7 påpeker: «Det er jo mange som tar friår. For å tenke hva de vil gjøre på videre». Men i tillegg til å benytte friåret som en mulighet til å tenke, snakker flere av påbyggselevne om å hente motivasjon. Det står i mild kontrast til elevene på studiespesialisering, som i stor grad virker allerede ganske motiverte for høyere utdanning. Etersom en av de mest utbredte årsakene til å gå yrkesfag var å være skolelei³⁸, er det kanskje ikke helt utenkelig at påbyggselevne har denne følelsen nok en gang, etter et påbyggår.

intervjuer: Tror dere de som tar et friår fordi de er skolelei, er mindre skolelei etter et friår?
Påbjent5: Det tror jeg mange av de er. Jeg tok jo et friår. Mellom to år på videregående da. Og det gjorde jo at jeg ble mye mer motivert, og klar for hva jeg egentlig har lyst til å gjøre. På en måte jobbe mer for det, enn det jeg i utgangspunktet gjorde.

Dette sitatet fra Påbjent5 illustrerer også en annen interessant innvending. Påbyggselevne snakker om friår som en realitet *innad* i videregående: mellom to klassetrinn. Mens elevene på studiespesialisering var tydelige på at friåret foregikk mellom uteksamineringen på videregående og starten på en høyere utdanning, snakker påbyggselevne om friåret som en mulighet uten at det nødvendigvis faller mellom disse to institusjonene. Også påbyggsguttene treffer nøyaktig de samme samtaleemnene: motivasjon, tenketid for å finne ut man vil, og en timing av friåret utenfor det tradisjonelle.

intervjuer: Ja, jeg har noen spørsmål om friår. Hva er egentlig et friår?
påbgut6: Slappe av og få motivasjon
påbgut5: Tenketid
påbgut3: Nei jeg tok meg tre friår og jobbet da, for å finne ut litt hva jeg egentlig ville. Og det funket jo, da (...) så jeg (...) jeg tjente jo meg litt penger også da, så jeg kunne gjøre noe konkret med ambisjonene.

Påbgut3 snakker om hvordan han jobbet og tok friår mellom sin yrkesfaglige utdanning og påbygg, og er tilsynelatende fornøyd med det i ettertid. Nok en gang er dette med på å illustrere hvordan elevene på påbygg formidler en annen forståelse for sin videregående skolegang. Elevene på studiespesialisering har et mer normert løp med mer fastsatte rammer, enn påbyggselevne. Påbyggselevne har en langt mer variert historikk, og videregående er ikke det samme predeterminerte pakketilbudet som det er for deres motpart på studiespesialisering. Ingen av elevene på studiespesialisering snakker om muligheten for å ta et friår innad i den videregående skolegangen. Ikke bare formidler påbyggselever dette som

³⁸ Se 4.2.1 for mer

en mulighet– men i begge påbyggsgruppene finner vi faktisk noen som allerede har benyttet den muligheten.

En av de tydeligste forskjellene mellom gruppene når det gjelder friåret er hvor tett de knytter det til arbeidslivet. Selv om begge gruppene snakker om å bruke friåret til å finne ut hva de ønsker å gjøre videre, formidler gang på gang både jentene og guttene på påbygg friåret som en mulighet til å jobbe. De snakker om å komme ut i arbeidslivet, tjene penger og finne ut hva man vil *gjennom* å arbeide. I en samtale om usikkerheten rundt framtidsplaner sier Påbgut1: «Og hvis du ikke finner ut av det, så kan du jo bare ta et friår da, og *jobbe* til du finner ut av det». Påbgut3 snakket om at han hadde jobbet i sine friår, og knytter det til å finne ut hva han ville. «nei jeg tok meg tre friår og *jobbet* da, for å finne ut litt hva jeg egentlig ville. Og det funket jo, da (...).» Også påbyggsgjentene er innom de samme elementene:

- intervjuer: Ja, jeg har noen spørsmål om friår her, kanskje vi skal bare hoppe rett på det faktisk. Hvis vi zoomer litt ut da, hva er egentlig et friår?
- påbjen5: Et år der du kan *jobbe* og finne ut hva du egentlig er interessert i. Lese deg litt opp på forskjellige studier og (...)

