

# **Gutter i mannsdominerte yrkesfag: valg av utdanning og arbeid.**

**Kristoffer Chelsom Vogt**



Masteroppgave i sosiologi  
Sosiologisk Institutt  
Universitetet i Bergen  
Vår 2007

# INNHOOLD:

FORORD .....	2
TABELLER OG FIGURER: .....	5
<b>Kapittel 1 Innledning.....</b>	<b>6</b>
1.1. TEMA/FORMÅL .....	6
1.2. STUDIENS OPPBYGNING.....	8
1.3. SPØRSMÅL SOM DET IKKE BLIR FOKUSERT PÅ I DENNE STUDIEN.....	9
<b>Kapittel 2 Studiens bakgrunn: forskning på utdanningsvalg .....</b>	<b>10</b>
2.1. FRA INDUSTRIAMFUNN TIL KUNNSKAPSSAMFUNN .....	10
2.2. UTDANNINGSVALG OG SOSIAL MOBILITET .....	11
2.3. UTDANNINGSVALG OG KJØNN .....	13
2.4. INDIVIDUALISERINGSTESEN.....	15
2.5. EN STUDIE AV ARBEIDERKLASSEGUTTER .....	17
2.6. UTDANNING OG UTDANNINGSFORSKERE.....	18
<b>Kapittel 3 Design og metode .....</b>	<b>23</b>
3.1. STUDIENS FORSKNINGSDESIGN .....	24
3.2. OM BRUKEN AV GRUPPEINTERVJU .....	25
3.3. INTERVJUSITUASJONEN .....	27
3.4. UTVALG .....	28
3.5. UTFORMING AV SPØRSMÅL .....	31
3.6. ETISKE VURDERINGER.....	31
3.7. TOLKNING OG ANALYSE AV GRUPPEINTERVJUENE .....	32
<b>Kapittel 4 Fremtidsorienteringer, livsløp og utdanningsvalg .....</b>	<b>35</b>
4.1. FREMTID I YRKET .....	36
4.1.1. "Å bli nokke" .....	36
4.1.2. "Å kunne nokke... som ikke alle kan" .....	38
4.1.3. Stabilitet: "Nokke du kan gjøre til du blir gammel" .....	39
4.1.4. Sikkerhet: "Det er nokke gale med deg hvis ikke du får jobb" .....	40
4.2. SELVSTENDIGHET .....	42
4.2.1 "Penger er frihet" .....	42
4.2.2. Å flytte ut hjemmefra.....	44
4.3. ANSVARLIGHET .....	46
4.4. UTDANNING OG TID .....	49
4.5. SELVSTENDIGHET OG LÅN .....	50
4.6. ANSVARLIGHET OG LÅN .....	52
4.7. DISKUSJON .....	54
<b>Kapittel 5 Arbeidspreferanser og maskulinitet .....</b>	<b>56</b>
5.1. GENERELLE ARBEIDSPREFERANSER .....	58
5.1.1. <i>Hardt arbeid</i> .....	60
5.2. ET MASKULINISERINGSREPERTOAR? .....	63
5.2.1. <i>Fysisk tungt arbeid</i> .....	63
5.2.2. <i>Farlig</i> .....	64
5.2.3. "Er du skitten så har du gjort nokke" .....	67
5.3. DET MASKULINE OG DET FEMININE.....	69
5.3.1. <i>Hvorfor så få jenter?</i> .....	69
5.3.2. <i>Å jobbe med jenter</i> .....	70
5.3.3. <i>Mannlige omgangsformer</i> .....	71
5.3.4. <i>Guttene på jentefagene</i> .....	73
5.3.5. <i>Smittsom femininitet?</i> .....	75
5.4. DISKUSJON .....	77

Kapittel 6 Utdanningsvalg og mulighetsstrukturer .....	81
6.1. PÅVIRKNING .....	82
6.1.1. Påvirkning fra foreldre.....	82
6.1.2. Påvirkning fra venner.....	86
6.2. VALGENES SIKKERHET .....	87
6.2.1. "Eg har alltid hatt lyst å bli tømrer".....	88
6.2.2. "Eg ville ha nokke praktisk" .....	88
6.3. MULIGHETER INNEN HØYERE UTDANNING .....	90
6.4. DET AKTUELLE OG DET UAKTUELLE .....	93
6.4.1. Hvorfor det uaktuelle var uaktuelt.....	95
6.5. DE SUBJEKTIVE MULIGHETSSTRUKTURER .....	96
6.6. KJØNNNS- OG KLASSEBESTEMTE MULIGHETSSTRUKTURER? .....	97
 Kapittel 7 Avslutning .....	 100
7.1. OPPSUMMERING .....	100
7.2. PERSPEKTIV OG FORSTÅELSE.....	103
 Bibliografi: .....	 106
Andre Kilder:.....	111
Vedlegg 1 .....	112
Vedlegg 2 .....	115

## ***Tabeller og figurer:***

Tabell 1: Andel gutter (på landsbasis), blant søkere på de utvalgte VK1, 2006..... 30

Figur 1: Nevnte og vurderte muligheter, grovt inndelt i aktuelle og uaktuelle. Ikke rangert. . 94

Figur 2: Tentativ modell for kontekstuell forståelse av informantenes utdanningsvalg..... 97

# Kapittel 1 Innledning

## 1.1. Tema/formål

Utdanningsvalg er en sosial handling som har vært gjenstand for utallige sosiologiske studier. Dette er forbundet med at vesentlige deler av skjevhetene i utdanningssystemet, i forhold til kjønn og sosial bakgrunn, kan spores tilbake til utdanningsvalg. Systematiske forskjeller i utdanningsvalg er en av hovedårsakene til at sosiale forskjeller og ulikheter reproduseres fra generasjon til generasjon. Utdanningsvalg er med andre ord individuelle handlinger med betydningsfulle strukturelle konsekvenser, og studier av utdanningsvalg berører dermed flere klassiske aktør/stuktur-spørsmål. Dette gjør det samfunnsmessig viktig med empiriske studier av utdanningsvalg.

Studier av utdanningssystemet har vært ett av kjerneområdene i sosiologien. Utdanning har lenge spilt en sentral rolle i lagdeling av samfunnet, og studier av utdanningssystemet har derfor vært særlig sentralt i forskning på sosial mobilitet. Forståelse for den samfunnsmessige bakgrunnen for ungdommers individuelle utdannings- og yrkespreferanser er kanskje særlig viktig i dag, når samfunnet sies å bli mer "individualisert". Idealer om individuell frihet og selvrealisering blir tydeligere på mange samfunnsområder. Dette kan antas å påvirke unge menneskers utdanningsvalg. Forskjeller i utdanningsvalg i forhold til sosial bakgrunn viser seg imidlertid å være bemerkelsesverdig stabile, selv om flere tar høyere utdanning nå enn tidligere.

Utdanningsvalg er blitt studert i ulike perspektiv, med ulike metodiske tilnærminger og med ulike teoretiske innfallsvinkler. Ved studier av utdanningsvalg er det fruktbart at ulike forskningstradisjoner utfyller hverandre. Mike Savage skriver treffende om forskning på sosial mobilitet:

"In the end the only way an effective dialogue will take place is if differing research traditions respectfully acknowledge their own limitations as well as their strengths" (Savage 1997:322).

Kvantitative analyser av sosial reproduksjon i utdanningssystemet har vært sentrale i utviklingen av denne studiens fokus. Slike analyser er velegnet til å påvise sammenhenger mellom utdanningsvalg, og for eksempel kjønn og sosial bakgrunn. Basert på slike undersøkelser vet vi mye om de overordnede mønstrene i utdanningsvalg. Disse har lagt

grunnen for denne studien ved å dokumentere og analysere ”hva som skjer”. Når det gjelder *hvordan* og *hvorfor* sosial bakgrunn og kjønn fremdeles har betydning for utdanningsvalg er det gjort langt mindre forskning. Undersøkelser av de mer subjektive aspektene ved bakgrunnen for utdanningsvalg, kan bidra til bedre forståelse for ulike utdanningsvalg, og dermed også til å forstå de større mønstrene i valgene.

Denne studien undersøker hva som ligger bak valg av mannsdominerte yrkesfag. De aktuelle fagene har lenge vært dominert av menn fra arbeiderklassen.<sup>1</sup> Guttene som velger disse yrkene velger å utdanne seg til typiske arbeiderklasseyrker, med lange tradisjoner for å være mannsdominerte. Studiens formål er å gi en kontekstuell forståelse av bakgrunnen for disse utdanningsvalg. Dette blir gjort ved å undersøke ungdommenes perspektiver på spørsmål og tema som har relevans for de aktuelle utdanningsvalgene.

Studiens overordnede problemstilling er: *Hva er betydningsfullt for valg av de mest mannsdominerte linjene på yrkesfag?* Denne hovedproblemstillingen er nærmere presisert i tre underproblemstillinger, som utforskes i oppgavens tre analysekapitler (kapittel 4, 5, 6):

- 1) *Hvordan er utdanningsvalgene forbundet med mer generelle tanker om fremtid, yrkesliv og livsløp?*
- 2) *Hva slags ønsker om arbeid ligger bak disse utdanningsvalgene og er disse ønskene forbundet med kjønn?*
- 3) *Hvordan har ønskene om arbeid og utdanning, som ligger bak valgene, blitt utviklet, og innenfor hvilke rammer har disse ønskene fått betydning?*

Denne studien er en empirisk undersøkelse. Jeg har gjort fem fokusgruppeintervjuer med gutter på seks mannsdominerte linjer i yrkesfaglig videregående skole. Intervjuene ble gjort med elever i VK1 (dvs. normalt andre året på videregående) som hadde mer enn 95 % gutter på landsbasis.<sup>2</sup> I løpet av de fem intervjuene ble til sammen 30 gutter intervjuet. Disse gikk på Murer, Tømrer, Plate- og sveisefag, Elektromekanisk, Elektro og Elektronikk.

---

<sup>1</sup> Angående bruken av begrepet ”klasse”. Jeg er oppmerksom på at bruken av klasse som begrep er omstridt og mangfoldig. Denne oppgaven er ikke ment som et bidrag i denne debatten. Jeg begrenser meg til å jamføre klasse med ”sosial bakgrunn” (dvs. foreldres inntekt og utdanning) som ellers ofte i utdanningsforskning. Jeg bruker også uttrykket ”arbeiderbakgrunn”.

<sup>2</sup> Andre studier regner linjer med mer enn 65 % gutter som mannsdominerte (Støren og Arnesen 2003:140; Helland 2006:22). Linjene jeg konsentrer denne studien om har over 95% menn på landsbasis og er dermed de *mest* mannsdominerte.

## **1.2. Studiens oppbygning**

**Kapittel 2** viser hvordan studiens fokus og problemstilling er utledet fra eksisterende forskning. Jeg gjør her rede for den samfunnsmessige og faglige bakgrunnen for at jeg fant det verdifullt å gå i gang med en studie av bakgrunn for valg av de mest mannsdominerte linjene på yrkesfag.

I **kapittel 3** gjør jeg rede for studiens forskningsdesign og metodiske valg underveis i forskningsprosessen. I denne studien vektlegges forståelse av utdanningsvalgene fra utdanningsvelgernes perspektiv. Utdanningsvalgene studeres dermed kontekstuel. Dette gjøres med et empirinært og eksplorerende forskningsdesign, og sensitiverende bruk av begreper. Med en slik tilnærming har analysenes fokus vært under kontinuerlig utvikling i hele forskningsprosessen – helt fra jeg gjorde meg kjent med forskningslitteraturen, til skrivefasen i etterkant av feltarbeidet. Dette er også bakgrunnen for at studien ikke knytter seg til noen bestemt teoretisk innfallsvinkel.

**Kapittel 4** er det første av tre analyse/empiri-kapitler. Kapittelets utgangspunkt er at et utdanningsvalg innebærer mer enn bare et valg av utdanning. Utdanningsvalg er også viktige livsvalg. Slike livsvalg er basert på individenes historiske og biografiske bakgrunn. De fattes ut fra forventninger til fremtiden som er formet av fortiden. På denne bakgrunn undersøkes det hvordan informantenes utdanningsvalg er forbundet med mer generelle tanker om fremtid, yrkesliv og livsløp. Det er for eksempel klare sammenhenger mellom deres tanker om overgangen fra utdanning til arbeid, og deres tanker om overgangen fra ungdomstid til voksenliv. Jeg undersøker sammenhenger mellom hva de vil med utdanningen, og hva de vil med livet, mer generelt, i årene som kommer.

I **kapittel 5** undersøker jeg hva slags ønsker om arbeid som ligger bak informantenes utdanningsvalg, og hvordan disse ønskene er forbundet med forestillinger om kjønn. Det er gjort lite forskning i Norge på hvorfor disse utdanningsvalgene er så sterkt kjønnet. Det viste seg i intervjuene at informantenes tilnærming til valgt arbeid var preget av forestillinger om maskulinitet. Jeg ser dette i forhold til tidligere forskning på sammenhenger mellom arbeid og maskulinitet. Hensyn til forestillinger om maskulinitet var lenge fraværende i utdanningsforskning (Mac an Ghail 1996b:383), men er blitt mer vanlig i senere år.

**Kapittel 6** er det siste, og det mest analytisk abstrakte, av de tre analysekapitlene.

Utgangspunktet her er at valg fattes ut fra kunnskap om forskjellige muligheter. Bevisste valg krever kunnskap, og forståelse av bakgrunnen for utdanningsvalg krever forståelse for at kunnskap er perspektivavhengig. Dette analytiske fokuset vokste frem underveis, etter hvert som jeg merket at informantenes perspektiv på tema arbeid og utdanning skilte seg klart både fra mitt eget, og fra perspektivene i forskningslitteraturen. Forståelse for disse forskjellene ble en viktig analytisk ambisjon. I dette kapitlet undersøker jeg derfor kunnskapsgrunnlaget for informantenes utdanningsvalg og hvilke muligheter de vurderte. Jeg forsøker å danne et bilde av hvilke muligheter som ble vurdert, og hva som ble lagt vekt på når de skulle velge utdanning. Det viste seg å være en påfallende enighet på tvers av de fem gruppene om hva som var aktuelle og uaktuelle muligheter. Skillene mellom det uaktuelle og det aktuelle viste seg å ha sammenheng med ønskene og preferansene jeg hadde funnet i kapittel 4 og 5. Med dette utgangspunktet utvikler jeg her en tentativ modell for kontekstuell forståelse av informantenes utdanningsvalg.

### ***1.3. Spørsmål som det ikke blir fokusert på i denne studien***

Av omfangsmessige årsaker er det en del spørsmål, som ofte drøftes ved studier av utdanningsvalg, som ikke vil bli tatt opp i denne studien. For enkelhets skyld vil jeg klargjøre dette. Denne studien vil ikke ta opp:

- forskjeller i utdanningsvalg mellom ungdom i distriktet og ungdom i mer urbane strøk.
- forskjeller mellom valg av allmenne og yrkesfaglige studieretninger.
- frafallsproblematikken i yrkesfaglig videregående skole.
- sammenhenger mellom utdanningsvalg og etterspørsel på arbeidsmarkedet.
- utdanningsvalg blant ungdommer med minoritetsbakgrunn.
- betydning av skoleprestasjoner for utdanningsvalg.



## Kapittel 2 Studiens bakgrunn: forskning på utdanningsvalg

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for den samfunnsmessige og faglige bakgrunnen for studiens fokus. Kapitlets formål er å vise hvorfor denne studien var interessant å gjennomføre. Dette gjøres ved å gi et grovt overblikk over eksisterende forskning som er relevant for forståelse av de aktuelle utdanningsvalgene.<sup>3</sup> Relevant teori og forskning presenteres også i forbindelse med analysene (kapittel 4,5,6). Avslutningsvis vil jeg også dele noen refleksjoner jeg gjorde i møtet med forskningslitteraturen. Jeg starter med å skissere noen trekk ved den historiske og samfunnsmessige bakgrunnen for utdanningsvalg i Norge.

### **2.1. Fra industrisamfunn til kunnskapssamfunn**

Begrepene ”kunnskapssamfunn”, ”utdanningssamfunn” og ”det nye arbeidslivet” blir stadig oftere brukt for å betegne en ny tilstand som det norske samfunnet skal ha gått inn i.<sup>4</sup>

Beretningen om at Norge har gått fra å være et industrisamfunn til å bli et kunnskapssamfunn/utdanningssamfunn har blitt omfavnet av norske myndigheter, media og mange forskere, og minner om et ”grand narrative” (Lyotard 1996). Dette har konsekvenser for unge menneskers utdanningsvalg. For eksempel skrev tidligere sjefredaktør John Olav Egeland nylig i en kommentar i Dagbladet at:

”... det nye arbeidslivet ... har ikke brukt for menn med lav utdanning. De har verken den nøyaktighet som kreves i informasjonsyrkene eller de sosiale evnene som er viktige i omsorgsyrkene. Tradisjonelle mannlige dyder som styrke, mot og dristighet står lavt i kurs i dag” (Dagbladet 21/04-2007).

Beretningen om en utvikling fra industrisamfunn til kunnskapssamfunn knyttes særlig til ”deindustrialisering” og til sterk vekst i befolkningens utdanningsnivå. I Norge har den dramatiske økningen i utdanningsnivå fått betegnelsen ”utdanningsekspløsjonen”. I 1960 var

---

<sup>3</sup> Teorier om hvordan sosial bakgrunn får betydning for utdanningsvalg på mikronivå deles sedvanlig inn i tre grupper etter Raymond Boudons (1974) typologi: verditeori, kulturteori og sosial posisjonsteori. Denne studiens valgte forskningsdesign fordrer ikke ”teori-testing” (se kapittel 3). Når jeg i tillegg ikke ser på sammenhenger mellom karakterer og utdanningsvalg, er denne studien et uegnet grunnlag for å vurdere disse ulike teoritradisjonenes i forhold til hverandre. Det er følgelig ikke nødvendig å utdype Boudons typologi.

<sup>4</sup> Dette blir tatt for gitt i mye forskningslitteratur. Også i norske offentlige dokumenter konstateres det som et faktum at det norske samfunn har utviklet seg fra å være et industrisamfunn til å bli et kunnskapssamfunn. Beskrivelsene av denne overgangen i offentlige utredninger og stortingsmeldinger preges av en god porsjon romantikk. Det skrives om en verden der: ”... kunnskap er den viktigste kapital” (<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dep.html?id=591>) og det konstateres at: ”I det postindustrielle samfunn er det kultur-, informasjons- og utdanningsindustrien som dominerer. ... Utdanning er ikke bare leverandør av kunnskap, den er også med på å definere hva som er de viktigste personlige egenskapene” (NOU 1995, nr. 26).

det 10.000 studenter i høyere utdanning, og allerede i 1970 hadde antallet passert 30.000. Den største veksten innen høyere utdanning fant sted på 80 og 90-tallet (ofte kalt "utdanningseksplasjonen") og i dag har vi over 200.000 studenter i Norge (Grøgaard og Aamot 2006:19-20). Det har vært påpekt at denne utviklingen innebærer en radikal teoretisering av arbeidsstyrkens kompetanseprofil, fra praktisk-yrkesrettede til teoretisk-allmennfaglige kvalifikasjoner (Grøgaard og Aamot 2006:20).

Et av utdanningssystemets hovedmålsetninger har vært dets sosialt utjevne funksjoner. Utdanningssystemet har vært ment å bidra til rettferdig fordeling av privilegier og goder etter evner og prestasjoner, fremfor arv, som en sentral komponent i et meritokratisk samfunn. Utdanningssystemet har også vært vår viktigste kanal for sosial mobilitet, og lite tyder på at utdanning som mobilitetskanal har blitt mindre viktig med tiden (Hjellbrekke og Korsnes 2006:100). Ekspansjonen i høyere utdanning har imidlertid ikke helt innfridd forventningene. Antakelser om at ekspansjon i utdanningssystemet nødvendigvis bevirker sosial utjevning har vist seg å være utopiske (se Shavit og Blossfeld 1993; Hansen og Mastekaasa 2003; Breen 2004). Det er etter hvert velkjent at utdanningssystemet bidrar til reproduksjon av sosial ulikhet.<sup>5</sup>

Den eksplosive veksten innen høyere utdanning, sammen med idealene om høyere utdanning som et hjørnesteinsforetak i vårt "kunnskapssamfunn", utgjør en del av den samfunnsmessige konteksten for unge menneskers utdanningsvalg i dag. Samfunnets forventninger til unge menneskers utdanningsvalg har antakelig medført endringer i unges syn på utdanning og arbeid. Ungdomsforskerne Krange og Øya mener for eksempel at: "For dagens unge er utdanning selvsagt, ikke noe som de velger, men noe som de gjør eller tar. Slik er situasjonen radikalt endret i løpet av de siste tretti årene" (Krange og Øia 2005:208).

## **2.2. Utdanningsvalg og sosial mobilitet**

Norske ungdommers utdanningsvalg er i utgangspunktet frie valg, styrt av ungdommenes individuelle interesser og lyster. Om en stiller ungdommer spørsmålet: "Hvorfor tar du/tok du denne utdanningen?" er det sannsynlig at det umiddelbare svaret lyder noe i retning av: "Fordi

---

<sup>5</sup> Jeg tar ikke stilling til *skolens* rolle i denne reproduksjonen. Andre Petiatat mener for eksempel at skolen bidrar i "reproduksjonen", og ikke bare reproducerer sosial ulikhet (Petiatat 1987). Se saksind (Saksind 2002) for en drøfting av denne debatten.

det er dette som interesserer meg”. Det viser seg imidlertid at individers interesser sjeldent er rent individuelle, men at de ofte deles av ulike grupper i samfunnet. Utdanningsvalgene som fattes på grunnlag av ungdommers interesser, har stor betydning for opprettholdelse av sosiale forskjeller fra generasjon til generasjon. Forskjellene i norske ungdommers utdanningsvalg har stadig klare sammenhenger med foreldres inntekt og utdanningsnivå. Sammenhengen med foreldrenes utdanningsnivå er sterkest i de tidlige utdanningsvalgene, og blir mindre tydelig jo høyere en kommer i utdanningssystemet (Hansen 1997:306). Den første overgangen i utdanningssystemet, fra ungdomsskole til videregående, er altså den overgangen som har klareste sammenheng med sosial bakgrunn. På videregående skiller yrkesrettede linjer seg fremdeles klart ut fra de allmennfaglige med hensyn til elevenes sosiale bakgrunn. Både i Sverige og Norge er det tydelig at ungdom fra ”arbeiderklassen” er i flertall på de yrkesrettede linjene (Dryler 1998:390; Støren og Arnesen 2003:151). Her kan også nevnes at ny forskning indikerer at ulikhetene i den sosiale rekrutteringen til utdanning faktisk er økende. Næss og Støren viser i en fersk rapport at den sosiale skjevheten i rekruttering til høyere utdanning har økt fra 1995 til 2002 (Næss og Støren 2006:67).

Norske mobilitetsforskere har overveiende konsentrert seg om reproduksjon i toppen av utdanningshierarkiet.<sup>6</sup> Det analytiske fokus i norsk mobilitetsforskning har i stor grad vært på sosial mobilitet i elitene. For eksempel har Hjellbrekke og Korsnes gjort omfattende mobilitetsstudier som har fokusert på elitene (Hjellbrekke og Korsnes 2003, 2004, 2006). Hansen og Mastekaasa har gjort flere studier av rekruttering til høyere utdanning (Hansen 1999, 2005b), og særlig fokusert på den skjeve rekrutteringen til eliteutdanninger (Mastekaasa og Hansen 2003; Hansen 2005a). Nordli Hansen har for eksempel vist at sannsynligheten for å fullføre høyere utdanning har steget, men at ulikhetene i sannsynlighet for å fullføre en eliteutdanning er tilnærmet uforandret. Når Hjellbrekke og Korsnes (2004) foretar en bredere analyse av utdanningsmobilitet, viser det seg imidlertid at den sosiale reproduksjonen er størst i toppen og i bunnen av utdanningshierarkiet. Deres analyser indikerer klart at ikke bare besittelse av, men også mangel på akademiske kapitalressurser, blir reproduisert mellom generasjoner (Hjellbrekke og Korsnes 2004:181). Det ser imidlertid ikke ut til å være noen tradisjon for å studere årsakene til denne lave sosiale mobiliteten i bunnen av ”utdanningshierarkiet”. Sosial mobilitet blant gutter med arbeiderbakgrunn, som er særlig

---

<sup>6</sup> Medieoppslag om sosial reproduksjon fokuserer også vanligvis på elitenes sosiale nettverk (da særlig maktelitene i Oslos næringsliv og kulturliv).

relevant for denne studien, er for eksempel forholdsvis lite utforsket. Her er det interessant å se den norske utdanningsforskningen i lys av den britiske.