Relativt umiddelbart ser en av jentene på påbygg ut til å knytte selve definisjonen av et friår til arbeidslivet. Påbyggselevne har generelt et tettere bånd til arbeidslivet enn elevene på studiespesialisering via deres praksiserfaring i yrkesfaget, og dette skinner også relativt tydelig gjennom når de snakker om friåret. Mens de fleste gruppene snakker om å bruke friåret til å finne ut hva de vil, er løsningen på dette å finne gjennom arbeid, for påbyggselevne. Likevel er det interessant å bemerke at påbyggselevnes tilnærming til friåret ligger nærmere den elevene på studiespesialisering har, enn hva Vogt (2018b) fant hos elever på yrkesfag. Det tyder gjerne på at overgangen til studier elevene får gjennom å gå på bygg er mer avgjørende for deres forhold til friåret, enn deres bakgrunn fra yrkesfag.

5.3 Oppsummerende diskusjon

Som det har kommet fram i dette kapittelet ser det ut til at det er noen generelle tendenser i elevenes tanker om fremtiden. Med en tydelig bevissthet om hvilken posisjon de står i sitt utdanningsløp, gjør de vurderinger om sine muligheter og alternativer. Opplevelsen om at valget de står ovenfor er et viktig et, deler de med elever generelt i denne situasjonen (Buland et al., 2014). Forskjellen på de to utdanningsgruppene fortid gjenspeiles også i deres fremtidsplaner. Påbyggselevne har en variert historikk; både som individer, men også sammenlignet med hverandre. Det kan synes som at valget for hva de skal gjøre videre oppleves mindre høytidelig. De er tilsynelatende mindre redd for å ta feil avgjørelser, og mer

komfortable med å prøve ut ulike ting. Uten at de eksplisitt diskuterer det, finner jeg det fornuftig å foreslå at det har en sammenheng med at de allerede har gjort flere valg i sin utdanning. Påbyggselevenes historikk maler utdanningssystemet som bestående av en rekke stier, hvor høyere utdanning er en av flere veikryss de har møtt på. Noen av påbyggselevne har byttet fra et yrkesfag til et annet. Alle har vært villige til å utelukke muligheter, noen har allerede hatt friår, og alle har endt opp på påbygg. For påbyggselevne er høyere utdanning én av flere muligheter de må forholde seg gjennom utdanningsløpet sitt.

For elevene på studiespesialisering er overgangen til høyere utdanning derimot mer eller mindre forventet. Deres forståelse av videregående som lite mer enn en utvidelse av ungdomskolen vitner om en følelse av at de må studere. Den relative verdien av studiespesialisering sikrer ikke lengre noen posisjon i arbeidsmarkedet. Som følge opplever elevene et begrenset handlingsrom. Høyere utdanning ser nærmest ut til å forstås som en utvidelse av deres videregående utdanningsløp. Begge institusjonene fremstår som så gjensidig avhengende at i helhet oppleves de som et og samme pakke tilbud. Vi kan ikke med sikkerhet vite om elevene har hatt planer om å studere allerede fra deres utgang fra 10.klasse,³⁹ eller om deres studieforberedende skolegang i praksis har utelukket andre legitime alternativer. Opplevelsen elevene formidler er også slående konsekvent en av ambisjoner om å bevare muligheter. Aversjon mot å stenge dører for fremtiden, er i praksis det som har ledet dem til situasjonen hvor høyere utdanning ser ut til å være den eneste døren.

Hva man skal studere virker derimot svært utfordrende å finne ut av. Påbyggselevne er yrkesorienterte og snakker om inntekt og interesser som viktige elementer i hva som gjør et yrke attraktivt. Derimot er elevene på studiespesialisering svært opptatt av opptakssnitt, men føler ikke at de får tid til å ta stilling til fremtiden så lenge de holder på med skolearbeidet. Som følge av det er det mange som planlegger å ta friår etter videregående; noe elevene ser på som så vanlig at det nærmest har blitt det forventede standardløpet ut av studiespesialisering. Elevene på påbygg snakker også varmt om friåret som en mulighet, både for å finne ut hva man vil og for å hente motivasjon. I motsetning til elevene på studiespesialisering som konsekvent omtalte friåret som eksisterende mellom videregående og høyere utdanning, omtaler påbyggselevne friåret som en mulighet også mellom to år på videregående.

³⁹ Det gjelder trolig en del av dem. Se for eksempel. Hegna (2010).

På et nivå ser forskjellen mellom elevenes forståelse av sine muligheter ut til å være preget av utdanningen de allerede har tatt. Påbyggselevne har en like mangfoldig utdanningshistorikk som fremtid, mens elevene fra studiespesialisering ser seg nødt til å ta høyere utdanning.

Kapittel 6: Avslutning

Her vil jeg avslutningsvis gi en oppsummering av studiens funn, samt drøfte noen av implikasjonene disse kan ha. Denne studien har hatt som overordnet mål å avdekke: *Hvordan forstår elever på vei ut av videregående med generell studiekompetanse, sine muligheter og alternativer for arbeid og utdanning?* Under dette har også studien rettet søkelys mot to forskningsspørsmål:

1. *Er det forskjeller mellom elever fra studiespesialisering og påbygging til generell studiekompetanse?*
2. *Er det forskjeller mellom kjønnene innad og mellom disse utdanningsgruppene?*

I *kapittel 4* ble det undersøkt hvordan elevene i denne studien forstod sitt allerede avlagte utdanningsløp. Elevene som gikk studiespesialisering formidlet først og fremst å være ledet av sin usikkerhet for hva de ønsket i fremtiden. Som konsekvens var i praksis studiespesialisering det innlysende alternativet. Gjennom denne skolegangen kan de uteksamineres med den bredest mulige valgfriheten for høyere utdanning. I vel så stor grad som at de var tiltrukket mot studiemulighetene generell studiekompetanse kunne tilby, utviste de en aversjon mot å ta et yrkesfag, med frykt for å låse seg i et yrke hvor de potensielt ikke ville trives. Med mål om å øke mulighetene sine ble studiespesialisering det normative, og til tider åpenbare, alternativet for dem. Selv om disse elevene var svært opptatt av å øke mulighetene sine, var det ingen av dem som formidlet noe problem med å stenge dørene til yrkesfagene. Påbyggselevne reiste derimot kritikk mot studiespesialisering for å ha lav verdi i arbeidsmarkedet, og for å ikke lede den enkelte inn i noe konkret yrke.

Påbyggselevnes refleksjoner rundt deres yrkesfaglige skolegang bunnet særlig ut i to forklaringer. For det første utelukket elevene studiespesialisering gjennom en følelse av å være skolelei. Et behov for å gjøre noe praktisk, en avsmak på teoritung skolegang eller et behov for en mer variert hverdag var fellesnevnerne for å avskrive studiespesialisering som reelt alternativ. For det andre var også påbyggselevne tiltrukket til de spesifikke yrkene gjennom sine interesser. I større grad enn sin studieforbere motpart visste de *hva de ville bli*. Overgangen fra skole til arbeid gjennom deres valg skiller seg altså her fra elevene på studiespesialisering, som i svært liten grad visste hva de ville *bli* når de søkte seg inn på videregående. Disse elevene formidlet heller aldri å være ledet av sine interesser i beslutningen om å gå studiespesialisering. Selv om påbyggselevne i ettertid har gjort sin overgang til påbygging for generell studiekompetanse, formidlet de i liten grad å angre på sin

yrkesfaglige skolegang, noe som stemmer overens med funnene til Markussen og Gloppen (2012).

Elevene formidlet ulike fortellinger rundt avgjørelsen for å ta yrkesfag. Denne ulikheten innad i gruppen utspilte seg også i årsakene for å velge påbygg. Kanskje er det ikke spesielt overraskende at mest utbredt, var ønsket om å få muligheten til å ta høyere utdanning. Blant jentene var dette spesielt tydelig, men det har kanskje mer å gjøre med at de alle kom fra helse og oppvekstfag, fremfor deres kjønn å gjøre. I tillegg til mer eller mindre konkrete studieplaner, snakket elevene også om å ha valgt påbygg for å få unnagjort skolegangen, en mangel på læreplass, og som en reserveplan.