I England har utdanningssosiologien, ifølge Sara Delamont (2000), vært dominert av to ”grand narratives”. Den største retningen har vært orientert mot kvantitative analyser av sosial mobilitet, slik som mobilitetsforskningen i Norge. I England har det imidlertid i tillegg eksistert forskning innen et annet ”grand narrative”, som har konsentrert seg om sosial reproduksjon i de nedre deler av utdanningshierarkiet. Denne retning, som er i tradisjonen fra Paul Willis (1977), har vært kvalitativt orientert og fokusert på utdanningssystemets anti-helter – gutter med bakgrunn i arbeiderklassen. Innen denne retningen har flere fokusert på arbeiderklassemaskulinitet som medvirkende til sosial reproduksjon. I norsk forskning på utdanning og sosial mobilitet har den kvantitative orienterte mobilitetsforskningen vært dominerende, mens kvalitative tilnæringer til studiet av utdanningsvalg og sosial mobilitet har vært mer marginale. Ytterst få studier har viet arbeiderklassegutter særskilt oppmerksomhet.<sup>7</sup> Den engelske forskningen indikerer at bedre forståelse for denne gruppens utdanningsvalg kan bidra til forståelse av sosial reproduksjon gjennom utdanningsvalg.

Ved å fokusere på bakgrunnen for valg av mannsdominerte linjer i yrkesfaglig videregående anlegger jeg et motsatt analytisk fokus enn det som har vært vanlig i norsk mobilitetsforskning. Jeg vender oppmerksomheten ikke mot elitesnes reproduksjon men mot reproduksjonen i den andre enden av utdanningsskalaen. Den mobilitetsmessige stasis som reproduksjon av mannlige manuelt arbeid representerer faller altså i stor grad utenfor dagens diskusjon om sosial mobilitet, og en bedre forståelse av denne vil potensielt berike mobilitetsforskningen. I tillegg skiller denne studien seg fra den etablerte mobilitetsforskningen gjennom valg av forskningsdesign (se kapittel 3).

### **2.3. Utdanningsvalg og kjønn**

Til tross for at Norge har et høyt utdanningsnivå og tilnærmet lik sysselsettingsgrad blant kvinner og menn, er det norske arbeidsmarkedet svært kjønnssegregert, også sett i forhold til andre europeiske land (Puchert et al. 2005). Dette har blitt betenget som ”det norske

---

<sup>7</sup> Et unntak her er Jens B. Grøgaard (1997) Fafo-notat: *Sosial bakgrunn - et mangehodet troll: Hvorfor har sosial bakgrunn så stor betydning for gutters utdanningsvalg?: et forsvar for verdiforklaringen*

likestillingsparadokset” (Birkelund og Petersen 2003). Forståelse for bakgrunnen for mannsdominerte utdanningsvalg kan potensielt bidra til å forstå hvorfor den sterke kjønnssegregeringen på arbeidsmarkedet stadig opprettholdes.

I yrkesfaglig videregående er kjønnssegregeringen sterkere enn i andre deler av utdanningssystemet (Støren og Arnesen 2003:151). De forskjellige studieretningene på yrkesfag har ofte klart flertall enten av gutter eller jenter. I 2004 hadde for eksempel Grunnkurs Helse- og sosialfag 89,1 % jenter, mens Grunnkurs Byggfag hadde 97,7 % gutter.<sup>8</sup> Gutter er i flertall på yrkesfaglig videregående, og blant disse går godt over halvparten på studieprogram med mer enn 89 % mannsdominans.<sup>9</sup> Kjønnssegregeringen i yrkesfaglig videregående har vært stabil over flere år,<sup>10</sup> og ble ikke redusert over perioden 1992-2002 (Støren og Arnesen 2003:140). Kjønnsrollemønstrene later dermed til å ha endret seg mindre her enn på andre samfunnsområder, og disse utdanningsvalgene betegnes derfor ofte som ”kjønnstradisjonelle”. I forskningslitteraturen stopper også ofte forklaringene på den skjeve kjønnsbalansen etter at det er konstatert at fordelingen mellom kjønnene er ”kjønnstradisjonelle” (se for eksempel Støren 2000:39; Markussen et al. 2006:68). Sosialt kjønn (gender) blir dermed ikke problematisert i forklaringene av kjønnssegregeringen.

Når det gjelder de manndominerte fagene, er det interessant å undersøke både hvorfor gutter velger disse fagene i langt større grad enn jenter, og hva som kjennetegner disse guttene.<sup>11</sup> Få norske studier har undersøkt bakgrunnen for valg av mannsdominerte yrker, og det er følgelig presentert få forklaringer på disse utdanningenes vedvarende homogenitet med hensyn til kjønn. Studier av mennesker som ”kjønnede” individer (kjønnsforskning) har overveiende vært konsentrert om jenter/kvinner, i Norge som i andre land. Forskning på menn som eksplisitt kjønnete individer er et forholdsvis nytt fenomen (Archer 2001). Mannsforsker Knut Oftung mener det fremdeles foregår en ”... usynliggjøring av menn som kjønnsvesener på alt for mange forskningsområder” (Oftung 1998:1). De norske studiene som spesifikt har undersøkt betydningen av kjønn for unges møte med utdanningssystemet, har vanligvis konsentrert seg om jenters situasjon (for eksempel Ve 1977; Broch-Due og Tornes 1983; Karlsen 2001; Karlsen Bæck 2006; Nielsen og Rudberg 2006).

---

<sup>8</sup> Kilde: <http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgu/tab-2006-02-15-05.html>

<sup>9</sup> Kilde: <http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgu/tab-2007-02-15-05.html>

<sup>10</sup> Kilde: (Samfunnsspeilet 2001)

<sup>11</sup> Som Dryler (1998:376) påpeker, er det i yrkesfaglig videregående snakk om både inter-gender og intra-gender segregering.

## **2.4. Individualiseringstesen**

I kontrast til forskningen på de seiglivede klasse- og kjønnsstrukturer står teorier som vektlegger at individer i (sen-) moderne samfunn er blitt mer fristilt fra strukturelle begrensninger. Eksponenter for ”individualiseringstesen” beskriver et samfunn preget av valgfrihet og selvrealisering. Blant disse er Anthony Giddens (1996) som mener mennesker nå gjennom refleksive anstrengelser konstruerer sine egne livsprosjekter. Ulrich Beck (1992) hevder at mennesker blir stadig mindre avhengige av tradisjonelle bånd og at ”valg-biografier” er en egnet beskrivelse av livsførsel i ”risikosamfunnet”: ”In the risk society, the past loses the power to determine the present” (Beck 1992:34). Thomas Ziehe (1993) er også blant dem som mener utdanningsvalg i nyere tid bør forstås som et spørsmål om selvrealisering og identitetskonstruksjon. Ifølge denne ”modernitetsteori” fattes altså utdanningsvalg i dag med det formål å realisere egendefinerte livsprosjekter, som et ledd i (tilnærmet) fristilt selvrealisering og refleksiv identitetskonstruksjon. Avgjørende livsvalg ansees å på godt og vondt være overlatt til frisatte individer.

Individualiseringstesen har fått bred tilslutning, men har også møtt massiv motstand. Teoriene er blant annet blitt kritisert for å beskrive en middelklassevirkelighet og fremme en dekontekstualisert samfunnsforståelse (Brannen og Nilsen 2005). Flere forskere har stilt spørsmål ved individualiseringstesens gyldighet for norske ungdommers utdanningsvalg, og lagt frem empiri som indikerer at dette kan være et misvisende teoretisk utgangspunkt for studier av ungdom. Det mest omfattende arbeidet i denne sammenheng er bidragene til Krange og Øia (Krange 2004; Krange og Øia 2005). Krange og Øia kritiserer blant andre Beck og Giddens med et liknende utgangspunkt som de britiske ungdomsforskerne Cartmel og Furlong (1997). De argumenterer for at klassiske sosiologiske begreper som kjønn, klasse og etnisitet fremdeles har stor betydning, og at teoriene om individualisering fort blir misvisende som utgangspunkt for studier av ungdom. Krange og Øia gjør et skille mellom et sterkt og et svakt begrep om individualisering, og går langt i å avvise det sterke individualiseringsbegrepets empiriske riktighet. Det svake begrepet om individualisering anses for å være så uklart at det blir ufruktbart (Krange og Øia 2005:253). Unn Doris Karlsen Bæck har stilt spørsmålsteget ved individualiseringstesens gyldighet når det gjelder jenters valg av yrkesfag (Karlsen 2001; Karlsen Bæck 2006). Hjellbrekke og Korsnes leverer også et bidrag til denne debatten når de konkluderer: ”... we do not find it likely that these structures

have been unmantled, or have become less central, in recent years” (Hjellbrekke og Korsnes 2004:181).

Lars Ove Seljestad (2003) kommer i artikkelen ”Frisatt eller forankra?” med en del betraktninger om modernitetsteoriens egnethet som utgangspunkt for å forstå ungdommers valg. På bakgrunn av et pågående doktorgradsarbeid om ungdom i yrkesfaglig utdanning i Odda reflekterer Seljestad over hvor dårlig samsvar det viste seg å være mellom modernitetsteoriene og livsperspektiver til de unge menneskene han intervjuet. Med et teoretisk utgangspunkt i individualiseringsteori forventet Seljestad å finne individualiserte refleksive valgbiografier. Til hans store forbauselse (!) viste det seg imidlertid at de unge var solid forankret i biografiske prosjekt knyttet til oppvekstfamilie, kjønn, klasse og lokalsamfunn. Ut fra Seljestads teoretiske utgangspunkt fortonet ungdommens valg seg som fortidslevninger. Seljestads overraskelse over individualiseringsteoriens utilstrekkelighet når det gjaldt å forstå bygdearbeiderungdommens livsvalg, er verdifull ballast ved studier av ungdommers utdanningsvalg.

Det ser altså ut til å være en viss enighet blant norske forskerne om at ungdommers utdanningsvalg ikke er så fristilt som individualiseringsteoriens hevder, men at strukturelle føringer fremdeles har stor betydning.<sup>12</sup> Når det er etablert at klasse og kjønn fremdeles har betydning (for utdanningsvalg), bør forskningen bidra til å forbedre forståelsen for *hvorfor* det fremdeles er slik og *hvordan* dette skjer. Valg av de mannsdominerte linjene i yrkesfaglig videregående kan betegnes som særlig kjønnstradisjonelle og ”klassetypiske”. Dette gjør det særlig interessant å undersøke nærmere hva som virker inn ved disse utdanningsvalgene. En egnet måte å oppnå slik kunnskap/forståelse er å inngå i samtale med ungdommene som har valgt disse utdanningene. Vi kan si lite om ungdommers ”livspolitik” (Giddens 1996) uten å gå i dialog med ungdommene selv. Vi kan ikke ut fra ungdommens (sosiale) bakgrunn vite hva som ligger bak deres utdanningsvalg.

---

<sup>12</sup> Spissformulert: Blant ungdomsforskere, og samfunnsforskere for øvrig, ser det ut til å være tidsriktig å konkludere noe a la: ”individualiseringsteori stemmer ikke! - klasse og kjønn har fremdeles betydning”. Sosiologiske forklaringer må imidlertid ikke stoppe når dette er fastslått.



## 2.5. En studie av arbeiderklassegutter

Etter å ha gjort meg kjent med forskningen på ungdommers utdanningsvalg, satt jeg igjen med inntrykket av at ungdommenes perspektiver i liten grad var representert i forskningslitteraturen.<sup>13</sup> Særlig var det lite kunnskap om bakgrunnen for gutter sine utdanningsvalg. I en kunnskapsrapport for Utdannings- og forskningsdepartementet konstaterer Ole Bredesen at forskning i gutters perspektiv har vært ”ikke-eksisterende i Norge” (Bredesen 2003:80). Når deres situasjon debatteres i media, er guttenes egne stemmer og meninger også ofte fraværende. Det var mitt inntrykk at denne gruppens perspektiver kunne bidra til forståelse av den eksisterende forskningen.

Når denne studien undersøker perspektivene til gutter i utdanningssystemet, føyer den seg inn i en lang tradisjon. Forholdet mellom maskulinitet og skolesystemet er (internasjonalt) en veletablert gren av utdanningsforskningen, hvor Paul Willis’ *Learning to Labour* (1977) er å regne som en klassiker.<sup>14</sup> Willis så arbeiderklassegutters forhold til skolesystemet i forhold til deres klassespesifikke maskulinitet. Siden Willis’ epokegjørende studie, har flere studier, særlig i England, undersøkt hvordan klassespesifikke forestillinger om maskulinitet preger gutters innstilling til skolen.

Særlig fra slutten av 1990-tallet har gutters problematiske møter med skolesystemet vært tema i politiserte debatter i England (Delamont 2000). I Norsk kontekst har vi sett antydninger til tilsvarende debatter om gutters vanskeligheter i møte med skolesystemet.<sup>15</sup> Særlig har det vakt bekymring at gutter får dårligere karakterer enn jenter i alle fag i grunnskolen (bortsett fra kroppsøving).<sup>16</sup> Når media fokuserer på unge menn med arbeiderbakgrunn er det ofte i tilknytning til ulike former for avvik, slik som vold, kriminalitet, rus og frafall fra yrkesfaglig videregående.

Gutter fremstilles stadig oftere som offer under avisoverskrifter av typen: ”Gutta er samfunnets tapere” (Dagbladet 01/02-06) eller ”Et fiendeland for guttunger” (Dagsavisen 26/11-03). I en kommentar i Dagsavisen sier Kjersti Ericsson: ”Gutter kan komme til å bruke en struttende eller demonstrativ maskulinitet for å hevde seg i et system som ikke er laget for

---

<sup>13</sup> McDowell (2000:391) fremmer en beslektet påstand om ungdommers perspektiver i engelsk skoledebatt.

<sup>14</sup> Denne forskningstradisjonen har ikke stått nevneverdig sterkt i Norge. Flere norske utdanningsforskere er imidlertid tydelig inspirert av Willis (1977): Jørgensen 1994; Grøgaard 1997; Bredesen 2004.

<sup>15</sup> Bekymringene på dette området har avstedkommet bemerkelsesverdige få studier.

<sup>16</sup> Se *Utdanningsspeilet* (Utdanningsspeilet 2005).



dem som arbeiderklassegutter” (Dagsavisen 03/11-03). Willy Pedersen gir en litt annerledes forklaring i en artikkel i bladet Mannsforskning: ”Mest sårbare blir gutter fra den klassen som klarest peker mot gårsdagens samfunn: den tradisjonelle arbeiderklassen. En grunn er at disse guttene har så dårlig med rollemodeller i sine fedre, fordi fedrene med sine manuelle industriarbeid-ferdigheter så åpenbart representerer irrelevant kunnskap” (Pedersen 1999:48). Kjønnforsker Harriet Bjerrum Nielsen fremmer en liknende påstand, i et intervju: ”Hele problematikken med arbeidergutter er forsterket i dag hvor arbeidermaskuliniteten er på vei til å bli samfunnsmessig foreldet” (i Bredesen 2003:68). Linda McDowell (2002:106) etterlyser ”empirical meat on the bone” i den engelske debatten om maskulinitet. Mitt inntrykk er at det eksisterer et tilsvarende behov i Norge.

Når gutter på yrkesfag får medias oppmerksomhet fremheves de ofte som de nye ”taperne”. Dette skyldes at oppmerksomheten da oftest rettes mot den store andelen som ikke fullfører yrkesfaglig videregående. Dette tema har vært gjenstand for flere omfattende studier (se Markussen og Sandberg 2005; Markussen et al. 2006). Jeg var særlig interessert i vite mer om de som ikke falt fra, men gjennomførte utdanningene de hadde valgt. Debattene om guttene med arbeiderbakgrunn som blir ”tapere” i utdanningssamfunnet, minner imidlertid om at bedre forståelse for denne gruppens valg ikke er en teoretisk øvelse, men en innfallsvinkel til forståelse av viktige samfunnsspørsmål.

## **2.6. Utdanning og utdanningsforskere**

De siste tiårenes erkjennelser innen vitenskapsteori har økt bevisstheten om at forskerens holdninger og samfunnsmessige posisjon preger forskningens fokus og innhold. Blant annet fokus på refleksivitet har økt bevissthet om forskeres relasjoner til sine forskningsobjekt er av stor betydning. Forskernes forklaringer preges på ulike måter av deres sosiale posisjon. Utdanningsvalg er sosiale handlinger og forklaring av sosiale handlinger kan aldri være nøytrale. Heller ikke når det gjelder utdanningsvalg kan samfunnsforskere innta en posisjon som tilskuere, men de er nødvendigvis også deltakere på feltet de beskjeftiger seg med (Skjervheim 2001).

Dette bringer oss inn på et siste aspekt ved bakgrunnen for denne studien. Ved lesning av forskningslitteratur om utdanningsvalg fikk jeg en fornemmelse av at fremstillingene var vektet i en bestemt retning – at bestemte perspektiv på tema utdanning og arbeid ble tatt for

gitt. I det følgende vil jeg vise noen interessante formuleringer brukt av norske utdanningsforskere. Jeg tillater meg her å rette fokus mot presentasjon, fremfor det innholdsmessige ved selve funnene, og undersøker (det som ved første øyekast kan fremstå som) språkmessige detaljer. I stedet for å her tilstrebe overblikk over funnene, undersøker jeg en del formuleringer som er brukt i presentasjon av funnene.<sup>17</sup> Disse språkmessige detaljene har imidlertid en del betydningsfulle implikasjoner, fordi de indikerer usagte (implisitte) normative vurderinger. Dersom disse normative vurderingene reflekterer forskernes posisjoner og innstillinger er det ikke bare interessant, men også samfunnsmessig betydningsfullt.

Flere fremstående utdanningsforskere ser for eksempel ut til å mene at lange utdanninger leder til ”interessante jobber”. Oddbjørn Raaum skriver for eksempel i en SSB-rapport: ”... lengre utdanning gir høyere lønn, bedre forsikring mot arbeidsløshet og i mange tilfeller en *mer interessant* jobb.” (Raaum 2003:114, min uth.). Det konstateres her som et faktum at de med lenger utdanning vanligvis har mer interessante jobber. Tilsvarende ser vi i *Det Norske Samfunn*: ”De sosiale forskjellene i rekruttering er gjennomgående høyest på studier som leder til de største godene, som *interessante* jobber med høy lønn, makt og prestisje” (Hansen og Mastekaasa 2003:78, min uth.). Er det enighet om at denne typen jobber er ”de største godene”? I en annen publikasjon skriver også Nordli Hansen at: ”Høy utdanning har tradisjonelt vært et knapt gode som har økt ens muligheter til å skaffe seg andre knappe goder, som *interessante* jobber med høy lønn, makt og prestisje” (Hansen 1999:173, min uth.). I disse tre eksemplene impliseres en rangordning av jobber ut fra i hvilken grad de er interessante. Tilsynelatende er det en slags usagt enighet blant flere utdanningsforskerne om at en lang utdanning er gunstigere enn en kort, fordi de oftere fører til mer interessante jobber. Det er da følgelig en enighet om at visse jobber er *mindre* interessante. Jobbene som guttene på de mest mannsdominerte linjene på yrkesfag har valg havner kanskje i denne kategorien? Som Dag Solstad så treffende formulerte det i en kronikk i Aftenposten: ”Å få sin smak stemplet som uinteressant er nedvurderende, det er ingen tvil om det.” (Aftenposten Morgen 27/06-97).

Den anerkjente ungdomsforskeren Kåre Heggen leverer et annet eksempel på normative vurderinger av utdanningslengde når han skriver følgende: ”At ungdom er ’heldig i valg av

---

<sup>17</sup> Obs. dette er heller ikke ment som noen generell fremstilling av språkbruk i norsk utdanningsforskning.

foreldre' ser fremdeles ut til å ha mye å si for sjansen til å få solid utdanning" (Heggen 2004:47). Betegnelsene "heldig" og "solid" er normative vurderinger.<sup>18</sup> Hva som menes med at en utdanning er "solid" er uklart, men ut fra sammenhengen kan vi anta at Heggen mener at en høy utdanning er en solid utdanning (jo høyere en utdanning er, jo mer solid). De som har foreldre med høy utdanning er dermed "heldig" fordi de selv har stor sannsynlighet for å selv "få" høy utdanning. En annen liknende formulering finner vi i Oddbjørn Raaums SSB-rapport. I omtale av utdanningssystemets formål skriver han: "... det primære formålet er å utjevne forskjeller som kan tilskrives hvilke foreldre en har fått utdelt her i livet ..." (Raaum 2003:117).

At både Raaum og Heggen bruker verbet "å få" om det å ta en utdanning, er også interessant. Verbet "å få" er også brukt av Hansen og Mastekaasa, særlig når det er snakk om lengre prestisjeutdanninger: "Med lav sosial bakgrunn er det svært usannsynlig at man *får* en profesjonsutdanning, mens en slik utdanning er relativt vanlig blant dem som har høyere sosial bakgrunn" (Hansen og Mastekaasa 2003:79, min uth.). Ved å bruke verbet "å få", antydes et svakt handlingsbegrep, og utdanningsvalgenes statistiske sannsynlighet tillegges så å si determinerende effekt. Slik sett impliseres en form for strukturell determinisme. Personlig kjenner jeg ingen som har *fått* en utdanning, men mange som har *valgt* og *tatt* en utdanning. Valget av verb har betydningsfulle (teoretiske) implikasjoner fordi det sier noe om den aktuelle sosiale handlingen – utdanningsvalget. Valg av verb bør gjenspeile at det er handlende individer som er utdanningsforskningens emne.

Nordli Hansen (1997) omtaler dem som har fullført videregående utdanning som: "... the members of the cohort who have *survived* the secondary level" (Hansen 1997:306, min uth.). Her er verbet "å overleve" åpenbart brukt som en metafor, men også metaforer kan ha betydningsfulle implikasjoner. Én tolkning kan faktisk være at utdanningssystemet er åsted for en slags "*survival of the fittest*" (Darwin), og at de som ikke fullfører videregående ikke er i stand til det. Andre tolkninger er selvsagt også mulig. Å hevde at de som ikke fullfører videregående "ikke overlever" virker upassende som en beskrivelse på de aktuelle menneskenes handlinger. Med dette utgangspunktet blir faktisk det å slutte på videregående å sammenlikne med et slags selvmord.

---

<sup>18</sup> Her kan imidlertid være humoristiske undertoner (ingen vil seriøst hevde at ungdom faktisk velger sine foreldre), men de normative vurderingene gjenstår.

Formuleringene jeg her (høyst selektivt) har trukket frem kan indikere at forskeres sosiale posisjon har betydning for hvordan de ser på utdanning og arbeid, og dermed også deres forståelse av utdanningsvalg. De tyder på at anerkjente utdanningsforskere gjør opp- og nedvurderinger av utdanninger gjennom normative formuleringer. Inntrykket en da kan sitte igjen med etter lesning av forskning på utdanningsvalg er at de med høy utdanning har mer interessante jobber, at de med høyt utdannete foreldre er heldig fordi at de selv har stor sannsynlighet for ”å få” eller ”oppnå” høyere utdanning. Når dette er formulert i autoritative publikasjoner postulerer de språklige vendingene enighet om det de tar for gitt: at lang utdanning i seg selv er etterstrebellesverdige. Er det tilfelle? Det er i hvert fall tilfelle at forskere ved å ta dette for gitt går langt i å plassere seg selv på toppen av et hierarki, og klassifisere sine ”goder” (dvs. akademisk kapital) som allment etterstrebellesverdige. Dette innebærer en indirekte nedvurdering av korte utdanningers verdi.

Dorothy Smith hevdet i *The everyday world as problematic* (Smith 1987) at ”objektiv” kunnskap var sett fra de privilegerte (dvs. middelklasse menn) sitt perspektiv. Smith så dette som særlig problematisk for arbeiderklassekvinner. Med et annet utgangspunkt har Wilhelm Aubert hevdet at dominerende gruppers selvfortolkning er så sterkt propagandert at den er barnelærdom for alle samfunnets lag. Aubert mente også at dette gjorde datanærhet viktigere, som en motvekt mot universitetsmiljøene og forskningsinstitusjonenes virkelighetsforståelse (Syltevik 1993:66). Pierre Bourdieu har også gjort oppmerksom på at: “Dei intellektuelle er spesielt oppfinnsame når det gjeld å maskera sine spesifikke interesser” (Bourdieu og Wacquant 1993:176).<sup>19</sup> Hans begrep om *doxa*, begrepsfester slike usagte og tatt-for-gitte aspekter ved maktforhold. Bourdieu sier om den ”intellektualosentriske doxa”, noe som kan være relevant for forstå de norske utdanningsforskernes formuleringer:

”Dei intellektuelle er tvillaust mellom dei som er dårlegast plasserte for å bli merksam på den symbolske valden (spesielt den som skolesystemet utøver), fordi dei sjølve har underordna seg den på ein meir intens måten enn dei fleste menneske har, og fordi dei held fram med å medverke til at den blir utøvd” (Bourdieu og Wacquant 1993:155).

---

<sup>19</sup> Her vil jeg gjøre oppmerksom på at Bourdieu analyseapparat ikke blir benyttet i dennes studiens analyser. Årsakene til dette er knyttet til trekk ved studiens forskningsdesign (som blir redegjort i neste kapittel) og trekk ved Bourdieus analyseapparat. Forskningsdesignet inviterer ikke til et bourdieuiansk perspektiv. Meningen med Bourdieus begreper blir lett uklare når de benyttes løsrevet fra sin teoretiske kontekst. For eksempel gir det ikke mening å undersøke kapitalformer uten i relasjon til et felt. ”*A capital does not exist and function except in relation to a field*” (Bourdieu og Wacquant 1992:101).

Både Smith, Aubert og Bourdieu sine standpunkt kan regnes som variasjoner over Marx' påstand om at: "De herskende tanker er de herskendes tanker". De anser det videre som samfunnsforskerens oppgave å avdekke denne typen maktforhold. Trekk ved norske utdanningsforskeres formuleringer, som jeg viste ovenfor, indikerer at et slikt perspektiv med fordel kan anvendes på norsk utdanningsforskning. Kunnskapen om utdanningsvalg kan være skjev (*biased*) fordi en sosial gruppe har dominert dens produksjon. Formuleringene illustrerer i hvert fall nødvendigheten av språklig aktsomhet, og refleksivitet i forhold til egen posisjon, ved beskrivelse og forståelse av utdanningsvalg. Med hensyn til utdanningslengde er nok forskere på utdanningsvalg en overveiende homogen gruppe, fordi de alle selv har høyere utdanning. Dette kan medføre at visse perspektiver på utdanning og arbeid blir overrepresentert i forskningen.<sup>20</sup> Det kan være noe av bakgrunnen for at forståelsen for de diametralt motsatte utdanningsvalgene fra forskernes egne (for eksempel de korte, yrkesrettede utdanninger) er fraværende eller mangelfull.<sup>21 22</sup> Deler elevene på de mest mannsdominerte linjene i yrkesfaglig videregående utdanningsforskernes oppfatninger av hva som er en interessant jobb? Hva er *deres* perspektiv på spørsmål om utdanning og arbeid?

Dette er refleksjoner jeg gjorde i møtet med norsk utdanningsforskning, og disse utgjør en del av bakgrunnen for denne studien. De ga meg motivasjon til å undersøke andre perspektiver på utdanning og arbeid enn mine egne (som høyt utdannet, med "høy" sosial bakgrunn). Empirinærhet kan være en måte for forskere å frasi seg makten til å definere hva som er "interessant". I det følgende kapittel vil jeg redegjøre for hvordan dette er forsøkt oppnådd i denne studien.

---

<sup>20</sup> Denne observasjonen er beslektet med det som Anne Lise Ellingsæter sier i forbindelse med tidsklemme-spørsmålet om at det er: "... middelklassens problemer som dominerer den kollektive samfunnsforståelsen" (Ellingsæter 2004:145-146).

<sup>21</sup> Fraværende fordi: se side 90 om at det er forsket lite på reproduksjon i de nedre deler av utdanningshierarkiet. Manglende fordi: Dette er en mulig forklaring på holdningene som kom frem av utdragene ovenfor.

<sup>22</sup> Jeg gjør her et liknende poeng om forskning på utdanningsvalg som Beverly Skeggs gjør om fremstilling av arbeiderklassen i Media: "As so few Media workers are recruited from the working-class, ..., it is unlikely that representations of the working class can be in any way accurate" (Skeggs 2004:98)

## Kapittel 3 Design og metode

I dette kapitlet redegjør jeg for valg av forskningsdesign, og for metodiske valg underveis i forskningsprosessen. Disse valgene er gjort på bakgrunn av en vurdering av hvilken type kunnskap som ville belyse problemstillingen (forskningsspørsmålet) på en fruktbar måte. Det at undersøkelsen er utført innenfor rammene av et masterprosjekt, er også en viktig bakgrunn for de metodiske valg.

Norske ungdommers utdanningsvalg blir oftest studert ved bruk av registerdata og/eller spørreskjemaundersøkelser (survey). Registerdata består vanligvis av opplysninger om bosted, foreldrenes inntekt og utdanningslengde, søkning/opptak til utdanninger, og av og til også skoleprestasjoner. Blant spørreundersøkelsene er Ung i Norge-undersøkelsen den mest omfattende. Denne ble utført av Nova (med ca. 12.000 respondenter) blant elever i 1992 og 2002, og har vært utgangspunkt for en rekke publikasjoner.

De britiske utdanningsforskerne Hodkinson og Sparkes påpeker at: "... large scale survey studies provide valuable descriptive data, but do relatively little to help us understand how and why such patterns persist" (Hodkinson og Sparkes 1997:30). Tilsvarende påpeker danske Camilla Hutter (2006) at forskning på utdanningsvalg basert på statistikk gir oss lite kunnskap om grunnene og motivene som ligger bak utdanningsvalgene. Til tross for mye forskning på utdanningsvalg, vet vi derfor forholdsvis lite om (den subjektive) bakgrunnen for ulike valg. Når det gjelder *hvordan* og *hvorfor* sosial bakgrunn fremdeles har betydning, samt hvilken betydning forestillinger om kjønn har, er det gjort relativt lite forskning. Blant andre Bertaux og Thompson (1997) har argumentert for nødvendigheten av kvalitative tilnæringer i forskningen på sosial mobilitet. De skriver om situasjonen i mobilitetsforskningen: "Increasingly, as its methodological sophistication has intensified, social mobility research has narrowed its interests to hypotheses which a survey can test" (Bertaux og Thomson 1997:5). De mener fornyelse er nødvendig: "We are convinced that such a renewal must depend upon a broadening of methodological and theoretical perspectives" (1997:1).

### **3.1. Studiens forskningsdesign**

Denne studien undersøker bakgrunnen for valg av de mest mannsdominerte linjene fra perspektivet til dem som foretar utdanningsvalgene. Utdanningsvalgene studeres *kontekstuel*. Tilnærmingen kan også betegnes som et ”nedenfra-perspektiv”, i tradisjonen fra Birmingham-skolen (bla. Willis 1977). Studiens formål er å forstå ungdommenes perspektiver på spørsmål og tema som var relevant for deres utdanningsvalg. Med denne hensikt valgte jeg et empirinært og eksplorerende forskningsdesign, med sensitiverende bruk av begreper. En viktig målsetning er da at forskningen blir mest mulig naturalistisk, i den forstand at den menneskelige samhandling studeres i sin naturlig forekommende kontekst. I det følgende vil jeg forklare nærmere hva som kjennetegner studiens forskningsdesign.

Det at studiens forskningsdesign er *empirinær* sikter til at den er i tradisjonen fra av Grounded Theory (Glaser og Strauss 1967). Studier som er ”grounded” knytter seg ikke til bestemte teoretiske perspektiv, og det blir lagt vekt på teori-generering fremfor teori-testing. Dette utelukker imidlertid ikke at forskerens faglige forankring kan være viktig. Som vist i kapittel 2, har eksisterende teori og forskning vært vesentlig for utviklingen av dette forskningsprosjektet. Data som var uventet i forhold til forskningslitteraturen er faktisk blitt særlig vektlagt i analysene, ut fra en tanke om at forklaringer av data optimaliseres ved ”... systematic recognition of one’s theoretical assumptions” (Layder 1998:51). Studien har også vært ”grounded” ved at jeg har lagt vekt på forståelse og formidling av informantenes egne begreper. Hverdagslige begreper fra informantene står sentralt i analysene.

Eksplorerende forskning er nødvendig når svært lite er kjent om emnet som skal undersøkes (Blaikie 2000:73). Ifølge Stebbins (2001) er en eksplorerende metodologisk tilnærming fruktbart når en gruppe, en prosess, en aktivitet eller en situasjon har vært gjenstand for lite systematisk empirisk undersøkelse eller overveiende er blitt undersøkt ved hjelp av prediksjon og kontroll, fremfor fleksibilitet og ”open-mindedness” (Stebbins 2001:9). Dette var tilfelle med denne studiens problemstillinger. Herbert Blumer (1986) har skrevet det følgende om hvordan eksplorerende forskning utføres:

”Exploration is by definition a flexible procedure in which the scholar shifts from one to another line of inquiry, adopts new points of observation as his study progresses, moves in new directions previously unthought of, and changes his recognition of what are relevant data as he acquires more information and better understanding.”  
(Blumer 1986:40).



Tolkning og analyse foregår med andre ord gjennom hele forskningsprosessen, ikke kun i etterkant av datainnsamling. Eksplorerende forskning behøver ikke å være ment som forberedelse til senere (kvantitative) studier. Den kan også ha empirisk og teoretisk egenverdi.<sup>23</sup> Eksplorerende forskning er velegnet til å utdype og fortolke sosiale fenomener i deres naturlig forekommende kontekst.

Begrepsbruken i denne studien er i den sensitiverende tradisjonen fra Herbert Blumer (1954).<sup>24</sup> I denne tradisjonen gir eksisterende teori og begreper forslag og ledetråder om hva et forskningsprosjekt skal undersøke, og forskerens oppgave er å omforme begrepene slik at de får gyldighet for den aktuelle konteksten. Sterke forutnelser hemmer denne typen begrepsutvikling. Tanken er at en forut for et forskningsprosjekt ikke kan vite hvilke begreper som er relevant, eller kjenne deres innhold i den aktuelle konteksten.<sup>25</sup> For eksempel ble begrepet *kjønn* brukt sensitiverende. Jeg kunne ikke på forhånd vite hvordan dette begrepet var relevant i den aktuelle konteksten.

Utgangspunktet om at et empirinært og eksplorerende forskningsdesign, med sensitiverende bruk av begreper, var velegnet for å belyse problemstillingen, talte for en kvalitativ metodisk tilnærming. Blant flere mulige kvalitative tilnærminger vurderte jeg gruppeintervjuer som best egnet til formålet.

### **3.2. Om bruken av gruppeintervju<sup>26</sup>**

Fokusgruppeintervju har sterke røtter i sosiologien (for eksempel Merton og Kendall 1946), men har lenge blitt mest brukt i markedsundersøkelser. Metoden har lenge vært en av de mindre brukte kvalitative forskningsmetoder, men har de senere årene i økende grad blitt

---

<sup>23</sup> Stebbins påpeker at samfunnsforskere ofte tolker eksploratorisk forskning på feilaktig grunnlag: "Trained, as the majority are, in deductive theory and confirmatory procedures, they are inclined to evaluate exploratory generalizations from these standpoints" (Stebbins 2001:25).

<sup>24</sup> I motsetning til det meste av den eksisterende forskningen på feltet som er mer i den operasjonaliserende tradisjonen.

<sup>25</sup> Definitive begreper er begreper som er utvikles og testes gjennom "... isolating stable empirical contents through precise procedures" (Blumer 1954:7). Blumer mente at slike begreper i utgangspunktet hadde store svakheter i måten de reflekterte den empiriske verden. Han insisterte imidlertid på at også slike begreper kunne brukes sensitiverende, ved å gi dem som bruker dem "... a general sense of reference and guidance in approaching empirical instances" (Blumer 1954:7).

<sup>26</sup> Det eksisterer ulike oppfatninger om bruk av betegnelsen "fokusgruppeintervju" eller ganske enkelt "gruppeintervju". Jeg støtter meg til Morgan som bredt definerer fokusgrupper som "... a research technique that collects data through group interaction on a topic determined by the researcher" (Morgan 1997:6). Jeg regner det som selvsagt at gruppeintervjuer må ha "fokus" og bruker derfor begrepene om hverandre.



brukt også i samfunnsforskning, da oftest som del av større forskningsopplegg. I denne studien brukes gruppeintervju som en selvstendig forskningsmetode.

I forskning på utdanningsvalg er gruppeintervjuer en utradisjonell metode. Ved kvalitative studier av utdanningsvalg har det vært vanlig å bruke semi-strukturerte livshistorieintervjuer<sup>27</sup> eller deltakende observasjon (for eksempel Willis 1977).<sup>28</sup> Andrew Abbott karakteriserer fokusgrupper som et kvasi-etnografisk verktøy (Abbott 2004:68). David Morgan (1997) mener at fokusgrupper på flere måter utgjør en mellomposisjon mellom deltakende observasjon og individuelle intervjuer innenfor kvalitative metoder. Han mener for eksempel at gruppeintervjuer er mer naturalistisk enn individuelle intervjuer, men mindre naturalistisk enn deltakende observasjon. Økt grad av naturalisme går på bekostning av forskerens kontroll over data. Fokusgrupper frembringer mindre dybde og detalj om de enkelte deltakernes meninger og erfaringer enn det individuelle intervjuer (Morgan 1997:10). Morgan oppsummerer: "... focus groups provide access to forms of data that are not obtained easily with either of the other methods" (Morgan 1997:8).

Bruken av fokusgruppeintervjuer innebærer å studere erfaringer og meninger i et kollektivt perspektiv. De gir innblikk i interaksjonen mellom individene - individenes sosiale kontekst. Det er også hevdet at fokusgrupper er velegnet til å dokumentere prosesser hvor gruppenormer og gruppemeninger blir skapt, utfoldet og brukt (Bloor 2001:17). De er velegnet til å utforske "... how points of views are constructed and expressed" (Kitzinger og Barbour 1999:5). Metoden virket dermed godt egnet til å øke forståelsen for bakgrunnen for utdanningsvalg samt bakgrunnen for mer generelle innstillinger i forhold til arbeid, utdanning og kjønn.

Kommunikasjon hviler på visse forutsetninger, som blir tatt for gitt av dem som kommuniserer, og disse forutsetningene kan være svært interessante i et sosiologisk perspektiv. Gruppeintervjuer er en velegnet metode for å undersøke slike "taken-for-granted assumptions" som blir tatt for gitt i gruppen og som ofte forblir uartikulert (Morgan 1997:37; Bloor 2001:6).<sup>29</sup> Gjennom fokusgruppeintervjuer kan en få innblikk i hvordan deltakerne snakker sammen om de aktuelle tema til vanlig. Gruppeintervju er blitt fremhevet som ideelt

---

<sup>27</sup> Linda. McDowell (2000:400) gjør en liknende observasjon i England.

<sup>28</sup> Deltakende observasjon omfatter da også begrepene etnografi og feltstudier.

<sup>29</sup> Slik stilltiende konsensus er andre steder begrepsfestet som: silent discourse, doxa.

dersom en vil få frem dypere forståelse for tema som er preget av vaner, og som ikke informantene har tenkt ut i detalj fra før (Morgan 1997:11). Jeg vurderte det på forhånd som sannsynlig at de enkelte informantene kunne ha et uartikulert forhold til mange tema rundt arbeid, utdanning og kanskje særlig spørsmål som gjaldt kjønn. Dette viste seg også å stemme. Flere steder kom det frem synspunkter og forestillinger som virket uklare for individenes del, men som det så ut til å være konsensus om på gruppenivå.

### **3.3. Intervjusituasjonen**

Det er viktig å være bevisst på de betydelige forskjeller mellom den hverdagslige interaksjon mellom deltakerne, og interaksjonen i fokusgruppene. På tross av metodens naturalistiske trekk og intensjoner, er gruppeintervjuer en ”kunstig” sosial situasjon. Den sosiale sammensetningen av gruppene har avgjørende betydning for hva som blir sagt. Noen individer vil vanligvis dominere intervjuene samtidig noen individer ofte blir oversett eller forbigått (Smithson 2000:108). Vi kan med andre ord ikke forutsette at det eksisterer ”lik rett til å snakke”.<sup>30</sup> I de ulike gruppeintervjuene jeg gjennomførte var det alltid individer som hevdet seg mer enn andre, og noen individer som deltok minimalt. Enkelte deltok faktisk utelukkende ved direkte spørsmål, og da kun med svært korte svar. Slike dominansforhold er imidlertid ikke nødvendigvis negative. Det er sannsynlig at de som dominerer diskusjonene i fokusgruppene også (i større eller mindre grad) dominerer diskusjonene i miljøet til vanlig. I den forstand kan re-presentasjonen av disse dominansforholdene i intervjusituasjonen være i tråd med metodens naturalistiske målsetninger.

Smithson påpeker at fokusgrupper er: ”. . . a social event that includes performances by all concerned” (Smithson 2000:105). Mine informanter iscenesatt utvilsomt seg selv i intervjuene. Heller ikke dette er nødvendigvis negativt, fordi selve iscenesettelsene ofte er interessante. Særlig interessant er de mer kollektive iscenesettelser av seg selv som gruppe. I mine analyser påpeker jeg flere slike iscenesettelser. Intervjusituasjonen innebar også at jeg iscenesatte meg selv. Som mannlig universitetsstudent med ”høy” sosial bakgrunn, har jeg (enten jeg vil eller ikke) en posisjon i de aktuelle spørsmål om arbeid, utdanning og kjønn. På bakgrunn av målsetningene om en naturalistisk tilnærming krevde iscenesettelsen av meg selv at jeg forsøkte å minimere effekten av min egen tilstedeværelse. Dette innebar for det første at jeg unngikk å gi til kjenne mine egne oppfatninger om tema, da dette ville forstyrre

---

<sup>30</sup> Vi kan kanskje tenke oss at jo mer denne intensjonen er oppfylt, jo høyere reliabilitet vil funnene ha.

meningsutveksling blant informantene. I tillegg forsøkte jeg å unngå akademisk språk. Rent kroppslig unngikk jeg å sitte med bena i kors, siden en slik positur virket helt utenkelig for informantene, og kunne ha gjort den sosiale avstanden mellom meg og informantene unødvendig synlig. Flere har fremhevet fordeler ved at moderator i fokusgrupper kommer fra en liknende kulturell eller sosial bakgrunn som deltakerne (Morgan 1997; Smithson 2000). På denne bakgrunn var jeg på forhånd bekymret over den sosiale avstanden mellom meg og informantene. Jeg fryktet at min kroppslige fremtoning og mitt (i deres ører) akademiske språk ville gjøre informantene ukomfortabel og hemme mine muligheter som moderator.<sup>31</sup>

Intervjusituasjonen viste seg å bli langt mer avslappet enn jeg på forhånd hadde fryktet. I ettertid vurderer jeg det slik at jeg antakelig hadde overvurdert effekten av avstanden i sosial posisjon, og undervurdert betydningen av likhet i kjønn. Som (antatt heterofil) mann ble jeg inkludert i den uventede humoren som preget intervjuene. Denne humoren (som informantene etter alt å dømme har seg imellom til vanlig) var ikke kjønnsnøytral, og gikk ofte på bekostning av homofile og kvinner. I den grad jeg forventet humor på forhånd var det som en frykt for at informantene ville gjør narr av meg, en humor som jeg ikke ville kunne bli inkludert i. Humor viste seg imidlertid å være et uvurderlig virkemiddel i intervjusituasjonen, gjennom at den gjorde både meg og informantene avslappet. Det at jeg selv kunne le når informantene lo, reduserte avstanden mellom meg og informantene. Om jeg hadde latt være å le ville det utvilsomt hatt motsatt effekt - jeg ville virket fremmed og fordømmende. Humoren gjorde det mulig å kompensere for forskjell i sosial bakgrunn gjennom likhet i kjønn.<sup>32</sup>

### **3.4. Utvalg**

Utvalget av informanter er gjort med utgangspunkt i *teoretisk utvalg* (Theoretical sampling), en utvalgsstrategi fra Grounded Theory (Glaser og Strauss 1967). Denne utvalgsmetoden er i dag vanlig å bruke i kvalitative studier. Utvalget gjøres da først ut fra hensyn til studiens formål, og deretter ut fra mål om å mette begrepene og teoriene som utvikles (*theoretical saturation*) (Glaser og Strauss 1967:61). Med utgangspunkt i denne utvalgsstrategien gjorde

---

<sup>31</sup> Det er her snakk om kroppslig nedfelling av samfunnsmessige tema (spenninger) i intervjusituasjonen.

<sup>32</sup> En mer utfyllende analyse av denne humorens karakter og konsekvenser ville være svært interessant. Siden Willis' (1977) studie har humor blant arbeiderklasse gutter ("laddish humour") av mange blitt fortolket som en motstandsform. Fokusgrupper har vist seg å være velegnet til å utforske bakgrunnen for slik humor (Kehily 1997). Se også (Collinson 1988).

jeg først tre intervjuer med hver av de tre gruppene. Deretter vurderte jeg det som nødvendig å gjøre to til.

Når det gjelder utvalg til fokusgrupper gjelder en del særegne hensyn. Det er for det første viktig at deltakerne i hver gruppe har noen grunnleggende fellestrekk, med hensyn til tema: "... a shared perspective on the research topic" (Morgan 1997:35). Dette er nødvendig for at det skal være meningsfylt å studere dem som gruppe. En analytisk forutsetning for mitt utvalg var altså at guttene på de mest mannsdominerte linjene hadde grunnleggende fellestrekk i forhold til temaene arbeid, utdanning og kjønn. I fokusgrupper er det gunstig at deltakerne er homogene i bakgrunn, uten å være homogene når det gjelder holdninger. Grupper som er for homogene i holdninger skaper ofte flatte og lite produktive diskusjoner (Morgan 1997:36). Slik homogenitet i holdninger har sammenheng med grad av tidligere kjennskap, som påvirker gruppedynamikk. En annen negativ konsekvens av tidligere kjennskap, kan være at det som blir tatt for gitt lettere forblir usagt (Morgan 1997:38).

Jeg kombinerte disse hensynene ved å sette sammen grupper med elever fra to fag som jeg vurderte som beslektede. I denne sammenheng ble følgende fag vurdert som beslektet: Murer og Tømrer, Elektro og Elektronikk, Plate- og sveisefag og Elektromekanikk. Med denne grupperingen ville jeg forhindre at gruppene ble for homogene i holdninger eller preget av tidligere kjennskap med hverandre. Samtidig kunne det at deltakerne kjente *noen* andre på hver gruppe gi dem trygghet til å delta muntlig.

Gruppene ble satt sammen av informanter fra de seks utvalgte linjene (som hadde mer enn 95% gutter på landsbasis). I hvert intervju var det gjennomsnittlig seks deltakere, med en spredning på to deltakere.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> Se Vedlegg 2 for en oversikt over de ulike gruppenes medlemmer, og resultatene fra informantenes selvrapportering av foreldrenes utdanning og yrke.