I *kapittel 5* ble det undersøkt hvordan elevene forstod sine muligheter og alternativer for fremtiden. For elevene på studiespesialisering er overgangen til høyere utdanning mer eller mindre forventet. Høyere utdanning ser nærmest ut til å forstås som en utvidelse av deres videregående utdanningsløp; som et helhetlig pakke tilbud. Vi kan ikke med sikkerhet vite om de har hatt planer om å studere allerede fra deres utgang fra 10.klasse – selv om det trolig gjelder en del av dem (Hegna, 2010) – eller om deres valg av studiespesialisering i praksis har låst dem ute fra andre legitime muligheter.

Hva man skal studere virker derimot svært utfordrende. Selv om noen elever på studiespesialisering snakker om at de vet hva de vil, er det mer et unntak enn en regel. De aller fleste elevene formidler en total usikkerhet, og en opplevelse av at studietilbudene både er uoversiktlige og konsekvensfylte. De opplever også at de ikke får tid til å ta stilling til spørsmålet så lenge de holder på med skolearbeidet. Som følge er det mange som planlegger å ta friår, noe elevene ser på som så vanlig at det nærmest har blitt det forventede standardløpet ut av studiespesialisering.

Også for påbyggselevne viser friåret seg å være en relativt normal ting å gjøre, men mindre forventet. Selv om de deler hensikten med å ta et friår for å finne ut hva de vil, ser det ut som at det for påbyggselevne er uadskillelig knyttet til å prøve seg frem i arbeidslivet. For disse elevene er et friår et *jobbeår*.

Elevene tenker mye på fremtiden. Med en tydelig bevissthet om hvilken posisjon de står i sitt utdanningsløp, gjør de vurderinger om sine muligheter og alternativer. Tanken om at valget de står ovenfor er et viktig et, deler de med elever generelt i denne situasjonen (Buland et al., 2014). Forskjellen på de to utdanningsgruppene fortid gjenspeiles også i deres fremtidsplaner. Påbyggselevne har en variert historikk; både som individer, men også

sammenlignet med hverandre. Det kan virke som om avgjørelsen for hva de skal gjøre videre oppleves mindre høytidelig. De er tilsynelatende mindre redd for å gjøre feil, og mer komfortable med å prøve ut ulike ting. Uten at de eksplisitt diskuterer det, finner jeg det fornuftig å foreslå at det har en sammenheng med at de allerede har gjort flere valg i sin utdanning. Påbyggselevenes historikk maler utdanningssystemet som bestående av en rekke alternativer, hvor høyere utdanning er en av flere avgjørelser de har måttet forholde seg til. Noen av påbyggselevne har byttet fra et yrkesfag til et annet. Alle har vært villige til å velge noe som utelukket muligheter, og alle har endret sti til påbygg. For påbyggselevne er høyere utdanning én av flere muligheter de må forholde seg til gjennom utdanningsløpet sitt.