**Tabell 1:** Andel gutter (på landsbasis), blant søkere<sup>34</sup> på de utvalgte VK1, 2006.<sup>35</sup>

Tømrer	97,8 %
Murer	95,5 %
Plate- og sveisefag	95,3 %
Elektromekanikk	96,6 %
Elektro	96,8 %
Elektronikk	96,6 %

30 elever fra disse linjene ble intervjuet i følgende grupper:<sup>36</sup>

Gruppeintervju 1	Murer/tømrer	5 deltakere
Gruppeintervju 2	Elektro/elektronikk	4 deltakere
Gruppeintervju 3	Plate- og sveisefag/Elektromekanikk	6 deltakere
Gruppeintervju 4	Murer/tømrer	7 deltakere
Gruppeintervju 5	Elektro/elektronikk	8 deltakere

Intervjuene ble utført på en videregående skole i en by på vestlandet, i et lokale på den aktuelle skolen. Elevene ble tatt ut av undervisningen for å delta. Intervjuenes lengde varierte mellom 70 og 90 minutter. Intervjuene foregikk i september/oktober 2006. Informantene var i gjennomsnitt 17 år gamle.

Jeg besluttet å intervju jentene på de aktuelle linjene i en egen gruppe.<sup>37</sup> Morgan foreslår kjønnssegregering dersom det er sannsynlig at forskjeller i forhold til tema samsvarer med forskjeller i kjønn (Morgan 1997:36). Jeg vurderte dette som sannsynlig i mitt tilfelle. Her lå også en overveiing om at rene guttegrupper var den mest naturalistiske representasjon av den daglige mannsdominansen i miljøet. Sammensetningen av fokusgruppene ble derved brukt til å "... gjenspeile konteksten i deltakernes sosiale virkelighet" (Brandth 1996:164).

Deltakerne ble rekruttert gjennom mellom-ledd (klasselærere og i noen tilfeller avdelingsleder). Instruksen til disse var at de fortrinnsvis skulle spørre/velge elever som de

<sup>34</sup> Tall for søkere gir bedre uttrykk for de unges preferanser enn elevtallene (Støren 2000:18).

<sup>35</sup> [www.utdanningsdirektoratet.no](http://www.utdanningsdirektoratet.no)

<sup>36</sup> Jeg refererer til gruppene med følgende betegnelser: Elektro og Elektronikk-gruppene = elektrogrupper, Murer og Tømrer-gruppene = murer/tømrer-gruppene, Plate- og sveisefag og Elektromekanisk-gruppen = mekaniskgruppen.

<sup>37</sup> Det ble utført et gruppeintervju med fire jenter på VK1 Murer og Tømrer. Dette intervjuet blir sett vekk fra i denne fremstillingen grunnet problemer knyttet til datakvalitet. Dette gruppeintervjuet fungerte langt dårligere enn intervjuene med guttene. I jenteintervjuet lyktes jeg ikke å få i gang diskusjoner mellom deltakerne, som er avgjørende for at gruppeintervjuer skal gi gode data. Vanskelighetene knyttet til dette intervjuet kan skyldes forskjeller i kjønn mellom meg og deltakerne. Jeg kunne ikke kompensere for forskjeller i sosial bakgrunn gjennom likheter i kjønn, på samme måte som i gutteintervjuene, og ble dermed "dobbel fremmed".

antok ville si noe i et gruppeintervju, med andre ord ikke de elevene som aldri sa noe som helst. Jeg vet ikke i hvilken grad disse instruksene ble fulgt.

### **3.5. Utforming av spørsmål**

I intervjuene brukte jeg en semi-strukturert intervjuguide (Vedlegg 1). Morgan påpeker at fokusgrupper tjener eksplorerende formål best om de er mindre strukturert (Morgan 1997:40). Den overordnede målsetning var å lære om informantenes perspektiver på de aktuelle tema, og intervjuguiden ble utformet deretter. I introduksjonen til intervjuene forsøkte jeg derfor å formidle genuin interesse for å høre deres perspektiver, og nedtone eventuelle oppfatninger av meg som en autoritet på tema som skulle diskuteres. Jeg oppfordret dem også til å snakke mest mulig fritt rundt de gitte tema, og ikke være redd for uenigheter seg imellom. Det var et mål å utforme spørsmålene mest mulig åpent (uten at de ble for uklare) og unngå spørsmål som inneholdt teoretiske begreper. I tråd med sensitiverende begrepsbruk forsøkte jeg å ta utgangspunkt i mest mulig åpne og hverdagslige begreper, og tilstrebet at informantene selv skulle definere innholdet i begrepene som viste etter hvert viste seg å være relevant. Tanken var at dersom for eksempel (det teoretiske) begrepet ”maskulinitet” eller ”klasse” var viktig for informantene og relevant for dem, så ville de selv bringe det på banen.<sup>38</sup>

### **3.6. Etiske vurderinger**

I forhold til forskningsetiske hensyn er gruppeintervjuer i samme situasjon som annen samfunnsforskning. Et sentralt og overgripende tema er da forskeres forpliktelse til å respektere rettighetene til menneskene som blir studert (Øyen og Alver 1997:153). Dette blir gjort ved å ivareta deres råderett over egne liv, og å gi dem kontroll over opplysninger som blir delt med andre (Thagaard 2003:23). Et av de viktigste hensyn er da å overholde løfter som blir gitt overfor informantene. I introduksjonen til intervjuene forsikret jeg informantene anonymitet, og gjorde det klart at de på et hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg. I tillegg opplyste jeg om at det ble gjort lydopptak, og avklarte bruken av opptakene. Intervjuene ble igangsatt først etter at jeg hadde sørget for deltakernes frie og informerte samtykke.

---

<sup>38</sup> Disse begrepene ble aldri nevnt i intervjuene, men benyttes likevel benyttes som et analytiske begreper.

Ved gruppeintervjuer blir enkelte etiske spørsmål særlig aktuelle. Ved gruppeintervjuer har forskeren nødvendigvis mindre kontroll på hvordan utsagn fra gruppeintervjuene blir brukt. Dette er en av grunnene til at vern av privatliv er et særlig aktuelt hensyn ved fokusgrupper. Det deltakerne forteller til forskeren, forteller de samtidig til alle de andre deltakerne, og forskeren må derfor ikke frembringe personlige opplysninger som deltakere selv ikke ønsker å dele med gruppen. På denne bakgrunn var det flere situasjoner i intervjuene hvor jeg ikke fant det etisk riktig å stille oppfølgingsspørsmål. Et eksempel på en slik episode er da det ble sagt i stort alvor: ”min far sliter” og at vedkommende ikke ville bli som sin far. Jeg vurderte det da som uetisk å spørre: ”hvordan da?” eller ”kan du utdype det?”. Generelt virket også informantene ukomfortabel med å drøfte personlige og følelsesladde tema i gruppene, som for eksempel tilknytning til foreldre. Spørsmålene om slike tema måtte nødvendigvis formuleres generelt (til gruppen), og resulterte sjeldent i særlig vitale diskusjoner. Gruppeintervju er heller ikke egnet til utforskning av ømfintlige og personlige tema. Dersom innsikt i slike tema hadde vært formålet med studien, ville valget av fokusgrupper som metode vært uklokt (Morgan 1997:32).

I samsvar med løftene som ble gitt overfor informantene om anonymisering, har visse tiltak blitt gjennomført i etterkant av datainnsamlingen, for å forhindre identifisering av individer.<sup>39</sup> Informantene er blitt *avidentifisert* i transkripsjonene. Der det har vært nødvendig har navn<sup>40</sup>, familierelasjoner, tidligere skolebakgrunn, og bosted blitt endret av hensyn til informantenes anonymitet. Lydopptakene fra intervjuene er destruert etter transkripsjon.

### **3.7. Tolkning og analyse av gruppeintervjuene**

Ved tolkning og analyse av data fra gruppeintervjuer gjelder de generelle retningslinjer for kvalitativ forskning. Allmenne krav til vitenskapelighet etterstrebtes etter retningslinjer tilpasset kvalitativ forskning. Etter Guba og Lincoln (1985:301) tillegges blant annet overførbarhet særlig vekt, fremfor det mer konvensjonelle kriteriet om ekstern validitet (generaliserbarhet). For å oppnå overførbarhet må forskeren tilveiebringe ”tykke” beskrivelser

---

<sup>39</sup> Dette forskningsprosjektet ble ikke meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) fordi det ikke innebærer lagring eller publisering av *direkte* eller *indirekte* identifiserbare opplysninger. Se: <http://www.nsd.uib.no/personvern/>

<sup>40</sup> I intervjusituasjonen ba jeg kun informantene om å opplyse fornavn. I transkripsjonene ble navnene kodet om etter hvilket VK1 deltakerne gikk på: Elo (Elektro) Eli (Elektronikk) Elm (Elektromekanikk) Plsv (Plate og sveis) Mur (Murer) Tøm (Tømmer). Individene ble alle gitt en kode, og et nummer. I transkripsjonene står tegnet ”I” for intervjuer. Foran hvert enkelt passasje som siteres, står et tall som angir hvilket intervju sitatet er hentet fra.



av den aktuelle konteksten. Disse tjener selvstendige formål, i tillegg til at de gir grunnlag for vurderinger av overførbarhet. Forskeren skal altså først og fremst forsyne et rikt datagrunnlag, slik at overførbarhet også kan vurderes i ettertid (Lincoln og Guba 1985:316). Andre utbredte kvalitetskriterier ved kvalitativ forskning er troverdighet og bekreftbarhet (Thagaard 2003:178). Troverdighet oppnås ved å redegjøre for hvordan data er utviklet i forskningsprosessen, og gjennom å skille klart mellom hva som er primærdata og hva som er forskerens tolkninger. Bekreftbarhet innebærer å redegjøre for bakgrunnen for egne tolkninger, og drøfte eventuelle motsetninger i datamaterialet.

Tolkning og analyse av data fra gruppeintervju har noen særtrekk, som man bør være bevisst på. For det første er grupper, snarere enn individer, den primære analyseenheten (Morgan 1997:60). Fokusgrupper innebærer å se meninger og holdninger som: "... utterances produced in specific situations rather than as attributes of subjects" (Myers og Macnaghten 1999:185). Analyse av fokusgrupper tar altså utgangspunkt i at meninger og holdninger er generert i sosiale kontekster, og at de da ikke bør analyseres som (personlige) egenskaper ved subjektene.<sup>41</sup> Analyse av fokusgrupper kan dermed innebære fare for sosiologisk reduksjonisme, ved at individenes atferd uten videre tolkes som manifestasjoner av større gruppeprosesser (Morgan 1997:60). Denne formen for reduksjonisme forsøker jeg å unngå. I gruppeintervjuer er utsagnenes kontekst ofte helt avgjørende for deres mening, og jeg velger derfor å gjengi større utdrag fra transkripsjonene. Dette gjøres både for å vise enkeltutsagnenes kontekst, og for at tolkninger og konklusjoner bedre skal kunne kontrolleres av leseren, i tråd med vitenskapelige idealer om bekreftbarhet. Jeg legger til grunn at det eksisterer et legitimt tolkningsmangfold (Kvale 1997:142) og søker derfor å gjøre bevis og argumenter så eksplisitt som mulig.

I tolkning av utsagn i fokusgrupper er det viktig å være bevisst på hva informantenes oppfatninger er *om*, og hva de er basert på (Myers og Macnaghten 1999:173). Dette er viktig både for analysene og i gjengivelsen av data. Hvis en informant for eksempel har en oppfatning om at venners valg er viktig for utdanningsvalg, er det viktig å avklare om dette en generell oppfatning, eller det er det snakk om at venner har vært viktig i den enkeltes egne valg. Generelt sett tillegges oppfatninger som er basert på egne erfaringer større analytisk vekt.

---

<sup>41</sup> Det har vært påpekt at data fra fokusgruppeintervjuer ofte tolkes feilaktig, som om de tilsvarer data fra individuelle intervjuer (se Smithson 2000).



I utgangspunktet innebærer denne tilnærming at deltakerne regnes som eksperter på sine egne valg. Dette er imidlertid ikke ensbetydende med at de nødvendigvis har den eneste riktige forståelsen av sine egne handlingsmønstre. Som Morgan sier det: "In some cases, the participants may not have accurately analyzed the patterns in their own behaviour" (Morgan 1997:24).

I analyseprosessen gjennomgikk jeg først transkripsjonene etter relevant innhold ut fra en del brede tema: jobb, karriere, livsløp, arbeid, maskulinitet, påvirkning, valg, utdanning og muligheter. Om de hadde en viss utbredelse i det samlede materialet ble utsagnene videre tolket ut fra relevans til hovedproblemstillingen. Analyse innebærer sammenfatninger av standpunkt. Det er da viktig å være bevisst på utbredelsen av oppfatninger i det samlede materialet når de tillegges analytisk vekt. Jeg tilstreber et avklart forhold til om de aktuelle utsagn kom opp i:

Enkeltutsagn / spredte enkeltutsagn / grupper / flere grupper / alle gruppene.

Jeg tilskriver ikke grupper bestemte oppfatninger dersom det i gruppen ble fremmet motforestillinger. Men for å muliggjøre analyser på gruppenivå er man ofte tvunget til å anta at "den som tier samtykker". I hovedsak analyserer jeg diskusjoner som gikk igjen i flere grupper. I siste del av kapittel 6 analyseres materialet på en annen måte enn i resten av materialet. Her sammenfattes yrkes- og utdanningsmuligheter som ble nevnt og vurdert, som et ledd i utviklingen av en tentativ modell for kontekstuell forståelse av informantenes utdanningsvalg.

## Kapittel 4 Fremtidsorienteringer, livsløp og utdanningsvalg

I takt med deindustriering og utviklingen av kunnskapssamfunnet har ungdomsfasen i menneskers liv endret karakter. For mange varer den nå lenger enn før, og den har også stor betydning i identitetsformasjon.<sup>42</sup> Historiske endringer som har hatt betydning: Flere unge tilbringer lenger tid i utdanningssystemet. Ungdomsfasen er også omtalt som en kvalifikasjonsfase.

Brannen og Nilsen (2005, 2002) har gjennom studier vist at ungdommers fremtidsorienteringer og innstilling til overgangen fra ungdomstid til voksenliv er forbundet med deres klassemessige opphav og til ulike kjønnsideologier (2005: 420). Denne forskningens funn tilsier at ungdommers fremtidsorienteringer kan være av verdi for å forstå bakgrunnen deres utdanningsvalg. Å dra veksler på forskning på livsløpspreferanser og fremtidsperspektiver i studier av utdanningsvalg har vært forholdsvis uvanlig i studier av utdanningsvalg.<sup>43</sup> Kan det for eksempel være sammenhenger mellom kjønns- og klassespesifikke fremtidsorienteringer og kjønns- og klassetradisjonelle utdanningsvalg? Et av mine utgangspunkt var at utdanningsvalg ikke kun er valg av utdanning men også viktige livsvalg. Utdanningsvalg fattes, på samme måte som andre viktige livsvalg, ut fra individenes historiske kontekst og biografiske fortid, men også ut fra deres forventninger til (og ønsker om) hva fremtiden vil bringe. Likesom (livsløps-) overgangen fra ungdomstid til voksenliv innebærer en rekke valg vedrørende utdanning og arbeid, har overgangen fra utdanning til arbeidsliv klare implikasjoner for livsløpet. Det eksisterer nødvendigvis forbindelser mellom disse overgangene. Dette var bakgrunnen for at jeg ønsket å undersøke sammenhenger mellom ungdommens utdanningsvalg og deres (mer generelle) fremtidsorienteringer.

I det følgende vil jeg først vise informantenes forventninger til overgangen fra utdanning til arbeidsliv, og hvordan de ser for seg sine yrkesmuligheter på lengre sikt. Her ser vi konturene av en gryende yrkesidentitet, samt ønsker om sikkerhet og stabilitet på sikt. Deretter vil jeg

---

<sup>42</sup> Begrepet *ungdom* (youth) er i livsløpsforskningen brukt som betegnelse på overgangsfasen mellom barndom og voksenliv. Når ungdomstiden for mange nå strekker seg langt inn i 20-årene anser mange forskere betegnelsen *unge voksne* (young adults) eller *unge mennesker* (young people) som mer passende enn *ungdom*. Mine informanter er innenfor definisjonsgrensene til alle disse betegnelse. Jeg bruker derfor begrepene om hverandre. Ved alle disse betegnelse regnes denne livsfasen som sosialt konstruert, i motsetning til betegnelsen "adolescence" (fra psykologien) som tar utgangspunkt i en biologisk definert overgangsfase.

<sup>43</sup> Et unntak her er Broch-Due og Tornes (1983) med artikkelen: *Dualisme og ambivalens; Jenters valg av utdanning – et valg av livsløp?*

vise hvordan deres tanker om overgangen fra utdanning til arbeidsliv henger sammen med deres tanker om overgangen fra ungdomstid til voksenliv. Det ser ut til at overordnede ønsker om hurtig selvstendighet fungerte som en slags drivkraft i begge disse overgangene. Jeg undersøker derfor særlig hva selvstendighet ”betyr” for mine informanter, og hvilke type handlinger som gjør denne selvstendigheten oppnåelig. Til sist i kapittelet viser jeg hvordan ønskene om selvstendighet og ansvarlighet har hatt betydning for deres holdninger til utdanningslengde og studielån, og dermed også for deres utdanningsvalg.

## **4.1. Fremtid i yrket**

### **4.1.1. ”Å bli nokke”**

Historisk sett har det vært en sterk kobling mellom arbeid (yrke) og identitet, kanskje særlig for menn som lenge var mer aktiv i arbeidslivet enn kvinner. Innen arbeidssosiologien har koblingen mellom yrke og identitet de senere tiår blitt drøftet og problematisert. Det har for eksempel blitt hevdet at mennesker stadig mer former sin identitet på fritiden, og i mindre grad gjennom arbeid (Offe 1985). Blant mine informanter var det allerede antydninger til koblinger mellom identitet og yrkestittel. De var meget innstilt på å ”bli” sitt yrke, og dette fungerte tilsynelatende som en viktig motivasjon. De la stor vekt på betydningen av det ”å bli nokke” i løpet av videregående. Dette kom blant annet opp i diskusjoner om hva som ville være det beste med det å begynne å jobbe.

(3:110)

- I ... dere andre da? Hva blir det beste med det å begynne i jobb?  
Elm2 At du har... At du er ferdig.  
I Ferdig med?  
Elm2 At du er ferdig med skole. Du har blitt nokke.

I diskusjoner om alternative valg av videregående ble det tydelig at ønsket om å bli noe i løpet av videregående hadde hatt betydning for deres utdanningsvalg:

(5:625)

- I Men, hva skulle til for at dere skulle valgt noe annet, da?  
Elo3 Fotball er jo tingen, sant. Fotballgymnas, men du blir jo ingenting.  
Eli3 Nei.  
Elo3 Det er bare fire år med skole, og da er du lei av skole, så skal du gå på ny skole.  
I Så du kunne egentlig tenkt deg det, men du lar vær på grunn av...  
Elo3 På grunn av at eg har lyst å bli nokke.

Ønsker om å bli noe fikk altså denne elektrikerens vekk fra tanker om å gå på fotballgymnas.

Følgende diskusjon fra den ene murer/tømrer-gruppen knyttet allmennfaglig studieretning til det å ikke vite hva en vil bli:<sup>44</sup>

(1:386)

Tøm2 Det er jo mange som havner på allmenn fordre at de ikkje vet ka de vil bli, og da bare tar de allmenn.

Mur2 Og så når de har gjort allmenn så vet de fortsatt ikkje ka de vil bli.

Tøm2 Ja, da sliter de fremdeles med å finne ut ka de vil bli.

Mekaniker-gruppen hevdet at man etter allmenn i praksis stiller likt som etter ungdomsskolen, fordi man ikke kvalifiserer til noen bestemte jobber:

(3:627)

Elm1 Hvis du kun går allmenn og fremdeles ikkje vet ka du vil... Så, hadde det ikkje vært for alderen, så hadde du stått på lik linje med en som akkurat er ferdig med ungdomsskolen. Hvis du skulle hatt en jobb som hjelpearbeider, som sveiser, eller et eller annet. Skal du jobbe på en buss eller en ferge, liksom, så er det samme faen om du...

Elm3 Du kommer ikkje noe lenger bare av å gå tre år på allmenn.

Elm1 Det er ikkje sånn at har du gjennomført allmenn så får du de og de jobbene.

Når det gjelder disse ønskene om "å bli nokke" er det tydelig at tidsaspektet er viktig. I forbindelse med en diskusjon av positive sider ved utdanningen de hadde valg, sa disse murerne/tømrerne:

(1:211)

Mur1 Og er ikkje det så lang utdanning heller. Du kan gjøre det kjapt og greit.

Mur3 Det er litt derfor og. For eksempel hvis eg skulle tatt idrettslinjen, så hadde det blitt alt for mange år.

Tøm2 Vi er jo ferdig utdannet etter fire år. Eller, vi kan være det etter fire år. Mens de som går allmenn de går jo tre år allmenn og så må de...

Tøm1 Så må de liksom gå tre år til for å bli nokke.

Tøm2 Ja, de er liksom ikkje blitt nokke når de er ferdig på videregående. Då må de studere videre for å bli nokke.

...

Mur2 Eg vet om mange som har gått allmenn, og allmenn påbygg så vet de ikkje ka de skal bli, så ender de opp i en kasse på Rema 1000 istedenfor.

Det er tydelig at de ved vektleggingen av "å bli nokke" sikter til arbeidets sfære. Det de vil "bli" er et yrke. Holter og Aarseth (1993) påpeker at denne typen identifisering er noe typisk mannlig: "Når menn møtes og blir kjent med hverandre, er ord for stilling eller yrke blant de første de bruker for å karakterisere seg selv. På spørsmål om hvem de er eller hva de drier med, svarer de med en jobb-betegnelse. Med dette signaliserer de at det første mannen er, er jobben." (Holter og Aarseth 1993:197). Mine informanters ønsker om å "bli nokke" stemmer overens med Holter og Aarseths mer generelle observasjoner.

Det ser videre ut til at det å "bli nokke" er et hovedmål ved det å gå i videregående skole.

Dette er en del av bakgrunnen for at allmenn har vært uaktuelt. Å bli noe i løpet av

---

<sup>44</sup> Denne oppfatningen av at de som går allmenn er de som ikke vet hva de vil bli kom også frem i Seljestad doktorgradsarbeide (Seljestad 2003:12)

videregående er nødvendig for at overgangen fra utdanning til arbeidsliv skal forløpe slik de ønsker. Dette ønsket har klare konsekvenser for deres utdanningsvalg.

#### 4.1.2. "Å kunne nokke... som ikkje alle kan"

Guttene ønsket videre at det som de "ble" i løpet av videregående skulle innebære at de kunne noe som ikke alle andre kunne. Dette har sammenheng med yrkesstolthet og jobbtrivsel.

Denne elektrikereren så for eksempel for seg at det gir en god følelse å besitte kompetanse som er forholdsvis spesiell og sjelden:

(2:177)

Elo2 Eg føler ikkje at eg kunne fått yrkesstolthet av å gå rundt å plukke boss på gaten, liksom. Hvis du er sånn der kommunalarbeider, liksom. Fordi alle kan gjøre det, og da er det på en måte ikkje nokke stort, på en måte. Men hvis du kan noe som ingen andre kan, eller som bare en del av befolkningen kan, da er det litt mer stolthet i det, at du har gått på skole for å lære deg å gjøre nokke, så utfører du arbeidet, og du klarer det fint. Det er litt sånn yrkesstolthet.

Tilsvarende positive forventninger til bruk av sin kompetanse kom også frem på mekaniskgruppen i forbindelse med diskusjoner om det beste ved sitt valgte arbeid:

(3:161)

Plsv1 Å kunne nokke som ikkje alle andre kan. Hvis et eller annet går til helvete med en motor, eller et eller annet, så kan de komme til meg, og hvis eg då greier å fikse det, så føles det jo litt godt etterpå.

(3:235)

Elm2 Sånn at du er utdannet til å gjøre noe som det er egentlig veldig få som kan, i forhold til alle, liksom. Du er liksom litt spesiell, på en måte. Hvis du skjønner.

(3:237)

Plsv2 Når du vet ka du driver med, då er det gøy.

De ser altså frem til å få jobbtilfredsstillelse gjennom å bruke sine særegne ferdigheter innen faget. Det å kunne sitt fag er utgangspunkt for yrkesstolthet. Her ser vi visse likheter med en del engelsk forskning på arbeiderklassemenn, som viser at "skills" (fagferdigheter) tillegges stor betydning (bla. Cockburn 1983).

På slutten av 1980-tallet gjorde Martin Baethge (1994) en omfattende kvalitativ studie i Tyskland av unge menneskers forhold til og forventninger til lønnsarbeid.<sup>45</sup> Baethge typologiserer fire ulike betydninger av arbeid i unges "livskoncepter": arbeidsorientert, balansert (mellom arbeide og privatliv), familiesentrert og fritidsorientert. De unge mennene jeg har intervjuet passer klarte best inn i kategorien arbeidsorientert. Mitt materiale tyder på fagene de spesialiserer seg innenfor har (og vil ha) stor betydning for deres

---

<sup>45</sup> Baethges studie er altså snart 20 år gammel. Grundigheten i hans fremgangsmåte gjør at jeg likevel finner det fruktbart å vurdere overførbarhet.

identitetskonstruksjon. Arbeidet er, som Baethge sier det, en sentral del av deres "livskoncepter" (Baethge 1994:235).

#### 4.1.3. Stabilitet: "Nokke du kan gjøre til du blir gammel"

De unge mennene jeg intervjuet ser for seg å fortsette med det de "blir" i løpet av videregående hele sitt yrkesliv. Denne murer/tømrer-gruppen mente for eksempel at en ved valg av utdanning bør velge noe en kan leve med til en blir gammel:

(1:651)

- I Men sånn: hva er det viktigste å tenke på når man velger utdanning?  
Tøm2 Nokke du kan leve med, nokke du kan gjøre til du blir gammel, sånn at du slipper å....  
Mur3 Nokke du kan leve av.  
Tøm1 Så du ikkje blir lei etter to år, liksom.  
Mur2 Du må like det, hvis ikkje du liker det, så kan ikkje du velge det.  
Tøm2 Du må klare å holde ut i det faget, så du slipper å utdanne deg på nytt, og begynne helt på nytt igjen.  
Mur2 Så må du finne et firma du liker deg i.

Denne typen forventninger og ønsker går igjen i flere steder. I alle gruppene ble det klart at de forventer å tilbringe (mer eller mindre) hele livsløpet i samme yrke, gjerne i et og samme firma. Men når de ser for seg hele yrkeslivet i ett yrke/en jobb, er det imidlertid ikke uten forbehold. De forventer å stige i gradene med årene og virket bevisst på "generasjonshierarkiene" i det aktuelle faget. Denne mekanikeren mente at vis du blir gammel og fortsatt er på bunn, har du gjort noe feil:

(3:661)

- Elm2 Altså når du jobber som, hvis du vasker på fulltid når du er sånn der 40 år gammel, så skjønner du at du har dritte deg ut. Altså da har du ingen vei å gå. Ka skal du være, vaskesjef?

Disse murerne så for seg at de arbeidet i det samme faget om 20 år, og så med fryd for seg at det da vil være dem som vil "gå å sjefe":

(1:617)

- Mur2 Ja, då er vi godt utlært i faget, då. Då kan jo vi faget våres jævlig bra.  
Tøm1 Då kan vi bare gå å sjefe, si at lærlingene må gjøre...  
Tøm2 Det er da du begynner å ha læregutter som kan gå å gjøre det, og sånn.  
Tøm1 Mhm

Tilsvarende kom opp i den andre Murer/Tømrer-gruppen. De så fram til å "herse" med sine egne lærlinger:

(4:569)

- Tøm3 Du kan ta inn lærlinger. Herse litt med de.  
Tøm1 Få de til å hente plankestrekke og...  
Tøm3 Jaja...

Mekaniker-gruppen vektla stigning innen samme bedrift mer enn de andre gruppene (noe som kan relateres til det at de sannsynligvis vil få jobber i store selskaper i industrisektoren). I forbindelse med en diskusjon om videre utdanning så denne mekanikeren for seg at mer utdanning eventuelt ville skje innen en bedrift:

(3:760)

Elm1 Det spørres hvilket fagbrev eg får, hvilken bedrift eg jobber i. Kanskje det går an å kurse seg innen bedriften? Kanskje de vil sende meg på skole? Kanskje eg begynner å jobbe med jævlig mye forskjellig i læretiden, så må eg spesialisere meg om en av de tingene som eg liker best, på teknisk fagskole? Eg vet ikkje.

Mitt generelle inntrykk var at mine informanter ønsket å ha de samme jobbene i lang tid. De ønsket stabile og forutsigbare yrkesliv. Men de vil også at jobbene skal innebære muligheter for avansement. Som en av mekanikerne sa det: ” Du må kunne klatre litt liksom” (3:398). De forventet å stige i gradene innenfor sitt valgte yrke, og å kunne nyte de privilegier det ville innebære. Stigningen kunne gjerne skje på en og samme arbeidsplass. De så ikke for seg at den skulle skje gjennom hyppige bytter mellom arbeidsplasser, og at de derigjennom skulle bygge ”karrierer”. Det er interessant å merke seg at de i sine skildringer av stigningen ikke vektla økonomiske eller statusmessige faktorer, men jobbautoomi. Det virket ikke som om de var opptatt av å få høyere lønn eller status i løpet av sine yrkesliv.

Den yrkesmessige stabiliteten, og den ønskede formen for stigning, er i tråd med (det som kan kalles) et standard yrkesløp i et industrisamfunn. Et ”standard” yrkesløp i dagens ”kunnskapssamfunn” er nok heller oppgjort av hyppigere jobbskifter, og fokuset er i større grad på å bygge karriere som individ. Mine informanters tanker om sin fremtid i arbeidslivet, passer dårlig med et slikt yrkesløp.

#### **4.1.4. Sikkerhet: ”Det er nokke gale med deg hvis ikkje du får jobb”**

I alle gruppene var det en påtagende visshet om at de gikk sikre jobber i møte.

Elektriker/elektroniker-gruppene baserte dette blant annet på at samfunnet alltid vil være avhengig av strøm, og dermed også av elektrikere:

(2:600)

Elo1 Eg tror at den linjen som vi går på... Vi kommer alltid til å være avhengig av strøm. (andre: ja) Så eg tror ikkje at sånn arbeid og sånn tror ikkje eg vi kommer til å miste eller noe sånt.

Elo2 Nei, det skjer ikkje tror eg.

Elo1 Nei.

I den andre elektriker-gruppen ble jobbsikkerheten fremhevet som et fortrinn i forhold til yrker med lengre utdanninger:

(5:800)

Eli3 ... Det er jo drittmange sånne yrker som er sånn seriøst lang utdanning, og du får jo ikkje jobb. Så du er ikkje sikker på å få jobb, altså, du må være litt sikker på ka det er før du. Sånn som Elektro og sånn, da får du jobb.

Elo2 Da FÅR du jobb.

Eli3 Då, altså... Det er nokke gale med deg hvis ikkje du får jobb.

(5:226)

Eli4 Og! Elektro og elektronikk, det er jo fremtiden. Data, elektro og elektronikk.

(5:240)

Elo2 De skriker jo etter folk.

(5:246)

Elo3 Og. Eg snakket med faren min, han jobber i Nordsjøen. De skriker etter elektrikere. Det er helt sykt.

Også murer/tømrer-gruppene var også veldig sikre på sine fremtidige jobber. Her fikk jeg ikke engang fullført spørsmålet:

(1:612)

I ... Men, hvis dere tenker tyve år frem i tid,

Mur2 Da har vi masse, masse jobb

I Masse jobb fremdeles, ja...

Mur2 Yes.

Mekanikerne var også skråsikre på sine fremtidige jobbutsikter blant annet på grunnlag av vurderinger på samfunnsmessig nivå. De mente blant annet at:

(3:280)

Elm1 Vi kommer jo ingen vei uten sveisere.

(3:259)

Plsv1 Det er forferdelig lite sveisere i dette samfunnet.

På litt forskjellig bakgrunn, var altså mine informanter sikker på at den utdanningen de hadde valgt ville sikre dem jobb så snart de var ferdig med videregående, og langt inn i fremtiden. Ikke alle linjer i videregående er i stand til å tilfredsstillе slike forventninger og disse preferansene har derfor antakelig preget deres utdanningsvalg.

Når jeg undersøkte hva som lå bak disse ønskene om overgang fra utdanning til yrkesliv viste det seg å være forbundet med ønsker knyttet til overgangen fra ungdomstid til voksenliv. Ønsker om hurtig selvstendighet var en sterk underliggende drivkraft på deres vei inn i arbeidslivet og voksenlivet.



## 4.2. SELVSTENDIGHET

Et avgjørende trekk ved overgangen fra ungdomstid til voksenliv er å bli et (mer) selvstendig individ. Men hva er egentlig selvstendighet? Selvstendighetens ønskede tidspunkt og innhold er forskjellig for forskjellige grupper av ungdommer. Selvstendighet *betyr* forskjellige ting for forskjellige mennesker, og ønsker om selvstendighet får derfor ulike konsekvenser for unge menneskers livsvalg.

For guttene jeg snakket med er det tydelig at ønsker om hurtig selvstendighet var, og hadde vært, en sterk underliggende drivkraft. Denne drivkraften kom til uttrykk på forskjellige måter og var betydningsfull både for deres overgang fra utdanning til arbeid, og for deres overgang fra ungdomstid til voksenliv. I det følgende vil jeg vise det jeg har kalt selvstendighetens ulike komponenter og særlig hvordan disse forventes oppnådd. Deretter drøftes disse ønskenes konsekvenser i forhold til utdanningsvalg og holdninger til studielån.

### 4.2.1 "Penger er frihet"

Flere studier har vist at vektlegging av materiell sikkerhet i overgangen fra utdanning til arbeid varierer tydelig med ungdommers sosiale bakgrunn. Baethge (1994) viste for tysklands del at unge med ufaglærte og faglærte fedre la betraktelig mer vekt på materiell sikkerhet i sine arbeidsforventninger enn de som hadde fedre med høyere sosial bakgrunn. Økonomisk uavhengighet fra foreldre har vist seg å være et sentralt tema i diskusjoner mellom unge mennesker i flere europeiske land, og dette har faktisk vist seg å være et særlig fremtredende ideal i norsk sammenheng sammenliknet med Portugal (Nilsen et al. 2002:166). Mine informanter ønsket å tjene sine egne penger fortest mulig, og la ikke skjul på betydningen av penger. Som her, i avslutningen av intervjuet med mekanisk-gruppen:

(3:869)

- I Men sånn hvis dere selv hadde ungdommer som skulle velge utdanning. Hva ville dere si var det viktigste å tenke på når man skulle velge utdanning?
- Plsv2 Det du interesserer deg for.
- Elm2 Du må gjøre noe du liker, og at det blir en grei utdanning.
- Plsv2 Noe som er gøy.
- I Andre ting?
- Plsv1 Alle sier jo at penger ikkje er alt her i livet, men du komme jo ikkje langt uten penger.
- Elm1 Penger er frihet.
- Plsv1 Mhm.
- Plsv2 Det er viktig. Det er jævla viktig.

Her assosieres penger med frihet. Denne koblingen ble også gjort tidligere i intervjuet, da som en oppsummering av fordeler ved deres utdanningsvalg: "Jo mer penger man har, jo mer

frihet har jo du.” (3:735). I alle gruppene ble det å tjene sine egne penger fremhevet som noe av det beste ved overgangen til arbeidslivet. En av mekanikerne oppsummerte grunnen: ”Det blir ikkje så mye kroner av å gå på skolen...” (3:114). Dette er et viktig poeng. I flere av gruppene kom dette frem som en årsak til at de så snart som mulig ønsker seg ut av utdanningssystemet og ut i arbeidslivet. Guttene på denne elektrogruppen ble avskrekket av tanken på å gå lenge i utdanning uten å tjene penger:

(2:359)

Elo2 Altså, du begynner jo å tjene penger no til neste år, lærelønn – det er jo drittlønn, men altså det hjelper jo på. I stedet for sånne yrker som du må gå kanskje fem år på skole og ikkje tjene en drit, det hadde eg aldri klart.

Flere Mhm

Her er det imidlertid viktig å bemerke at økonomiske incentiver kun forklarer ett aspekt ved motivene bak utdanningsvalgene. Tidsaspektet er betydningsfullt, men dette må ikke forenkles til at de vil ha penger fort. Overvurdering av de økonomiske motivene kan medføre at en overser andre betydningsfulle forhold. Disse tømmerne mente for eksempel at ”det å trives” var svært viktig:

(4:544)

Tøm2 Altså, lønnen er jo ikkje så jævla viktig hvis du skal ha et arbeid der du trives i. Synes eg.

(4:552)

Tøm3 Det er det å trives. Det er det som er tingen.

I Det er det viktigste?

Tøm2 Mhm.

Tøm3 Det er jo det. Og det at du klarer deg i livet.

En liknende innstilling til arbeidsutbytte kom frem på den ene elektrikergruppen:

(5:427)

Elo2 Altså, du tenker jo ikkje på lønn når du velger det du skal. Altså sånn, det blir jo et aspekt senere, holdt eg på å si.

Eli3 Det er jo bare en pluss.

Elo2 Ja, selvfølgelig, det blir jo en bonus. Men du velger jo ikkje det som er dårligst betalt.

Eli3 Det var det eg skulle si.

Elo2 Altså, du velger jo noe som er både, virker gøy, og noe som lønner seg.

Enkelte steder ble et også hevdet at lenger utdanning er det som ville lønne seg rent økonomisk sett:<sup>46</sup>

(3:718)

Elm1 Hvis det er penger som står i bildet, så vil jo en lang utdanning så å si nesten alltid svare seg. Hvis ikke du blir prest, for de har jo den lengste utdanningen, og dårligst betalt. For eksempel hvis du blir advokat, så har jo du faen meg en million i året, i hvert fall. Jobber du ti år så har du ti millioner, sant. Hvis du tenker sånn.

I Så du tenker at lang utdanning svarer seg, at du får mer for det?

Plsv1 Ja.

Elm3 Det tror eg.

---

<sup>46</sup> Jeg har hørt flere universitetsansatte bemerke at det ville ha lønt seg økonomisk sett å bli håndverker. Det er interessant at disse håndverkere har motsatt inntrykk.

Denne oppfatningen av lang utdanning lønner seg, i kombinasjon med den mer utbredte vektleggingen av trivsel, gir inntrykk av at de økonomiske motivene har betydning som en del av et større motivasjonskompleks. Det er ikke pengene i seg selv som er motivet for deres valg og handlinger. Bakgrunnen for utdanningsvalgene fremstår klarere om en undersøker hva pengene skal brukes til. Friheten, som pengene representerer, er relatert til mer overordnede ønsker om selvstendighet.

De britiske ungdomsforskerne Jones og Wallace (1992) påpekte tendenser i ungdomsforskningen til å overfokusere på fritid og kulturelle former og undervurdere betydningen av "basic living costs" ved studier av ungdommers forbruk (Jones og Wallace 1992:118). Mitt materiale indikerer pengene mine informanter vil tjene når de begynner i jobb, vil bli brukt til det Jones og Wallace betegner som "basic needs", og ikke på "consumption for cultural choice" (Jones og Wallace 1992:122). Denne typen forskjeller i forbruker-instilling mellom ungdommer, kan tenkes å være vesentlig for ungdommers fremtidsorienteringer. Som Jones og Wallace sier: "Choice is restricted to those with money" (Jones og Wallace 1992:123).

#### 4.2.2. Å flytte ut hjemmefra

Utflytting er planlagt som første trekk når de begynner å tjene egne penger. Dette er et avgjørende steg i retning av selvstendighet. Dette gir for eksempel disse murerne klart uttrykk for:

(1:114)

I Men sånn der. Når dere begynner å tjene penger. Hva har dere tenkt å bruke pengene på da?  
Mur2 Eg har no først tenkt å flytte ut hjemmefra.  
Mur1 Ja, det har eg og.  
Mur2 ... det er no det første eg skal.

Det viste seg å være en utbredt og sterk assosiasjon mellom det å være under utdanning og det å bo hjemme hos sine foreldre. Dette viste seg i det første murer/tømrer-intervjuet, blant annet gjennom en antagelse om at jeg, som var under utdanning, bodde hjemme:

(1:468)

Mur1 Kor gammel er du da?  
I 24  
Mur1 ... og du går og utdanner?  
I Ja  
Mur1 Ja...  
I Men no er jeg ferdig til neste år, da...  
Mur1 Bor du hjemme, og sånt?  
I Neida...

Det varierte litt mellom gruppene hvorvidt de ville bygge selv, eller kjøpe hus/leilighet. Elektrikerne nevnte vanligvis kun det å eie eget hus/leilighet, mens særlig for murerne og tømmerne var et selvbygget hus viktig. Kanskje som en manifestasjon av selvstendigheten? En eksplisitt indikasjon på dette ser vi i denne diskusjonen om hva som blir det beste med å begynne i jobb:

(4:66)

- Mur1 At du har jobb, synes eg. At du har nokke å gjøre hver dag, og du tjener penger på det. Og du kan begynne å leve livet, holdt eg på å si.
- Tøm3 Og at du er selvstendig.
- Tøm1 Kan bygge ditt eget hus, synes eg.
- Tøm3 Ja.
- Mur2 Det skal vi og
- Tøm1 I mur?
- Mur2 I leka.

Det å bygge, og ikke bare kjøpe, sitt eget hus hadde en klar egenverdi for informantene. En av murerne trakk også frem dette som et fortrinn de har i forhold til de som tar høyere utdanning, her sedvanlig eksemplifisert ved advokatyret:

(4:591)

- Mur2 Ja, men hvis du er advokat, for eksempel, så kan du ikkje bygge ditt eget hus.

Tidsaspektet er også viktig her. Flere av informantene så for seg å bygge sitt eget hus i forholdsvis nær fremtid, kanskje allerede om et par år: ”Ja. Og etter hvert kanskje kunne bygge til seg sjøl. Om et par år”(1:206). Om fem år håpet de fleste å ha sitt eget hus:

(1:517)

- I Men, om fem år. Hvordan ser dere for dere livet om fem år?
- Mur2 Då har eg egen leilighet.
- Mur3 Då e eg ferdig i lære, og så har eg helt sikkert ikkje fått meg hus endå. Men eg får håpe eg har det.
- Mur1 Eg har fått meg leilighet, bil, skamdigg kjerring. Alt e på stell med meg om fem år.
- I Du da? (til Tøm2)
- Tøm2 Det er jo bil og hus... Du bor jo ikkje hjemme og driver og har lån og studerer og... sånn. Du er liksom ferdig med skole og sånn, og jobber.

Her er det interessant å se at de på spørsmål om livet om 5 år straks leder tema inn på bo-situasjonen. En av elektrikerne ga en liknende, bare mer utfyllende, spådom om sin situasjon om 5 år:

(2:529)

- Elo2 Då har eg leilighet eller hus. Som jeg har kjøpt sjøl. Så har eg en helt grei bil. Og forhåpenligvis; kanskje dame, ikkje nokke mer enn det, liksom, men. Kanskje dame, men du kan jo aldri vite det liksom. ... Men de kommer jo og går de (latter). Men altså; jeg har i hvertfall hus, det vet eg at eg har. Hus eller leilighet. Eller hvis det er sånn tomannsbolig, så har jeg ene, liksom. Og bil, det vet eg at eg har.

Med unntak av forskjellene mellom gruppene når det gjelder å bygge eller kjøpe sitt eget hus er det en bemerkelsesverdig enighet om det ønskede livsløpet de nærmeste årene. I følgende

passasje kommer det meste av det ovennevnte frem, og her setter sågar en av elektrikerne navn på deres felles ønsker: ”Standardpakken”

(5:164)

- I Men, altså. Når dere kommer ut i jobb. Hva tror dere blir det beste med det å begynne i jobb?
- Eli3 Lønnen.
- Eli4 Det blir penger det.
- Eli1 Penger.
- I Lønnen?
- Elo2 Flytte hjemmefra
- Eli3 Flytte hjemmefra, bil og lønn.
- I Ja, hva tenker dere å bruke de pengene på da, når dere får de?
- Elo3 Spare de.
- Eli1 Spare til leilighet og bil.
- Eli4 Du skal kjøpe så mye snus, du. (latter) Nei men selvfølgelig, kjøpe bil, det er jo det alle vil.
- Eli3 Kjøpe hus.
- Eli4 Få sin egen leilighet.
- Elo2 ”Standardpakken” for å si det sånn.
- Eli4 Det er sånn alle vil ha, sant.
- Elo2 Det blir jo sånn. Ikkje A4 akkurat, men liksom...

La meg sammenfatte informantenes tanker om livsløpet de nærmeste år. Det beste med å være ferdig med utdanning og begynne i jobb og dermed kunne bli selvstendig. Denne selvstendigheten hadde noen spesifikke komponenter som det var stor enighet om i gruppene: jobb, egne penger, flytte ut hjemmefra, egen bil og eget (selvbygget) hus. Dette kan betegnes som ”Standardpakken”.

Men, hvordan skulle alt dette kunne oppnåes på så kort tid? Guttene var bevisst på at den hurtige selvstendigheten ikke ville komme av seg selv, men at det ville kreves en særlig innstilling og et bestemt handlingsmønster. Selvstendigheten skulle oppnåes gjennom ansvarlighet.

### **4.3. ANSVARLIGHET**

Det finnes klare assosiasjoner mellom uansvarlighet og ungdomstid. Ungdomstid og uansvarlighet antas ofte å gå ut på ett. Henfallenhet til uansvarlig handling kommer også til uttrykk i mine intervjuer, men den motsatte innstillingen er helt klart mest fremtredende. Informantene viste seg å være bevisst på at ansvarlig handling var en forutsetning for den ønskede hurtige selvstendighet.<sup>47</sup> Deres tanker rundt ansvarlighet kom særlig frem gjennom de to spørsmålene: ”Hva hvis dere fikk en månedslønn nå?” og ”Hva skal dere med pengene når dere begynner i jobb?”. Disse to spørsmålene resulterte i svært forskjellige diskusjoner.

---

<sup>47</sup> I sin studie av mannlige arbeidere i statsindustrien i Mo i Rana 1950-1980, fant Margit Slottemo at normer om ansvarlighet var av stor betydning (Slottemo 2004).

Når det gjaldt pengebruk akkurat nå, var svarene litt varierende. Her åpnet mange flere for å ”sløse” pengene bort, men en fornuftig fremtidsorientert pengebruk, gjennom for eksempel sparing, var også tilstede. Planene om ”sløsing” så gjerne slik ut:

(4:81)

- I Jajaja. Men, hva hvis dere fikk en månedslønn akkurat no, da? Hva ville dere brukt den til  
Mur2 Drit.  
Tøm1 Øl.  
Mur4 Snus.  
Mur2 Akkurat no så hadde eg nok brukt den på drit. Alt mulig så du ikkje trenger.

Et tilsvarende forbruk ble skissert i den andre murer/tømrer-gruppen:

(1:137)

- Mur2 Da hadde eg spart litt til Playstation 3, for eksempel (latter), og kjøpt meg et mye større TV  
Tøm1 PC  
Mur1 Nei, jævla mye hadde gått til mat og drikke i helgene.  
Mur2 Fotballkamper.  
Tøm1 Spart til lappen.  
Mur3 Det er egentlig mye sløsing når du bor hjemme og ikkje har noen sånne store utgifter.

I denne siste kommentaren blir den eventuelle sløsingen, som de ville gjøre om de fikk en månedslønn akkurat nå, knyttet til det at de bor hjemme. Det er også mitt generelle inntrykk at sløsingen vil opphøre når de begynner i jobb, fordi uansvarlig handling er uforenlig med selvstendigheten. Dette ser vi også i denne elektrikergruppens diskusjon om hva de vil bruke pengene på når de begynner i jobb:

(2:100)

- I ...Hva tror dere dere kommer til å bruke pengene på når dere kommer ut i jobb?  
Elo1 Eg vet ikkje eg. Kanskje i begynnelsen så går det sikkert mye på drit og lort, men eg bør jo kanskje begynne å spare for eg har lyst å kjøpe meg både motorsykkel og bil, så. Og kanskje hus engang.  
Elo2 Nei, man må ha til hus. Stifte egen familie. Eller du må jo ikke stifte egen familie, men du må ha hus. Gid ikkje bo hjemme eller leie. Taper bare på det. Ikkje på å bo hjemme men, å leie liksom. Da er det like greit at du tar opp lån, når du har fått deg jobb. Bedriftslån eller nokke sånt, så de kan gå god for.  
Elo3 Eg tror pengene er viktig i det livet vi lever, sant. Fordi du skal dekke alle behovene dine. Og du skal være selvstendig. Du skal ikkje være avhengig av foreldrene dine.