Fokusgruppeintervjuet har vist seg å være en fruktbar og velegnet metode for å studere elevens egne opplevelser knyttet til sine valg, muligheter og alternativer for fremtiden. Spesielt sentralt finner jeg det hvordan elevene implisitt utelukker alternativer som uaktuelle uten å reflektere over hvorfor. Måten de formidler hva de forstår som fallende innenfor sin mulighetshorisont utelukker i samme sekvens en rekke andre muligheter. Enten de ikke kjenner seg igjen i et yrke fordi det strider mot deres idéer om kjønn, hva arbeidsmarkedet har behov for eller hva som forventes av dem – så utelukker de en rekke stier. Det er ikke alltid de har språklig tilgang til forklaringene for hvorfor noe er aktuelt og annet ikke er det. Særlig her skinner sosiologiens rolle tydelig. I tråd med Mills (1959) oppfordring i *The sociological imagination*, må vi forstå individuelle utfordringer og opplevelser uadskillelig knyttet til historiske og samfunnsmessige forhold. Gjennom beskrivelser av elevenes opplevelser har vi bidratt til å bedre forstå dette konsekvensfylte øyeblikket. Tross alt kan nettopp dette valget være det mest konsekvensfylte disse ungdommene har tatt så langt i livet. Ikke bare i en subjektiv dimensjon, men også i den objektive. Hvilke utdannings-, og yrkesmessige muligheter elevene har i tillegg til deres overgang til arbeidslivet er unektelig noe som får konsekvenser for deres sosioøkonomiske posisjon i livet som venter dem. Selv om det finnes en rekke svært gode kvantitative studier som avdekker hvem som ender opp hvor, har det vært spesielt fruktbart å benytte den kvalitative metoden for å undersøke hva som inngår i den enkeltes opplevelse av det. Denne studien berører en understudert gruppe i et ellers velstudert utdanningssystem. For mens sammenligning av yrkesfag og studiespesialisering nærmest har en egen etablert forskningstradisjon, faller påbyggeordningen på interessant vis både innenfor og utenfor begge disse kategoriene. Dersom vi i større grad ønsker å forstå hvordan elevenes orientering gjennom skolesystemet og inn i arbeidsmarkedet påvirkes av utdanningssystemets

utforming og øvrige samfunnsmessige forhold, er dette et felt som trenger mer kvalitativ forskning. Særlig påbyggsordningen står som en frekvent understudert ordning.

Litteratur

- Bettio, F., Verashchagina, A., Mairhuber, I. & Kanjuo-Mrčela, A. (2009). *Gender segregation in the labour market: Root causes, implications and policy responses in the EU*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Birkelund, G. E. & Petersen, T. (2003). Det norske likestillingsparadokset. I I. Frønes & L. Kjølrsrød (Red.), *Det norske samfunn*. Oslo: Gyldendal.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Bradley, K. (2000). The incorporation of women into higher education: Paradoxical outcomes? *Sociology of Education*, 1-18.
- Bratholmen, N. V. L. (2019). 1 av 4 yrkesfagelever oppnår studiekompetanse. Hentet 10.12.2019 fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/1-av-4-yrkesfagelever-oppnar-studiekompetanse>
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I H. Cooper (Red.), *The handbook of research methods in psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Brint, S. (2006). *Schools and societies*. Redwood City, Ca: Stanford University Press.
- Buland, T., Mathisen, I. H., Mordal, S., Austnes-Underhaug, R. & Tønseth, C. (2014). "Æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag og vil bli nå nytt æ". *Skolens rådgivning i møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag*. Trondheim: NTNU program for lærerutdanning.
- Bybee, R., McCrae, B. & Laurie, R. (2009). PISA 2006: An assessment of scientific literacy. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 46(8), 865-883.
- Caspersen, J., Hovdhaugen, E. & Karlsen, H. (2012). *Ulikhet i høyere utdanning: En litteraturgjennomgang for perioden 2002-2012* (8272188597). Oslo: Nifu.
- Dovle, S. M. (2020). – Kjennest som eg blir straffa for å ha gått på folkehøgskule. Hentet 08.06.2020 fra <https://www.nrk.no/vestland/fryktar-at-arets-russ-sniker-i-koen-til-dei-beste-studieplassane-1.15041979>
- Dryler, H. (1998a). *Educational choice in Sweden: studies on the importance of gender and social contexts* The Swedish Institute for Social Research, Stockholm University.
- Dryler, H. (1998b). Parental role models, gender and educational choice. *British journal of sociology*, 375-398.
- Ekren, R. (2014). Sosial reproduksjon av utdanning? Hentet 21.04.2020 fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/sosial-reproduksjon-av-utdanning>
- Fekjær, S. B. (2009). Utdanning: Et rasjonelt valg? *Sosiologisk tidsskrift*, 17(04), 291-309.
- Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump?: Individual decision mechanisms in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gjerustad, C. & Frøyland, L. R. (2012). Vennskap, utdanning og framtidsplaner. Forskjeller og likheter blant ungdom med og uten innvandrerbakgrunn i Oslo. *NOVA*, 5, 12.

- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory; strategies for qualitative research*. New York.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence*. New York: Appleton.
- Halrynjo, S. & Stoltenberg, C. H. (2017). CORE Topplederbarometer 200: Februar 2017
 Institutt for Samfunnsforskning: CORE kjernemiljø for kjønnslikestilling
- Hansen, M. N. (2011). Finnes det en talentreserve? Betydningen av klassebakgrunn og karakterer for oppnådd utdanning. *Søkelys på arbeidslivet*, 28(03), 173-189.
- Heggen, K. & Clausen, S.-E. (2006). Høgre utdanning som sosialt prosjekt. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 47(03), 332-356.
- Hegna, K. (2010). Endringer i utdanningsaspirasjoner gjennom ungdomsskolen—kjønn, klasse og minoritetsbakgrunn. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 10(1).
- Hernes, G. (1974). Om ulikhetens reproduksjon. Hvilken rolle spiller skolen? *Forskningens lys*, 1949-1974.
- Hernes, G. (2010). Gull av gråstein: Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring. *FAFO*, 2010(03).
- Hernes, S. (2014). *Frå tradisjonelle yrkesfag til ynskje om studiespesialisering-Ei studie av utdanningsval og motivasjonsutvikling i vidaregåande opplæring* The University of Bergen.
- Hjellbrekke, J. & Korsnes, O. (2012). *Sosial mobilitet* (2. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget. (Opprinnelig utgitt 2006)
- Holen, S. (2014). Utdanningsvalg i overgangen fra ungdomsskole til videregående opplæring. En litteraturgjennomgang. NIFU
- Kjærnsli, M. & Lie, S. (2012). Norske jenters og gutters framtidsplaner om realfagrelaterte yrker sett i et internasjonalt perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(06), 491-504.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). Nr. 44 Utdanningslinja. Hentet 05.05.2020 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-44-2008-2009/id565231/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). Pressemelding Nr. 207 Fritt skolevalg i hele landet. Oslo. Hentet 20.11.2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fritt-skolevalg-i-hele-landet/id2666146/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Rekordmange søkere til høyere utdanning*. Hentet 06.06.2020 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/rekordmange-sokere-til-hoyere-utdanning/id2699329/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Losnedal, F. E. W. (2018). *Samtidens forventninger til jenter. En komparativ studie av jenter i to ulike utdannings situasjoner* Universitetet i Bergen.
- Lødding, B. & Holen, S. (2012). *Utdanningsvalg som fag og utfordring på ungdomstrinnet: Sluttrapport fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Evaluering av Kunnskapsløftet*. NIFU, rapport 28/2012
- Markussen, E. (2009). Videregående opplæring for (nesten) alle. *Oslo: Cappelen akademisk*.
- Markussen, E. & Gloppen, S. K. (2012). Påbygg—et gode eller en nødløsning? En studie av påbygging til generell studiekompetanse i Østfold, Akershus, Buskerud, Rogaland og Nord-Trøndelag skoleåret 2010-2011. NIFU

- Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N. & Vibe, N. (2006). Forskjell på folk–hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter.
- Mills, C. W. (1959). *The sociological imagination*. New York: Oxford University Press.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (bd. 16) Sage publications.
- Olsen, O. J. (2012). Yrkesfagenes status–et spørsmål om innbyrdes forhold mellom arbeid og utdanning. En kommentar med en komparativ og historisk tilnærming. *Søkelys på arbeidslivet*, 29(04), 369-381.
- Orupabo, J. (2016). *Kvinnejobber, mannjobber og innvandrersjobber*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Ramberg, I. (2006). Realfag eller ikke? Elevers motivasjon for valg og bortvalg av realfag i videregående opplæring. Nifu-rapport 43/2006, Oslo: NIFU
- Reisel, L. & Brekke, I. (2013). *Kjønnssegregering i utdanning og arbeidsliv: status og årsaker*. Institutt for kjønnsforskning.
- Reisel, L., Skorge, Ø. S. & Uvaag, S. (2019). *Kjønnsdelte utdannings-og yrkesvalg: En kunnskapsoppsummering*. Institutt for samfunnsforskning.
- Riehl, C. (2001). Bridges to the future: The contributions of qualitative research to the sociology of education. *Sociology of education*, 115-134.
- Roberts, K. (2009). Opportunity structures then and now. *Journal of Education and Work*, 22(5), 355-368.
- Roberts, K. (2018). Youth Research meets life course terminology: The transition paradigm revisited. I S. Irwin & A. Nilsen (Red.), *Transitions to adulthood through recession : youth and inequality in a European comparative perspective*. London ;New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Salvanes, K. V., Grøgaard, J. B., Aamodt, P. O., Lødding, B. & Hovdhaugen, E. (2015). Overganger og gjennomføring i de studieforbredende programmene.
- Samordnaopptak. (2019). 23/5-regelen. Hentet 15.10. 2019 fra <https://www.samordnaopptak.no/info/opptak/generell-studiekompetanse/23-5-regelen/index.html>
- Skjærven, S. J. (2018). *Unge gutters tanker om maskulinitet og mannsroller: Hvordan det er å være ung gutt i dagens samfunn* Universitetet i Bergen, Bergen.
- Skålholt, A., Høst, H., Nyen, T. & Tønder, A. H. (2013). Å bli helsefagarbeider: en kvalitativ undersøkelse av overganger mellom skole og læretid, og mellom læretid og arbeidsliv blant ungdom i helsearbeiderfaget, NIFU-rapport 5/2013. Oslo: NIFU
- SSB. (2018). 08921 Befolkningens utdanningsnivå. Personer 16 år og over, etter region, kjønn, alder, utdanningsnivå, statistikkvariabel og år 1980-2018. Hentet 2019 fra <https://www.ssb.no/statbank/table/08921/tableViewLayout1/>
- SSB. (2019). Karakterer ved avsluttet grunnskole. Hentet 3.10 2019 fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/kargrs>
- SSB. (2020). 06382 Elever og lærlinger i videregående opplæring, etter utdanningsprogram. Andel kvinner. Hentet 01.09.2019 fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgu/aar>

- Støren, L. (2000). Yrkesfag eller allmennfag? Om stabilitet og endring i de unges valg, og bakgrunnen for utdanningsvalg.
- Støren, L. A. & Arnesen, C. Å. (2003). Et kjønnsdelt utdanningssystem. I Utdanning 2003–ressurser, rekruttering og resultater. *Statistiske analyser*, 60, 136-160.
- Støren, L. A. & Arnesen, C. Å. J. S. a. (2003). Et kjønnsdelt utdanningssystem. I Utdanning 2003–ressurser, rekruttering og resultater, 60, 136-160.
- Sundberg, K. (2019). Master- og doktorgrader: Kvinner tar snart igjen menn. Hentet 08.11.2019 fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/master-og-doktorgrader-kvinner-tar-snart-igjen-menn>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Analyse - grunnskolepoeng og karakterer i grunnskolen 2018-19. Hentet 20.11 2019 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/analyse-av-grunnskolepoeng-og-karakterer-for-grunnskolen-skolearet-2018-19/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Søkere til videregående opplæring – utdanningsprogram. Hentet 05.03.2020 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/sokere-vgs/sokere-utdanningsprogram/>
- Vilbli. (2019). Utdanningsprogrammene fylkenes informasjonstjeneste for søkere til videregående opplæring. Hentet 17.09.2019 fra <https://www.vilbli.no/nb/nb/no?tid=v2019&forside>
- Vogt, K. C. (2007). *Gutter i mannsdominerte yrkesfag: valg av utdanning og arbeid* Universitetet i Bergen, Bergen.
- Vogt, K. C. (2017). Vår utålmodighet med ungdom, 58(01), 105-119.
- Vogt, K. C. (2018a). From job-seekers to self-searchers: Changing contexts and understandings of school-to-work transitions. *Young*, 26(4), 18S-33S.
- Vogt, K. C. (2018b). The timing of a time out: The gap year in life course context. *Journal of Education and Work*, 31(1), 47-58.
- Wyn, J. & White, R. (1996). *Rethinking youth* Thousand oaks, CA: Sage.