De er her rimelig enig om at handlingsmønsteret ganske fort vil måtte bli mer ansvarlig når de kommer ut i jobb. Det er også interessant at når selvstendighet her nevnes eksplisitt, så knyttes den direkte til uavhengighet fra foreldre. Følgende diskusjon viser også tanker om uansvarlighet i forhold til pengebruk. Den ene murer/tømrer-gruppen diskuterte hvor dyr bil det var ansvarlig å kjøpe:

(1:126)

- Mur2 Ja, men det er helt idiotisk. De der som kjøper bil og så bor de heme. De må jo komme seg ut, da!  
Tøm1 Ka? Skal du ta med deg en sag på bussen?  
Mur2 Ja, eg ville no heller tatt bussen enn å bo heme.  
Mur1 Ja, men hvis eg får en bil for 10.000 kroner sant, så er det bedre å kjøpe en bil.

- Mur2 Det er jo sant, men no snakker eg om de der som kjøper de BMW'ene og så har de de lånene i banken.  
Tøm1 Ja, det er sant.

Her ser vi at det å ”komme seg ut” hjemmefra er såpass viktig at det er verdt måtehold når det gjelder bilkjøp. Dette indikerer at det å flytte hjemmefra er en høyere prioritert komponent i selvstendigheten, enn det å kjøre fin bil. Mekanikergruppen var litt mer delte når det gjaldt hva de ville gjort med en månedslønn:

(3:117)

- I Ja, nettopp. Men sånn hvis dere fikk en månedslønn no, liksom? Fikk en fet månedslønn...  
(Latter)  
Elm2 Eg tror eg hadde faktisk spart an.  
Elm1 Ja, eg hadde ikkje giddet å bare pisse an vekk, for å si det sånn.  
Plsv2 Eg hadde i hvert fall hatt en fet fylla.  
Plsv1 Ja, eg hadde fyr, eg (latter). ... neida, eg hadde betalt ned gjeld og kjøpt meg en bil. Det spørs kor stor månedslønn det hadde vært.

Dette med sparing dukker opp flere steder i diskusjonene. Det å spare er en utpreget ansvarlig handling, og det er derfor interessant at flere av guttene allerede som 17-åringer vurderer sparing som et alternativ. Dette kom også frem i den ene elektrogruppens diskusjon av det beste med å begynne i jobb:

(5:180)

- Eli4 Ha sine egne penger.  
Elo3 Og etter det, så er det å spare.  
Eli3 Spare til eg blir gammal.  
Eli1 Då sparer du til du blir sånn 45, så har du råd til et slott (latter).

Her nevnes faktisk sparing ikke bare til selvstendighetens ulike komponenter, men til fjern fremtid (alderdommen og ”45 år”). Sammenfattet kan vi si at de ser ut til å være bevisst på at selvstendigheten, som de vil oppnå snarest mulig, er uforenlig med uansvarlighet. Når de til neste år går ut i lære og om et par år er ute i jobb, er de innstilt på å ha en selvstendig livsførsel, med et ansvarlig pengeforbruk. Den formen for selvstendighet som de ønsker seg er betinget av at ungdomstiden ender forholdsvis tidlig, og et mer voksent liv begynner. I følgende passasje antydes det eksplisitt at uansvarlig oppførsel vil avvikles når de slutter på skolen og begynner i jobb:

(5:127)

- I Men, når dere kommer ut i lære, hvis dere kommer ut i lære ... er det noe dere vil savne ved skolen?  
Eli4 Ja, det sosiale...  
Flere Ja  
Eli3 Ja, det sosiale og det uansvarlige.

#### 4.4. Utdanning og tid

Hva skjer når denne typen ønsker om overgangen til arbeidslivet og voksenlivet danner bakgrunn for valg i utdanningssystemet? Diskusjonene rundt hva som er en passelig lengde på en utdanning indikerer også at fremtidsorienteringer har hatt betydning for deres utdanningsvalg. Svaret på dette direkte spørsmålet til en av de som deltok minst i mekanisk-gruppen er interessant når det gjelder overgangen mellom utdanning og arbeid:

(3:707)

- I Du da, hvor lang tid synes du det er passelig å bruke på utdanning?  
Elm3 Eg synes det er passelig sånn som det er no. Og det kommer jo helt an på ka du vil seinere då. Sånn som eg har jo lyst å bare komme meg ut i arbeid så fort som mulig.

Legg her merke til at det er lysten på arbeid, og ikke ulyst på skole, som ser ut til å drive ham.<sup>48</sup> De fleste var enig om at utdanningene de tok var av passende lengde. Som flere andre anså denne mekanikeren det å være ferdig med utdanning ved inngangen til 20-årene som helt ideelt:

(3:695)

- Elm2 Eg synes at skal du ha deg en skikkelig utdanning, så synes eg at fire, kanskje fire-fem år, er passelig. Det synes eg at liksom er ok tid å bruke. Fordet at da er du sånn rundt 20-21, kanskje.

Når en i denne murergruppen sa at en av deltakerne hadde en venn som skulle bli advokat, var reaksjonene fra både ham selv og de andre klinkende klare:

(4:514)

- Mur1 Men kompisen min skal jo bli advokat, så det kommer jo til å ta sin tid.  
Tøm1 Det er fucked up.  
Mur1 Ja. Eg sa det til han, men...  
I Ja, hva er det som gjør at du ikke kunne tenke deg det?  
Mur1 Det er så ufattelig lenge  
Mur4 Syv års utdanning eller nokke sånt, er det ikkje det?

Det å bli advokat virker her utenkelig, begrunnet med at det tar så lang tid. Et slikt utdanningsvalg ville innebære at overgangen fra utdanning til arbeidsliv kom utålelig sent. 25 av de 30 unge mennene som deltok i gruppeintervjuene hadde planer om å gå ut i lære påfølgende år. De resterende fem hadde planer om å ta VK2, militærtjeneste eller allmenn påbygning med påfølgend ingeniørstudier. Denne fordelingen har samme hovedtendens som nasjonal statistikk. For eksempel tar kun fire prosent av de som fullfører studieretning Byggfag mer utdanning.<sup>49</sup>

---

<sup>48</sup> Han sier ikke at han har lyst å komme seg ut av skolen så fort som mulig, men at han vil ut i arbeid så fort som mulig.

<sup>49</sup> Kilde: (Samfunnsspeilet 2002)



Sammenfattet virker det som at motivasjonen for å tre ut av utdanningssystemet først og fremst er drevet av lyst på det som venter dem når de trer ut i arbeidslivet. Det er ikke mistriksel på skolen som driver dem, men lyst på ting de ikke kan oppnå ved å være i utdanning. Slik sett kan vi si at er ”pull”-faktorene sterkere enn ”push”-faktorene. I deres perspektiv innebærer tid i utdanning utsettelse av alle selvstendighetens komponenter – å flytte hjemmefra, å kjøpe bil og å kjøpe/bygge eget hus. Denne innstilling viste seg på en særegen måte et av svarene på et spørsmål om hva som ville bli det beste med å begynne i jobb:

(4:64)

I ... Hva blir det beste med det å begynne i jobb, da?

Mur1 Penger

Mur2 At du har jobb, synes eg. At du har nokke å gjøre hver dag, og du tjener penger på det. Og du kan begynne å leve livet, holdt eg på å si.

Denne unge mureren ser for seg å ”begynne å leve livet” etter endt utdanning. Dette er eneste sted denne innstillingen nevnes eksplisitt, men de uttalige uttrykk for positive forventninger til tilværelsen som begynner ved inntreden i arbeidslivet, levner liten tvil om at en tilsvarende innstilling er delt av flere. Denne innstillingen er interessant fordi den står i motsetning til en utbredt innstilling blant unge mennesker i dag om at tiden i utdanning, er særlig egnet til å ”leve livet”.

#### **4.5. Selvstendighet og lån**

Statens Lånekasse ble opprettet i 1947 med intensjon om å få utjevne effekter i forhold til reproduksjon av sosial ulikhet i utdanningssystemet. Det har den også hatt. Fremdeles er det imidlertid store sosiale ulikheter i hvem som mottar støtte fra Lånekassen, først og fremst fordi det er store ulikheter i hvem som tar høyere utdanning. Også blant dem som tar høyere utdanning er det forskjeller i hvor mye lån man tar. I artikkelen ”Rike barn låner mest” viser Silje Fekjær (2000) at barn med ”lavere” sosial bakgrunn, låner mindre når de først tar høyere utdanning. Dette forklares med at studenter fra lavere sosiale lag er mer skeptisk til det å ta opp studielån, og at utdanning for dem ikke er ”vært å låne for”. Fekjærs studie indikerer at klassebestemt skepsis til studiefinansiering hemmer Lånekassens utjevne potensiale. Brannen og Nilsen (Nilsen et al. 2002) fant sterk låneskepsis blant mannlige lærlinger i norsk verftsindustri.

På denne bakgrunn gjorde jeg lån til et tema i gruppeintervjuene. Jeg var interessert i hva guttene på de mannsdominerte linjene på yrkesfag tenkte om lån og studielån, og hvorfor de eventuelt var skeptiske. Det viste seg for det første at de fleste hadde et generelt inntrykk av at folk som har tatt studielån ”sliter med det”:

1:482)

- Mur3 Og eg har hørt at det er jævla dumt å ta.  
I Ja?  
Tøm2 Ja.  
Mur Ja, det har eg og.  
Tøm1 Du skal jo betale tilbake, sant.  
Mur3 Så sliter du med det der lenge.  
Tøm1 Og så når du er ferdig med skole, så begynner du å få renter og sånne ting.

Dette inntrykket var ofte direkte påvirket av foreldrenes holdninger og erfaringer:

(5:809)

- I ... Hva tenker dere om det der å ta lån og sånn?  
Eli4 Nei. Det skjer ikkje.  
Eli3 Eg skal unngå det så mye som eg klarer, for eg vil ikkje drive å slite med studielån etterpå, for da har eg ikkje fått nokke igjen for det.  
Elo3 Det er det mamma og de sier og.

(5:825)

- Eli3 Som sagt, eg vil unngå det så mye som mulig, totalt. For eg synes at studielån er et ganske dårlig konsept, for det at folk sliter. Folk har lån opp til ørene, og klarer ikkje nokke som helst. Og så tar de lån etterpå og, til hus og bil, og hvem vet hva. Så ender det opp med at du har lån til du dauer.  
Eli4 Det er ikkje kødd en gang.  
Elo2 Ja. Det er jo ikkje mange månedene siden mamma ble ferdig å betale på studielånet sitt, liksom. Og hon er akkurat fylt førti, for en måned siden, liksom.

Det er interessant at disse elektrikerne refererer til mødrenes erfaringer og oppfatninger når de begrunner sin låneskepsis. Her bør det påpekes at ikke alle var like skeptisk til studielån.

Enkelte mente at hvis du hadde en sterk interesse for noe, hvis du virkelig ville, så burde man ikke la seg stoppe av studielån. Uenighetene på dette punktet kom for eksempel til i denne diskusjonen:

(4:572)

- I Hva tenker dere om det å ta lån for å ta høyere utdanning, da? For å gå på høyskole eller universitetet, eller...  
Mur2 Eg har aldri trengt lån  
Tøm1 Nei, eg synes det er teit.  
Mur3 Det er egentlig bare flott det, så har du råd til det.  
Tøm3 Men er det ikkje mange som sliter med sånn der studielån, da?  
Mur2 Du ser jo studenter, de bor nede i 20 kvadratmeter, liksom...  
Mur1 Det er så høy rente på det.  
Tøm3 Vi kan jo bygge eget hus og bo i sånn der, flere hundre kvadratmeter.  
Mur1 Bygge eget hus...

Her er det noen uenigheter. En av murerne sier at det er ”flott det”, men står imidlertid temmelig alene med dette standpunktet. De som forfekter den dominerende posisjonen mobiliserer argumenter om kummerlige boforhold, og om fordeler ved det å kunne bygge et

eget (og stort) hus. Det argumenteres med andre ord imot det å ta studielån ved å vise til at det strider imot oppnåelse av selvstendighet. I følgende passasje fra en av elektrikergruppene fremstilles også studielån som en medvirkende årsak til at lengre utdanninger er uaktuelt:

(2:381)

- Elo2 Og du kan jo tenke deg; du har gått fem år på skolen og så skal du bruke de pengene som du ENDELIG får til å betale tilbake studielånet så det ikkje det blir nokke slit senere. Du får jo faen aldri det huset du vil ha, vet du! Det tar jo faen år og dag! Når du er sånn der tredve, da kan det være du får deg et hus, og da kan det være du får deg en litt skikkelig bil, og greier.
- Eli1 Da kan du flytte hjemmefra, ENDELIG! (latter)
- Elo2 Det gidd ikkje eg.
- I Du vil ha det før?
- Elo2 Ja, eg vil ha det tidlig

Her mobiliseres igjen argumentet om at studielån innebærer utsettelse av det å skaffe seg eget hus og skikkelig bil. Vi ser igjen koblingen mellom det å være i utdanning og det å bo hos foreldrene. Det å være i utdanning til en er 30 regnes som synonymt med å bo hjemme til en er 30.

Sammenfattet kan vi si at studielån, og dermed lengre utdanninger, var uaktuelt blant annet fordi det innebærer utsettelse av alle selvstendighetens komponenter. Dette er interessant fordi mange unge i dag oppnår *sin* ønskede form for selvstendighet ved hjelp av studielån.

#### **4.6. Ansvarlighet og lån**

Når jeg undersøkte nærmere under hvilke forutsetninger det var aktuelt å ta lån viste det seg en sammenheng mellom skepsis til studielån og normene om ansvarlighet. De var ikke skeptisk til det å ta lån, så lenge visse forutsetninger var innfridd. Deres eksempler på hva som var aktuelt og uaktuelt å låne til, indikerer at lån kun skal tas til sikre investeringer:

(5:815)

- Eli4 Men altså, eg tar ikkje for eksempel et lån no bare for å kjøpe meg en moped, liksom
- Eli3 Mhm.
- Elo3 Nei.
- Elo2 Neinei. Herregud.
- Eli4 Det er sånne ting som mange gjør, sant. Tar opp lån for å kjøpe seg moped...

Disse elektrikerne er enig om at å ta lån til kjøp av moped er uaktuelt. Dette ble ikke utdypet nærmere, men det kan være fordi en moped ikke regnes om en tilstrekkelig sikker investering, og at det dermed ville være uansvarlig å låne til. En moped er heller ikke en av selvstendighetens komponenter (dette er eneste stedet moped ble nevnt). Denne elektrikerens klare skille mellom studielån og huslån viser også betydningen av hva pengene lånes til:

(5:813)

Eli1 Studielån, det er ikkje nokke, men huslån, det skal visst lønne seg.

Å kjøpe hus er en sikker investering, og huslån er derfor greit. Disse to eksemplene indikerer at lån, på en ansvarlig måte bør veies opp imot hvilket utbytte det kan gi. En følge av dette er at en bør være helt sikker på at studier gir utbytte om en skal ta studielån. Man må være sikker på at man får ”nokke igjen for det” for at det skal være ansvarlig å ta lån.

En annen forutsetning for å ta lån ble også nevnt. Flere mente at en burde vente med å ta lån til en hadde jobb. Her forklarer to på mekanisk-gruppen sin låneskepsis:

(3:740)

Elm3 I hvert fall no. Ikkje før du liksom er ferdig i lære, og begynner å få en skikkelig lønn.

I Ja, (du er skeptisk til) *studielån*, liksom?

Elm3 Ja.

Elm2 Når du får et perspektiv på ka mye penger egentlig er, da kan du begynne å tenke på lån. Kor mye av månedslønnen du må gi vekk, til det lånet, og sånn.

De vil med andre ord ha lønn før lån. Det samme ser vi i disse elektrikernes diskusjon av forutsetningene for å ta lån:

(5:815)

Elo3 Mamma sier: ”Du kan bo hjemme til du er ferdig på skole. Da skal vi betale for deg. Etter det så...” Men da tjener eg egne penger, så da er det jo greit.

Eli3 Mhm

Elo2 Ja, det er jo samme opplegget.

Eli4 Altså, har du jobb, så kan du heller ta lån. Skal du kjøpe deg en leilighet, så kan du ta lån.

Dette siste utsagnet kan tolkes som en oppsummering av gruppens standpunkt i forhold til lån. Ut fra et slikt standpunkt er det ikke klokt å ta *studielån*.<sup>50</sup> Omtalen av andre typer lån enn studielån tilsier at lån er greit så lenge det tas under ansvarlige forutsetninger. Utsagnene jeg her har vist indikerer at lån til usikre investeringer, og lån før du har jobb, betraktes som uansvarlig. En slikt standpunkt kan medføre at *studielån* regnes som uansvarlig, og derfor blir uaktuelt. Fekjær stilte spørsmålet: ”Utdanning: verdt å låne for?” En annen variant av dette spørsmålet kunne kanskje være ”Utdanning, ansvarlig å låne til?” Låneskepsisen handler kanskje ikke nødvendigvis om oppgjorte (negative) verdsettinger om muligheter innen høyere utdanning, som usikkerhet knyttet til disse mulighetene.

---

<sup>50</sup> I denne passasjen får også et sjeldent innblikk i en av elektrikere sin utflyttingsprosess. Igen refereres det til moren. Når moren sier at han får klare seg selv etter skolen, og studielån av flere grunner er uaktuelt, er det det å ta en kortvarig utdanning kanskje eneste mulighet? Dette indikerer at økonomiske nødvendigheter setter premisser for denne elektrikere overgang fra utdanning til arbeid, og fra ungdomstid til voksenliv. Nilsen (2002) viser at spørsmål om finansiell uavhengighet ikke nødvendigvis er et spørsmål om valg, men nødvendighet.

## 4.7. Diskusjon

Det var klare fellestrekk i informantenes fremtidsorienteringer, og det var tydelig at disse hadde hatt betydning for deres utdanningsvalg. Gjennom undersøkelse av deres ønsker og tanker om overgangen fra ungdomstid til voksenliv, blir det tydelig at deres livsløpspreferanser har vært av betydning for deres utdanningsvalg. Overgangen fra utdanning til arbeidsliv, og overgangen fra ungdomstid til voksenliv, er nært forbundet. Forståelse for denne forbindelsen gir bedre forståelse for bakgrunnen for deres utdanningsvalg. Brannen og Nilsen (2005) konkluderer med at: "... life course and structural features of young peoples' lives are relevant to the production of very different types of orientation to the future" (Brannen og Nilsen 2005:419). Nilsen et al. minner om at at ungdomsfasen utspiller seg ulikt for ungdom fra ulike samfunnsklasser: "Youth varies by social class" (Nilsen et al. 2002:164). Slike sammenhenger mellom klasseopphav og fremtidsorientering er betydningsfullt i denne sammenheng fordi informantenes utdanningsvalg var tydelig relatert til deres fremtidsorienteringer. Slike klasseforskjeller i fremtidsorienteringer kan være noe av bakgrunnen for likheter i utdanningsvalg blant ungdommer med likheter i sosial bakgrunn.

Mitt materiale indikerer at en viktig del av drivkraften bak ønskene om overgangen fra skolesystemet til arbeidsliv ligger i hvordan de ønsker at overgangen fra ungdomstid til voksenliv skal foregå. I begge overgangene ser pull-faktorene ut til å være sterkere enn push-faktorene. De drives blant annet av arbeidslyst, lyst til "å bli nokke" og av lyst til å oppnå selvstendighet. Lite i mitt materiale indikerer at det er misnøye med dagens tilværelse i utdanningssystemet som driver dem. De drives av lyst på ting som (for dem) har lite med skole og utdanning å gjøre: ønsker om arbeid, selvstendighet, stabilitet og sikkerhet – oppnådd gjennom ansvarlighet.

Det er interessant å reflektere over hva disse ungdommenes fremtidsorienteringer *ikke* preges av. For eksempel var deres innstilling til fremtiden nærmest motsatt av en "veien blir til mens man går" – mentalitet. De fremsto som svært sikre både når det gjaldt utdanningsvalg og ønsker om fremtiden.<sup>51</sup> Det var videre lite ved deres fremtidsorienteringer som minnet om en "opp og fram"-mentalitet, eller en karriere-tankegang. Ut fra vår tids forventninger til ungdom er kanskje dette uventet? Ut fra overgripende beretninger om individualisering, fleksibilitet og "kunnskapssamfunnet" kan disse ungdommenes ønsker om stabilitet, sikkerhet,

---

<sup>51</sup> Valgenes sikkerhet skal vi se nærmere på i kapittel 6.

hurtig selvstendighet, og kort ungdomsperiode faktisk fremstå som gammeldagse eller utdaterte. De harmonerer nok da bedre med et "standard" mannlig yrkesløp og livsløp i et industrisamfunn. Det gir imidlertid liten mening å se ungdommer i dag som foreldet. Vi bør heller stille spørsmål ved begrepene og "narrativene" som måtte forlede oss til slike slutninger. Dersom begreper om samfunnet ikke utstår konfrontasjon med den empiriske virkelighet, kan de utmerket godt være misvisende, selv om de er aldri så utbredt. Disse refleksjonene kan minne om at kjennetegn ved ungdommers fremtidsorienteringer bør behandles som et empirisk spørsmål, og ikke deduseres fra dekontekstualiserte "grand narratives".

## Kapittel 5 Arbeidspreferanser og maskulinitet

”The extent to which definitions of gender interpenetrate attitudes to ‘work’, is not often fully understood” (Tolson 1977:48).

I forbindelse med organiseringen av intervjuene var jeg i kontakt med en del medlemmer av den aktuelle skolens administrative personale. En av disse lurte på hva målet med undersøkelsen var. Jeg svarte blant annet: ”Et av målene med undersøkelsen er å forstå hvorfor det er sånn at gutter og jenter fortsatt velger de typiske gutte- og jentelinjene.” Vedkommende svarte da: ”Ja, men altså, hva er det med det da? Det ligger jo bare i biologien, det – i det fysiske!”

Dette utsagnet er interessant fordi det viser at oppfatninger om kjønnsmessige kvaliteter ved arbeid, ofte fremstår som naturlige. Arbeidsdelingen mellom kjønnene på yrkesfaglig videregående oppfattes som selvfølgelig fordi biologien bestemmer at ”det må være sånn”. Også i media er de fysiske forutsetninger for å kunne fungere i de manuelle mannsominerte yrkene en av de vanligste forklaringene på fagenes skjeve kjønnsfordeling. Blant andre mannsforskeren David Morgan har insistert på at kjønnete kvaliteter ved arbeid først og fremst er resultat av sosiale konstruksjoner: ”Such distinctions, ... it should not be necessary to stress are ideological rather than based upon a careful analysis of relative anatomies or job specifications” (Morgan 1992:82). Slike inndelinger av yrker ut fra kjønn er solid internalisert og kan derfor fremstå som naturlige. Slike inndelinger som betraktes som naturlige, kan imidlertid gi oss kunnskap om sosiale konstruksjoner av kjønn, om de studeres empirisk.

Det ser ut til å være en utbredt enighet blant forskere om at arbeid er særlig betydningsfullt i utvikling av menns identiteter. Den anerkjente britiske mannsforsker Viktor Seidler omtaler for eksempel arbeid som: ”... the very source of masculine identity ...” (Seidler 1989:151). Seidler påpeker også at maskulinitet ikke er noe man besitter permanent, men noe man stadig må bevise og opprettholde gjennom handling. Arbeid er en utbredt arena for slike handlinger som er nødvendig for å opprettholde maskulinitet (Ibid.). Mannsforsker Máirtín Mac an Ghaill skriver også at maskulinitet er: ”... intimately connected with employment” (1996b:381). Connell sier: ”The cultural function of masculine ideology is to motivate men to work” (Connell 1995:32, i omtale av Gilmore 1990). En utbredt historisk forklaring på den sterke betydningen av arbeid for menns identitet, er at kvinner tradisjonelt har vært ansvarlig for arbeidet i hjemmet og menn for det inntektsgivende arbeidet utenfor hjemmet.

Før vi går videre bør bruken av begrepet *maskulinitet* avklares. Som begrep har *maskulinitet* siden slutten av 1980-tallet vært gjenstand for omfattende debatt og endringer. Connells (1995) teori om multiple maskuliniteter i bestemte maktforhold har her hatt særlig stor betydning, men denne har også møtt kritikk fra flere hold (se Ekenstam 2006:12-16).

Maskulinitetsbegrepets betydning er i det hele tatt omstridt. Louise Archer deler forskning på gutters maskulinitet inn i to hovedtilnærminger, en kritisk og en lovprisende (Archer 2001:431). Jeg tilstreber å unngå begge disse ytterpunkter, og slutter meg videre til Mac an Ghail som mener det er viktig å utfordre antifeminismen som ofte preger forskning på gutters forhold til skolen (Mac an Ghail 1996b:394). Når maskulinitet skal studeres er det svært viktig å være bevisst på at maskulinitet ikke bør analyseres som en årsaksvariabel, fordi maskulinitet i seg selv er resultat av sosiale prosesser (Hearn 1996). Dette kapitlets formål er derfor *ikke* å vise at informantenes utdanningsvalg er gjort *på grunn av* forestillinger om maskulinitet, men at informantenes innstilling til sitt valgte arbeid ser ut til å være forbundet med slike forestillinger. Maskulinitet blir da ikke forstått som noe statisk eller naturgitt, men en sosial konstruksjon.

I dette kapitlet undersøker jeg hva slags ønsker om arbeid som ligger bak informantenes utdanningsvalg og hvordan disse ønskene forbundet med kjønn. Analysene tar utgangspunkt i diskusjoner om arbeid, og diskusjoner om den skjeve kjønnsbalansen på yrkesfag. Jeg vil først gi et generelt bilde av hvilken type arbeid disse unge mennene ønsker seg. Deres positive forhold til den ønskede formen for arbeid blir tydelig blant annet i diskusjoner rundt uttrykket "hardt arbeid". Etter å dette, går jeg videre til å argumentere for at vektleggingen og oppvurderingen av visse sider ved valgt arbeid, er forbundet med forestillinger om maskulinitet. Dette er særlig tydelig gjennom deres vektlegging og oppvurdering av arbeidets tunge, farlige og skitne sider. Deretter undersøkes informantenes forklaringer på den skjeve kjønnsbalansen på yrkesfag. Gjennom disse diskusjonene får vi innsikt i *relasjonen* mellom deres forestillinger om maskulinitet og forestillinger om femininitet. Ved å undersøke omtalen av jentene på de mannsdominerte, og guttene på de kvinnedominerte linjene, blir det tydelig at informantenes valg av linje i videregående, har vært knyttet til kjønn. Jeg avslutter med å en drøfting av funnenes implikasjoner.



## 5.1. Generelle arbeidspreferanser

I forrige kapittel ble det blant annet klart at informantenes *lyst* til å komme seg ut i arbeid var svært sterk. Viktige spørsmål er da: Hvorfor har de så lyst på arbeid, og hvilken type arbeid de har lyst på?

For det første er informantenes tilnærming til arbeid preget av en tydelig resultatorientering. Dette ønsket gikk igjen i alle gruppene. De vil at arbeidet deres skal innebære å skape noe, og at arbeidet skal gi håndfaste resultater. Dette ble tydelig blant annet i denne murer/tømrer-gruppen, i forbindelse med en diskusjon om det beste med å begynne i jobb

(1:143)

- I Men, når dere kommer ut i jobb, hva tror dere blir bra med selve jobben, liksom?  
Mur2 Du får jobbe med det du liker.  
Mur1 Ja.  
Tøm2 Du får gjøre nokke, i stedet for å bare sitte rolig.  
I Ja. Så det å gjøre noe praktisk?  
Tøm1 Mhm  
Tøm2 I stedet for å bare sitte å se på en tavle eller lese i en bok.  
Mur1 Og så får du se det ferdige, altså du får se,  
Tøm2 Du får se resultater.  
Tøm1 Fremskritt.  
Mur1 ... i stedet for sånn som nå, så tar vi opp en mur, så river vi den ned. Du får se fremskrittet hele tiden. For eksempel, du har bygget et hus, så står det der lenge. Det er litt ... motiverende.  
Mur3 Det er litt kult å komme for eksempel ti år seinere, så kan du si at "det der har eg bygd" eller noe sånt."

Her bringer de selv opp en del eksempler på typer av arbeid som de ikke vil ha. Det verste ser ut til å være ensformig og stillesittende arbeid. Vi ser at de ønsker seg arbeid som ikke bare gir håndfaste, men også varige resultater. I diskusjon om hva som var spesielt med deres arbeid sett i forhold til kontorarbeid, mente mekaniker-gruppen følgende:

(3:147)

- Elm2 Det er litt mer å arbeide med hendene.  
Plsv2 Eg har alltid likt å arbeide med hendene og sånn. ...  
I Ja... arbeide med hendene, ja...  
Plsv2 Lage ting. Se at ting skjer.  
Plsv3 Tenke. For eksempel når du får en tegning, så må du tenke hvordan du skal lage den.  
Elo2 Kordan du skal begynne og sånn.  
Plsv3 Så den prosessen er samme. Det blir ikkje kjedelig. Du jobber hver dag...  
Elm1 Det er stilig å være med å skape noe, liksom.

I denne passasjen ble det vektlagt å lage eller skape noe med hendene. I likhet med en del andre steder ble det beste ved deres arbeid kontrastert til det verste ved skriving og kontorarbeid. Denne elektrikeren la også vekt på at kontorarbeid ikke gir nevneverdige resultater:

(5:692)

Eli3 Det er sikkert derfor kontorjobb er så jævlig kjedelig. For du ser egentlig ingenting av det du har gjort. Altså, det er bare nokken dokument du har skrevet, og det er liksom en arbeidsdag. Det virker så jævlig kjedelig. Eg vet ikkje hvorfor.

I følgende diskusjon i den ene murer/tømrer-gruppen ser vi det samme, i tillegg til at to av murerne assosierer kontorarbeid med en slags forråtnelse:

(4:116)

Mur4 Du slipper å råtne på et kontor, då, Kun trykke på den der musen.

Mur2 Du får gjøre praksisarbeid. Fysisk arbeid.

Tøm1 Du holder deg i mye bedre form.

Mur4 Ja. Du slipper å være på samme arbeidsplass hele tiden.

I Ja, nettopp...

Tøm3 Alt sånn der kontorarbeid, det er ofte det samme du gjør om og om igjen.

Mur2 Du blir sikkert dritlei.

(4:147)

Mur1 For å si det sånn; eg vil ikkje sitte inne å råtne på et kontor resten av mitt liv. Eg vil heller bruke hendene mine og jobbe, praktisk.

Vektleggingen av de kreative sidene ved arbeidet, og lysten til å "skape" noe, kom frem på en særegen måte i mekaniker-intervjuet. Det viste seg at flere absolutt ikke ville bli bilmekanikere. Da jeg spurte hvorfor, fikk jeg følgende begrunnelse:

(3:579)

Elm1 Det er begrenset ka det går an å skru på i en bil, liksom. Det er jævlig mye gøy å kunne og vite i begynnelsen, og det er en god stund du kan lære nye ting. Men det er jo tross alt bare en bil. Industrimekaniker eller finmekaniker då er det mer laging av ting. Lager deler sjøl. Då kan du jo jobbe på alt mulig. Plattformene er det jo litt flere mekaniske deler enn på en bil, for eksempel.

Plsv1 Forskjellen er jo at du lager noe, til forskjell fra å montere noe.

I Ja, nettopp...

Plsv1 Du kan jo være finmekaniker, og ha fagbrev som det der greiene der, og industrimekaniker. Og så kan du lage delene du monterer, i tillegg. Då blir det jo enda bedre. I stedet for å åpne en pappeske, ta ut et filter og bytte det med et annet filter på en bil, liksom. Du har ikkje laget noen ting, du har bare montert det.

I Så det er rett og slett mer kreativt, på en måte?

Elm1 Ja

Plsv1 Ja

Plsv2 Ja

De opererer her med et skille mellom å "montere noe" og å "lage noe". Det å "lage" ansees som mer utfordrende og motiverende enn det å "montere". De ønsker altså ikke å være siste ledd i produksjonsprosessen (montering), men ønsker jobbautonomi gjennom å kunne sette sitt individuelle preg på arbeidets resultater. I et marxistisk perspektiv vil de slik sett unngå å bli *fremmedgjort* fra produktet. Dette er et av flere eksempler på at de stilte strenge og spesifikke krav til hvilken type praktisk arbeid de ville gjøre. En slik vektlegging av arbeidets kreative sider så vi også på elektrikergruppene, hvor en elektriker uttalte at det var viktig å "være litt åpen i hodet, og ha litt kreative løsninger på ting" (5:211) for å gjøre en god jobb. Denne mureren, mente at det å mure egentlig godt kunne regnes som kunst:

(4:103)

Mur1      Altså, muring det er jo en kunst i seg sjøl. Altså, ingen murer er make. Du lager aldri et make murerstykke. Så det blir liksom, alt blir forskjellig. Det blir rett og slett kunst.

Sammenfattet er det tydelig at ønsker om arbeid som ga varige og fysiske resultater, og som ikke innebar stillesitting og gjentakelser, var utbredt i gruppene. I tillegg ble det vektlagt å sette sitt individuelle preg på arbeidets resultater, gjennom å bruke kreativitet og oppfinnsomhet.

### 5.1.1. Hardt arbeid

So long as there are battles to be fought, wars to be won, heights to be scaled, *hard work* to be done, some of us will have to 'act like men' (Gilmore 1990, sitert i Connell 1995:32, min uth.).

Arbeidet som mine informanter hadde valgt kategoriseres ofte som *manuelt arbeid* og betraktes generelt som fysisk krevende. Jeg valgte å starte diskusjonene om arbeidets tyngre sider bruke det enkle og åpne spørsmålet: "Hva er hardt arbeid?" De identifiserte da på ulike måter sitt valgte arbeid som hardt ved å vise til bestemte kvaliteter ved arbeidet. Følgende passasje viser hva den ene murer/tømrer-gruppen forsto som "hardt arbeid":

(1:169)

I            Sånn der, hvis jeg bare spør dere: Hva er hardt arbeid?  
Mur1        Det er å bære ting.  
Mur3        Ja.  
Mur1        ... stå ute i dritværet å holde på. Sitte stein på stein.  
Mur3        Det er mye å bære i det yrket. ...  
I            Ja, kan dere gi noen flere eksempler på ting som dere synes er hardt arbeid, som dere har gjort som liksom er hardt arbeid?  
Tøm1        Bære bjelker, nei, dragere.  
Tøm2        Ja, løfte sånn der gips.  
I            Ja...  
Mur2        Bære sementsekker opp flere etasjer, for eksempel.

De beskriver her tunge arbeidsoppgaver fra sine respektive yrker. Liknende oppfatninger av at hardt arbeid var tungt arbeid kom også frem i denne elektrikergruppen:

(5:284)

I            ... Hva tenker dere på når man sier "hardt arbeid"?  
Elo3        Eg liker å ta i et tak.  
Elo2        Hardt arbeid? Nei, si forskalingssnekker. Eg var med å forskale huset til pappa, når vi bygget det.  
Eli4        Det er hardt, da!  
Elo2        Ja, jaja, men det er knallgøy!  
Eli4        Jaja.  
Elo2        Det er jævla gøy å komme inn å drikke seg en øl eller konjakk etterpå (latter). Og virkelig kjenne at du har jobbet, og sette seg ned i sofaen. Eg synes det. Det er den typen arbeid eg liker.  
Eli4        Det er faktisk litt digg, det.  
I            Altså, arbeid så du kjenner det etterpå?  
Elo2        Ja, du kan være fornøyd med deg sjøl.

Eli3 Altså, hardt fysisk arbeid det er gøy, men ikkje hardt psykisk arbeid, det er ikkje gøy. Altså, når du er sliten i nøtten etterpå, og du stresser som faen og sånn. Det er ikkje gøy.

Disse elektrikerne kom ikke med like tydelige eksempler på tungt arbeid fra eget yrke, som murerne og tømmerne. De trekker heller frem det å kjenne på kroppen at de har jobbet. Det er her vesentlig at de ikke anså disse aspektene ved arbeidet som slitsomme, men tvert imot som nytelsesverdige. At de har et positivt forhold til denne typen arbeid er særlig tydelig i utsagnene ”det er knallgøy” og ”eg liker å ta i et tak”. På slutten ser vi også et skille som denne gruppen gjorde mellom fysisk og psykisk hardt arbeid. Som ellers, var det gjennomgående det fysisk harde arbeidet de har et positivt forhold til. De tenker altså hovedsakelig på tungt arbeid, når det er snakk om hardt arbeid. Den samme forståelsen hadde den andre elektrikergruppen, men de vektla i tillegg tidsfrister og stress:

(2:149)

- I Men, sånn der... Det er ofte snakk om hardt arbeid. Sånn generelt, hva er hardt arbeid?  
Hva tenker dere på?
- Elo3 Mannsarbeid.
- Elo1 Løfting og...
- Elo2 Tungt arbeid, rett og slett. Og det er å jobbe fort for å bli ferdig.
- Elo1 Hvis du har en tidsfrist, sant.
- Elo2 Ja, at du rett og slett må stresse for å bli ferdig. Det er jo da det begynner å bli hardt, når du begynner å bli stresset. Ellers er det jo egentlig greit. Det kan jo være hardt å være elektriker, liksom, hvis du stresser som bare pokker og du er nødt å bli ferdig og du springer rundt om kring alle veier og strekker ledninger og hojer og stresser då er jo det hardt selvfølgelig.

Disse knytter altså ikke bare ”hardt arbeid” til arbeidets karakter men også til tidsfrister og stress. Det første svaret her viser også en uttalt kobling mellom mannsarbeid og hardt arbeid. Det siste utsagnet kan tolkes som en argumentasjon, for å overbevise om at elektrikerarbeid er mannsarbeid fordi det er stressende, og dermed hardt.

Da det viste seg i de ulike gruppene at de faktisk ønsket seg og likte ”hardt arbeid” forsøkte jeg å finne ut bakgrunnen for disse ønskene. Jeg spurte denne murer/tømmer-gruppen:

(1:200)

- I Mhm. Ja, for dere har jo liksom valgt å holde på med sånn hardt fysisk arbeid, og det er jo ikke alle som velger. Hva tenker dere om det da?
- Mur3 Det er jo vi sjøl som har valgt det, så vi må jo bare...
- I Ja, hvorfor har dere valgt det?
- Tøm1 Det er jo noe vi liker.
- Mur2 Fordi vi liker tøft arbeid.
- Tøm2 Eg liker mye bedre å drive å løfte nokke, og spikre opp en vegg, enn å bare sitte på et kontor å trykke på en data, og sende nokken mail og sånn. Ta nokken telefoner.
- Mur3 Det å kunne lage noe og se et resultat. Ja. Og etter hvert kanskje kunne bygge til seg sjøl. Om et par år.

Igjen ser vi kontrasteringen til kontorarbeid, begrunnet med resultatorientering. De hadde positive følelser knyttet til det å gjøre hardt arbeid. Her er kommentaren: ”Vi liker tøft arbeid”

som begrunnelse for utdanningsvalget særlig interessant. ”Tøft” er en typisk kjønnsladet betegnelse. For å få en bedre forståelse for innstillingen til hardt arbeid spurte jeg også om hvordan det kjentes ut etter slikt arbeid. Denne elektrikergruppen trakk frem at de kjente seg stolt og fornøyd etterpå:

(2:161)

- I Hvordan kjennes det ut etter man har gjort hardt arbeid?  
Elo2 Kordan det kjennes ut? Du får jævlig lyst på en cola, eller hamburger. Enkelt og greit. Eg vet ikkje hvorfor men eg får alltid lyst på nokke godt å spise.  
Elo1 Det kommer jo an på hva du har gjort. Hvis du har gjort noe du føler du er fornøyd med så føler du deg kanskje litt bra og, ja, eg vet ikkje.  
Elo2 Fornøyd med deg sjøl, rett og slett.  
Eli1 Ja, hvis du greier det du skal gjøre så, eg føler meg i allefall jævlig fornøyd når eg greier det.  
Elo2 Ja, stolt av deg sjøl, rett og slett.  
I Ja, nettopp... Bør man jobbe hardt, bør man gjøre hardt arbeid?  
Elo2 Ja.  
Elo1 Du kan ikkje gå rundt å daffe liksom, sånn, her kommer eg med ledningen... Sette deg ned å drikke litt kaffi, og, fem minutter til så kommer jeg. Kan ikkje gjøre det. Da er det ikkje mange som vil ha deg.  
I Nei?... Så, dere har lyst på hardt arbeid?  
Eli3 Rent biologisk, er jo vi menn som er sterkere enn kvinner, sant. Så hvis ikkje det er vi som skal gjøre hardt arbeid, hvem skal gjøre det for oss, da? Vi er nødt til å gjøre det.

Hardt arbeid altså en positiv opplevelse, forutsatt at de mestrer den aktuelle oppgaven. I siste utsagnet ser vi at det mobiliseres et biologisk argument, hvor hardt arbeid fremstilles som et slags biologisk kall for menn. Det er interessant, og kanskje litt paradoksalt, at elektrikerne var dem som tydeligst lovpriste det harde arbeidet. At hardt arbeid gir en god følelse ser vi også i denne passasjen fra den ene murer/tømrer-gruppen:

(4:134)

- Mur1 Det er deilig.  
Mur2 Det er en god følelse det. Bare legge seg ned på sofaen og sove.  
Tøm1 Etter eg hadde vært å jobbet i det ene firmaet, no på torsdag, så hadde eg bært sånn der 500 takstein. Eg var så jævla sliten. Så skulle eg ta bussen hjem, så sovnet eg fem ganger på bussen, eg var så jævlig trøtt.  
Tøm3 Det er jo en deilig følelse då...  
Tøm1 Det er jo det.

Her beskrives en slags godartet fysisk utmattelse. I det følgende vil jeg vise en del andre egenskaper som informantene verdsatte ved arbeidet, som har sammenheng med forestillinger om maskulinitet.

## 5.2. Et maskuliniseringsrepertoar?

Game and Pringle (1984) foreslår i sin bok om sosial konstruksjon av kjønn gjennom arbeid, et sett av seks ulike polariteter av egenskaper ved arbeid som de mener er knyttet til kjønn. Flere andre studier har vist at arbeid ofte tildeles kjønnsspesifikke kvaliteter ved å inndeles etter disse polaritetene (se Morgan 1992:80-88). Ved å bruke Game og Pringles polariteter som ledetråder i analysen ble det klart at informantene la vekt på tre av disse polaritetene i omtalen av arbeidet de hadde valgt: tungt/lett, farlig/ufarlig, og skittent/rent arbeid. Fremhevingen av arbeidets tunge, farlige og skitne sider var så tydelig at jeg har valgt å bruke begrepet *maskuliniseringsrepertoar*. De ulike gruppene mobiliserte ulike deler av dette repertoaret.

### 5.2.1. Fysisk tungt arbeid

Inndelinger i tungt og lett arbeid, som samsvarer med mannlig og kvinnelig arbeid, er antakelig den mest fremtredende sosiale konstruksjonen av kjønn knyttet til disse yrkene. Morgan påpeker at skillet mellom tungt og lett arbeid av mange regnes for å være "the heart of masculinity" (Morgan 1992:84). Kobling mellom fysisk tungt arbeid og mannlig kjønn var tydelig blant mine informanter. Dette kom særlig frem ved diskusjoner om den skjeve kjønnsbalansen. I den første murer/tømrergruppen fikk jeg ikke engang fullført spørsmålet om hvorfor de trodde det var så få jenter på de mannsdominerte linjene:

(1:259)

- I Det er jo fremdeles ganske få jenter som tar de der fagene som dere har tatt sant. Hva tror dere er grunnen til at det er så få jenter som tar disse
- Mur1 Fysisk
- Mur2 Tungt arbeid.
- Mur1 Fysisk.
- Mur2 Ja, fysisk arbeid. De er ikkje så godt rustet som menn er.
- I Mhm... Men det er jo en del kraftige jenter rundt om kring og...
- Mur1 Ja, men de er ikkje bygd på samme måte som gutter.

Det at yrkene var fysisk tunge ble her fremhevet som den primære årsaken til at det var så få jenter. I den andre murer/tømrer-gruppen fulgte jeg opp et utsagn om at det å være sterk var en nødvendig egenskap om en skulle være tømrer:

(4:227)

- I Ja. Du nevnte det der med "sterke". Hva tenker dere andre om det?
- Tøm2 Ikkje nødvendigvis.
- Tøm1 Du trenger jo ikkje å være alt for fysisk sterk...
- Tøm3 Du trenger ikkje.
- Mur3 Du må holde ut i hvertfall.
- Mur1 Du trenger ikkje måtte løfte 25 teglstein på en gang, for å si det sann. Det går mest på å bruke hodet. Det der å kunne se løsninger. Altså, du kan være sterk i et murerfag, men ka hjelper det hvis du ikkje kan bruke hodet. Hvis det eneste du er god til det er å bære sekker,

liksom.  
 Tøm2 Hjelpearbeider... (latter)  
 Mur1 ... ja. Men selvfølgelig, du må ha styrken, men det kommer jo automatisk i faget.  
 Tøm1 Du får jo styrke når du jobber etter hvert.  
 Mur1 Du blir sterk til slutt, liksom. Det er ikkje noe...

Du må, ifølge disse, ikke nødvendigvis være så sterk, men du må "holde ut". Her ser vi også en interessant bemerkning om at man "blir sterk" av å jobbe i yrket. Mekanisk-gruppen påpekte at fagene deres, i et historisk perspektiv, var blitt mindre fysisk krevende:

(3:320)

Plsv1 Det er jo litt fysisk.  
 Elm1 Det blir jo kanskje mindre og mindre. Før var jo det liksom manneyrke. De var fysisk, gjerne både store og sterke.  
 Plsv2 Det er jo ikkje det no lenger.  
 Elm1 ... men det detter jo mer og mer vekk. Det blir jo mer og mer likestilling for at alle skal kunne greie det, og jenter. Det blir mer og mer sånn HMS og sikkerhet for at alle skal kunne gjennomføre det.  
 Plsv2 Du bærer jo ikkje så mye no, som før i tiden. Før i tiden bærte du jo alle mulige plater og sånn sjøl. No bruker du kraner og alt mulig.  
 I Så før var det viktigere å være... du måtte være jævlig sterk?  
 Plsv1 Du må selvfølgelig ha litt....  
 Elm1 Det er jo selvfølgelig en fordel i dag og.  
 I Ja...  
 Plsv2 Men du har jo mye mer hjelpemidler no då, enn før.  
 Plsv1 Det gjør liksom ingenting om du klarer å bære en plate aleine. Det er liksom ingen som nekter deg å gjøre det.

En av murerne kom med en beslektet bemerkning:

(4:129)

Mur1 Det er mye tunge løft, liksom, som murer og tømmer. Men det er ikkje akkurat sånn som det var før, i gamledager, då det var 50 kilos sementsekker, som du skulle ta tre stykker opp på skulderen å gå. Det blir lettere og lettere. No er de vel nede i 20 kilo, 25.

Mekanisk-gruppen, og denne mureren, påpeker altså at det ikke er like nødvendig å være fysisk sterk som det var før. Men hvorfor er da de fysiske sidene ved arbeidet fremdeles en tydelig del av deres omtale av eget fag? For det første ser de ut til å være enig om at det er en "fordel i dag og". En annen grunn kan være at det fremdeles er en viktig del yrkesidentiteten og sentralt i maskuliniseringen av arbeidet. Dette siste utsagnet fra mureren er særlig interessant fordi det opplagt rommer en overdrivelse. Det er usannsynlig at murere før i tiden bar 150 kg på skuldrene. I denne sammenheng er heller ikke dette spørsmålet vesentlig. Det vesentlige er at denne unge mureren fremstiller det slik, i det som kan tolkes som en romantisering av de ekstreme fysiske elementer i murerens historie.

### 5.2.2. Farlig

Elektrikeryrket er i realiteten antakelig det minst fysisk tunge av yrkene som mine informanter skulle ut i. Dette virket elektrikerne til å være inneforstått med, og selv de var

ivrige i oppvurderingen av ”hardt arbeid” fremstilte de ikke sitt eget arbeid som fysisk krevende. Tungt/lett polariteten var ikke viktig i deres omtale av eget arbeid. De mobiliserte imidlertid andre deler av maskuliniseringsrepertoaret. Elektrikerne vektla at deres arbeid var farlig, noe de andre gruppene ikke gjorde. Når jeg konfronterte elektriker-gruppen med at deres arbeid ikke vanligvis var fysisk krevende, svarte de med å vise til at det var farlig:

(5:304)

I ... men sånn, elektrikerarbeid er jo vanligvis ikke så... sånn fysisk hardt.

Eli3 Det spørs veldig hvor de er. Altså, jobber du i høyspenning så blir du jo litt obs på at skjer det nokke jævlig no så dauer du på sekundet.

(5:311)

Elo2 Da konser du konstant, det må du.

Eli4 Ja, det er helt sykt.

I Ja... kan det være farlig å jobbe som elektriker?

Flere Ja!

Eli3 Ja, det kan være jævla farlig.

Elo2 Ja. Det er en grunn til for at vi har et halvt år.

Elo3 Å få 1000 volt gjennom kroppen er ikkje...

Elo3 Eller 22.000 for den slags skyld. Da brenner du opp, då!

Elo2 For ikkje å snakke om 10 og 20.000 volt. Men vi har jo et halvt år ekstra lære, enn for eksempel tømrere og sånn. Og det er jo derfor, fordi du må være mer obs. Det er mer farlig.

(5:324)

I Ja. Men, hva synes dere om det da... at det kan være så farlig?

Eli4 Det er jo litt ansvar å ta.

Elo3 Spennende

Eli3 Det er jo spennende. Det er jo utfordring.

Elo2 Utfordrende.

Eli4 Men det er jo et lite ansvar å ta.

Eli3 Så klart. Det er et stort stort ansvar.

Elo2 Nei, men så lenge du vet at du kan mestre det så er det ikkje noe problem.

Her ser vi dramatiske og fantasifulle beretninger om hvor farlig elektrikerarbeid kan være. Ikke bare er det farlig, men det er ”mer” farlig enn for eksempel tømrer. Dette passer godt i forhold til polariteten farlig/ikke farlig (Game og Pringle 1984), og indikerer at elektrikerne maskuliniserer arbeidet ved å fremheve at det er farlig, siden de ikke med rimelighet kan vektlegge at det er fysisk tungt. Oppvurdering av arbeidets farlige sider er lettere for dem å legitimere, enn at det for eksempel er tungt. De mobiliserer en mer passende del av maskuliniseringsrepertoaret.

På mekanikergruppen kom det opp et annet tema i omtalen av arbeidet som er interessant å se i forhold forestillinger om maskulinitet. De trakk frem noen interessante aspekter ved arbeidet, som er beslektet med elektrikerens fremheving av at arbeidet er farlig. De fremhevet flere påkrevde og uaktuelle handlingsformer. I en diskusjon om hva slags folk som passer til jobben de selv skulle ut i, mente de for eksempel at det å ”sutre” var det verste en kunne gjøre som sveiser:

(3:294)



- Plsv2 Og ikkje sutre så mye. Det er det verste du gjør... å sutre.  
 Plsv1 Det er ofte du brenner deg når du sveiser, sant. Det spruter jo alle veier, du får spruten ned i nakken og i håret. Det lukter jo ofte drit av hodet ditt når du er ferdig å sveise. Du kjenner at håret ditt begynner å brenne, og svir litt i hodebunnen. Men det går jo over. Det er ikkje sånn veldig ondt. Så du må tåle litt sånn der småting.

Det å sutre er altså en handling som er uforenlig med det å skulle jobbe som mekaniker. Vi kan da spørre oss: Hvorfor er det å sutre er det verste du gjør som sveiser? Litt senere i intervjuet fikk jeg utdypet disse påkrevde handlingsformer. Følgende passasje gir et rikt innblikk i forutsetningene for å kunne fungere i mekanikeryrket (ifølge denne gruppen). Det er interessant at påkjenningene de trekker frem ikke bare er fysisk men også av sosial art. Tema var hvorfor det var så få kvinner, og jeg benyttet anledningen til å stille et svært direkte oppfølgingsspørsmål:

(3:432)

- Plsv1 Eg har aldri sett en dame sveise. Men eg har blitt klippet av en mann, liksom. Det er jo ikkje nødt å være homse for å være frisør, liksom. Du er ikkje nødt til å være manndig dame for å være sveiser, det er ikkje det eg sier, men de fleste er jo litt sånn...
- Elm1 ...annerledes...
- I Men må du være manndig *mann* for å være sveiser, da?
- Elm1 Ja, ellers får du gjennomgå (latter).
- Plsv2 Du får juling, neida.
- Elm1 Ja, det er jo ikkje kødd! Du får jo høre det. Du får gjennomgå litt. Til og med på skolen, hvis du er
- Plsv2 Ja, hvis du er sånn der femidott.
- Plsv1 Selvfølgelig, når du velger sånne yrker så må du tåle en støyt, liksom. Du må tåle å høre mye drit, og det er jo veldig mye sånn der... Eg var utplassert på et bilverksted, et veldig seriøst verksted, og det er like mye kødding der som det er på et hjemmeverksted langt ute på Sotra i en eller annen garasje, liksom. Det er akkurat like mye spøking og drittsslenging om sære kunder, og sånne ting som det.
- Plsv2 Men de holder det jo for seg sjøl, då.
- Plsv1 Du går liksom ikkje rundt til en annen kunde og sier "så du han der kuken der?" liksom. Det er liksom ikkje sånn.
- Elm1 Men på verkstedet, liksom
- Plsv2 De holder det for seg sjøl liksom, inne på verkstedet.
- I Sånn humor om...
- Elm1 Det er litt sånn grovt og...
- Plsv1 Det er veldig viktig med humor et sånt sted. Du må ha
- Plsv2 Du må ha humor.
- Plsv1 Og så må du tåle å bli slengt drit til, og så må også klare å slenge drit i fra deg. For sånn er det bare.
- Elm1 Du må ha en litt sløy... Så er det ingen som synes jævlig synd på deg hvis du slår hammeren på totten, liksom
- Plsv2 Då bare ler de. De bare fortsetter å arbeide.
- Elm1 Du må tåle litt sånn der skader og...
- Plsv2 Sånn småting.
- Plsv1 Du trenger liksom ikkje å gå rundt til hele verkstedet å visse at du har kappet av deg en finger, for det har de sett før.
- I Ja, nettopp...
- Plsv2 Hon der i klassen dokkars som mast en finger, då?
- Plsv1 På verkstedet. De mistet en motor ned på fingeren, så mistet hon øverste leddet på fingeren. Det var i fjor.
- Elm1 De holdt jo på å le seg i hjel der nede.
- Plsv1 Ja. Hon fikk jo høre det liksom ....
- I Var det en...
- Elm1 En kjerring.

Det er altså ikke bare de fysiske påkjenningene en ”må tåle”, men du må også ”tåle å bli slengt drit til”. Her beskrives det et miljø med forholdsvis rå og ufølsom humor. For eksempel berettes det her om at avkappingen av en finger ble møtt med latter. Ingen synes synd på de som skader seg. Connell påpeker at kroppslig nedbrytende arbeid kan være knyttet til maskulinitet: ”... the destruction, a proof of the toughness of the work and the worker, can be a method of demonstrating masculinity” (Connell 1995:36). Dette ser ut til å stemme for mekanikergruppens del.

Elektrikerne og mekanikerne vektlegger, på litt ulike måter, farlige sider ved arbeidet. Mens elektrikernes vektlegger arbeidets *potensielt* katastrofale konsekvenser, vektlegger mekanikerne de *daglige* fysiske og sosiale påkjenningene en må tåle for å kunne gjøre arbeidet.

### 5.2.3. ”Er du skitten så har du gjort nokke”

For mange vil kanskje det å være skitten når de kommer hjem fra jobb oppleves som brysomt. Dette er ikke tilfelle for de unge mennene jeg intervjuet. I alle intervjuene fant det sted en slags lovprising av skittent arbeid. For dem var ikke det skitne ved arbeidet negativt, men de verdsatte faktisk det å bli skitten gjennom arbeid. Skitt som et bi-produkt av arbeid, var ikke ”matter out of space” (Douglas 1966). Dette samsvarer med den tredje av Game og Pringles (1984) polariteter - rent/skittent. Koblingen mellom maskulinitet og skittent arbeid er antydning i denne mekanikerens utsagn:

(3:295)

I ... Men sånn, hva slags folk passer til de jobbene som dere skal ut i?  
Plsv1 Barske menn (latter). Neida. Du må i hvert fall ikkje være redd for å bli skitten, for å si det sånn.

Det umiddelbare svaret ”barske menn” blir ledd vekk sammen med de andre, og han inntar deretter et mindre dristig standpunkt om at en i hvert fall ikke kan være redd for å bli skitten. En av de mer eksplisitte oppvurderingene av det skitne ser vi følgende passasje - overraskende nok blant elektrikerne - antakelig det minst skitne av yrkene. Tema er hvorfor det er så få jenter på elektrolinjene:

(5:474)

Elo2 Eg driter no loddrett opp i om eg kommer hem og ser ut som eg kommer fra Nigeria, eller ka faen (latter). Det bryr meg ikkje. Det er bare til å hive seg i dusjen, då.  
Eli3 Ja, det er akkurat det.  
Elo2 Er du skitten så har du gjort nokke.  
Eli3 Det er sant.

Elo2 Er du skitten så har du vært ute å jobbet med kroppen din, og du kan være fornøyd. Og er du sliten er det jo bare ...

Det fortegner seg her et idealisert, eller romantisk, forhold til det å gjøre skittent arbeid. De ser ut til å verdsette skitt som en integrert del av arbeidet de har valgt, et positivt bi-produkt av arbeidet.<sup>52</sup> Når mine informanter maskuliserer sitt arbeid gjennom å fremheve dets skitne sider føyer de seg slik sett inn i en lang tradisjon. Ved å fremheve det skitne maskuliniserer de ikke bare arbeidet, men også dem som utfører slikt arbeid, dem selv.

Informantenes vektlegging og oppvurdering av arbeidets tunge, farlige og skitne sider, indikerer at deres tilnærming til arbeid er knyttet til forestillinger om maskulinitet. Mitt inntrykk er at de ved å tilskrive arbeidet disse kvalitetene mobiliserer deler av et legitimt maskulineringsrepertoar. Når de viser til at arbeidet har (noen av) disse egenskapene, og at arbeidet krever overbærenhet med disse påkjenningene fra deres side, maskuliniserer de sitt arbeid, og dermed seg selv. Denne passasjen fra mekaniker-gruppen er et eksempel på hvordan de ulike delene maskulineringsrepertoaret ble benyttet om hverandre. Her ser vi at både det tunge, det skitne, samt at du ikke må syte, knyttes til kjønn:

(3:360)

Plsv1 Hvis du har et firma da. Du vil heller ha fem mannfolk som klarer å bære ti plater hver, enn femti jenter som bærer en halv plate hver, liksom. Hvis du tenker sånn.

I Ja nettopp....

Plsv1 ... og som går å syter over at det er skittent.

Elm1 Menn er bedre fysisk enn damer, som regel. Selvfølgelig fins det unntak og sånn, men det er jo bare sånn det er.

Når jeg hevder at mine informanter maskuliniserte sitt valgte arbeid ved hjelp av et repertoar er det viktig å påpeke følgende. Maskulineringsrepertoar er et *analytisk begrep* som jeg har brukt som et ledd i forståelse av informantenes innstilling til sitt valgte arbeid. Det er ikke et begrep de selv brukte. Jeg har heller ikke har hevdet at denne typen ”kjønning” av arbeid er et fenomen som er særlig kjennetegner denne gruppen. Basert på tidligere forskning har altså tolket deres omtale av eget arbeid, som maskulinerings, selv om de ikke alltid selv brukte begreper om manndighet. De ulike delene av repertoaret benyttes ikke bevisst.

---

<sup>52</sup> I denne sammenheng er det interessant at det i omtale av det kvinnedominert arbeidet sykepleie, ble referert til en annen type skitt. I en replikk (som det ikke var enighet om i gruppen) karakteriserte en av murerne det å ”tørke gamlinger i raven” som ”veldig dårlig arbeid”. Dette kan være en indikasjon på at det finnes skiller mellom positiv og negativ skitt, som er knyttet til om arbeidet er mannsdominert eller kvinnedominert.

### 5.3. Det maskuline og det feminine

For å forså bedre hva informantene oppfattet som maskulint, undersøkte jeg relasjonen mellom det maskuline og det feminine, slik den ble fremstilt i intervjuene. Dette kom særlig frem i diskusjoner rundt den skjeve kjønnsfordelingen på yrkesfag.

#### 5.3.1. Hvorfor så få jenter?

For å få bedre forståelse av sammenhenger mellom kjønn og arbeid, spurte jeg informantene hva de trodde var årsakene til at det var så få jenter som valgte det arbeidet de hadde valgt. I de ulike gruppene kom det frem flere ulike forklaringer. I deres forklaringer på den skjeve kjønnsbalansen ser vi at maskuliniseringsrepertoaret blir brukt. Jeg viste tidligere (side 63) at den ene murer/tømrer-gruppen forklarte kjønnsbalansen med at arbeidet var for tungt for jenter. Mekanisk-gruppen vektla en annen del av maskuliniseringsrepertoaret – det skitne:

(3:337)

- I ... Hvorfor tror dere det er så få jenter som velger denne typen yrker, da?  
Elm1 Det sitter igjen fra gammalt. Det må være det.  
Plsv2 De er redd for å få skit på hendene. Enkelt og greit.

Litt senere i mekanisk-intervjuet ble dagens reelle mannsdominans igjen fremhevet som en mulig årsak til at det er så få jenter det sosiale mannsdominerte miljøet:

(3:346)

- Elm2 Det kan jo være at de er litt redd for å komme der og da. Hvis du kommer som eneste jente, og så er det bare haugevis med gutter rundt deg.  
Plsv2 På en byggeplass sant. Du kommer ut, for eksempel hvis du skal lage en plattform. En haug med gutter, så kommer det en dame, sant...

Her ser vi at mekanikerne vektlegger sosial omgang på arbeidsplassene, slik som de gjorde i passasjen om at man måtte "tåle" diverse sider ved arbeidet. I den følgende passasjen fra den ene elektrogruppen ble kjønnsbalansen forklart med at arbeidet var skittent.

(5:474)

- Elo2 De skal ikkje ha skit under neglene.  
Elo3 Ja, det er der det ligger. De skal ikkje være skitten og sånn som det der.  
Eli3 De er jo så jævla fisefine, sant. Mangen av de.  
I Men... Dere sa jo at man ikkje ble så jævla skitten av elektro...  
Elo3 Jaja, men altså de vet ikkje bedre.  
Eli3 Nei, men altså kjerringer er... Jenter er jenter

Her var jeg forholdsvis konfronterende og påpekte et paradoks i deres forklaring av kjønnsbalansen. De ble da litt stille, for så å mobilisere et tautologisk argument: "Jenter er jenter". Den andre elektrogruppen indikerte at det eksisterer koblinger mellom mannlighet og teknologi, eller snarere motsetninger mellom femininitet og teknologi, og mente dette kunne være en grunn til at jenter holdt seg unna:

(2:238)

Eli1 Eg har inntrykk av at det er veldig mange jenter som er sånn der, har en veldig sånn holdning, som bygger på sånn der, "fidlegreier, sånn, det kan ikkje eg noe om", liksom. Særlig når det kommer til elektronikk, der er det bare sånn "aja, sånne dupeditter, jaja okey mhm, ka er det for noe? Eg kan ikkje med sånn" liksom. Det er veldig sånn bryr-seg-ikkje holdning, og eg vet ikkje om det strekker seg så mye til elektro og teknikk, men altså det virker som dét.

I At de liksom gir opp før de har begynt?

Eli1 Ja, at de ikkje gid å sette seg inn i det, liksom.

Elo1 De har ikkje noen interesse for det, liksom

Eli1 Nei, at rett og slett, de har ikkje interesse på området.

...

Elo2 Ja, jenter skal ha det fint. Gutter skal egentlig ha, de har ikkje så mye behov for det. Noen har jo det, men, det skal egentlig være litt grovere dag på en måte. Du skal ikkje...

Disse elektrikernes forklaringer på den skjeve kjønnsbalansen er interessante fordi de drar veksel på koblinger mellom mannligheit og teknologi, av typen Cynthia Cockburn (1983) dokumenterte i sin klassiske studie "Brothers" av menn i Londons trykkeribransje.

Informantenes forklaringer på hvorfor så få jenter valgte fagene de hadde valgt gir verdifull innsikt i deres forhold til valgt arbeidet. Disse forklaringer gir tydelighet til deres forestillinger om hva som er mannlig arbeid. De ser sitt arbeid som grovt, tungt og skittent, og dermed mannlig, som også vil si at det er ufeminint. De tar altså i bruk stereotype forestillinger om jenter og femininitet når de forklarer kjønnsbalansen. Jentestereotypene er så å si redskaper i maskuliniseringen av arbeidet. Dette stemmer godt overens med mer generelle trender: "... workers bring gender into the workplace through sex stereotypes that fabricate or exaggerate actual sex differences and through policies and behaviours that highlight irrelevant sex differences" (Reskin og Padavic 1994:9-10). Det var interessant å se hva som skjedde når slike stereotype forestillinger om jenter ble møtt med realiteter – jentene i klassen.

### 5.3.2. Å jobbe med jenter

Alle de unge murerne som deltok i gruppeintervjuene hadde jenter i klassene sine. Deres omtale av disse jentene er interessante fordi disse jentene løftes ut av de stereotype oppfatningene av hva det vil si å være jente og beskrives med individuelle egenskaper. I motsetning til hva man kanskje skulle tro ut fra de tidligere utsagnene, la de overhodet ikke skjul på at jentene var meget dyktige murere:

(4:238)

Mur1 Altså, de er jo ikkje like sterk som oss, men de er fortsatt like flink som oss. Du ser både damer i murerfaget og du ser damer i tømmerfaget. Og de er like flink som oss.

Mur3 ... "Anne-Marit" murer jo beinere mur enn meg og "Endre", så...

Mur1 Ja.  
 Tøm1 Hon e jævla flink.  
 Mur4 Mhm... ”Anne-Marit” og ”Anette” er jævla dyktige murere  
 Tøm1 Ja, eg vet det.  
 Mur2 De har jo øvd så mye på det der, de...  
 Mur4 Ja.

Her ser vi en enighet om at de få jentene som går i klassen ikke bare var like gode som dem selv, men at de faktisk var bedre i faget. Dette ble etterfulgt av en interessant diskusjon om hvorvidt det er flaut at jentene var bedre til å mure:

(4:246)

Mur2 Men det er jo litt rart når en jente er bedre enn deg. Det er ikkje du vant til, liksom.  
 I Ja...  
 Mur2 Det må eg være ærlig å si. Det blir litt sånn...  
 Tøm2 Slapp av, de var bedre enn hele klassen vår og. I hvert fall på sånne trapper.  
 Tøm3 I sånne opplagte fag. I muring, var det.  
 I Synes dere også det er rart, eller hva?  
 Mur1 Nei.  
 Tøm2 Egentlig ikkje.  
 Tøm3 Eg har ikkje sett nokken jentetømrere.  
 Mur3 Det er jo litt flaut og då...  
 Mur1 Eg ser faktisk ikkje nokke flaut i det. Fordet at ... de er no murere...  
 Mur2 Det var ikkje flaut, men det blir litt rart, siden det aldri er jenter. Det er jo ikkje mange jenter i murerfaget.

Her blir de (mer eller mindre) enig om at det ikke er flaut, men at det er rart, når jentene er bedre enn guttene. De er altså villig til å anerkjenne jentenes dyktighet, selv om det kjennes ”litt rart”. Her kan nevnes at mekanisk-gruppen (hvor ingen av deltakerne hadde jenter i klassen) også var positiv til utjevning av kjønnsbalansen:

(3:366)

I Men det er jo noen jenter som går i denne typen utdanninger...  
 Plsv2 Det er jo bra egentlig.  
 I Ja, du synes det er bra?  
 Plsv1 At flere tørr liksom.  
 Plsv2 Det burde egentlig komt flere inn, spør du meg.

### 5.3.3. Mannlige omgangsformer<sup>53</sup>

I intervjuene kom det også frem at spesifikt mannlige *omgangsformer* ble forbundet med arbeidet. En del hadde tenkt på at dette antakelig representerte utfordringer for jenter som begynte i fagene. På denne murer/tømrer-gruppen hadde allerede noen av murerne erfaringer fra arbeidslivet. De så at jentenes minoritetsposisjon kunne bli problematisk for dem:

(4:273)

I Men, hvorfor er det så få jenter som vil bli denne typen yrker?  
 Mur2 De tenker vel at det er så fysisk, og det er redd for å prøve det, og sånn som det der.  
 Tøm2 Det er jo et tungt yrke, egentlig.  
 Mur2 Ja, men det er ikkje så tungt at ikkje jenter kan gjøre det.

<sup>53</sup> Jeg har ikke observert hvordan omgangsformene faktisk er i yrkeslivet, men viser til hvordan omgangsformene ble fremstilt av informantene.

- Tøm2 Nei...
- Mur3 Det kan jo være at guttene er litt sånn at de mobber de, eller erter de, kanskje... på grunn av at de er jenter, når de jobber.
- I Ja... tror dere det er sånn?
- Mur1 Det er mye sånn. Det er mye sånn der plystring på jentene når de går forbi. Sånn der gamle kåte griser går og løper rundt etter de.
- Mur4 Ja, de som eg var på utplassering med, de ville jo at eg skulle bytte sted med "Anne-Berit", sånn at de kunne få jobbe med hon i stedetfor. (latter)

To av disse murerne har altså sett med egne øyne hvordan jenters møte med mannsdominerte miljø kan være. Disse erfaringene trekkes frem for å forklare den skjeve kjønnsbalansen. Jeg fulgte dette opp for å få mer kunnskap om slike ekskluderende mannlig omgangsformer:

(4:282)

- I Ja... så det er ikke bare sånn at jentene *tror* at det er sånn veldig sånn mannsdominert og litt sånn mannestemming?
- Tøm1 Det, det er det.
- Mur4 Mannestemming, det er det.
- Tøm3 Det blir jo det, på grunn av at det er jo bare menn der, liksom.
- Mur3 Det har alltid vært det, i alle år.
- Tøm1 Pluss at de er hardbarket. Så de preiker jo bare drit, og.
- Mur2 Du preiker jo bare drit når du jobber med en annen.
- Tøm1 Mye fittepreik.
- Mur2 Men du preiker ikkje så mye drit når du jobber med en jente. Du er litt mer sånn reservert.
- Tøm2 Då er det liksom litt mer sånn høflig, og.
- Mur2 Mhm.

Her blir det å være "hardbarket" det å "preike drit" og "fittepreik" fremhevet som sedvanlige deler av omgangsformene mellom menn på deres fremtidige arbeidsplasser. De konstaterer også at slik omgang ikke forekommer når man jobber med jenter. Et annet sted i dette intervjuet trakk en av tømmerne frem at man ikke kunne "preike manneskit" hvis man jobbet med damer (4:754). De ser med andre ord for seg at menn ikke kan oppføre seg som menn i nærvær av kvinner. De mannlige omgangsformene som ligger i fagets historie må, av uvisst grunn, skjules for kvinner. Dette kan kanskje relateres til at slike omgangsformer i nyere tid har blitt mindre akseptert i samfunnet. I neste passasje kom det frem et interessant tilfelle, som førte til en konkretisering av noen forutsetninger for å fungere i yrket. Jeg fulgte her opp det interessante begrepet "mannejente":

(4:324)

- I Ja. Men, kjenner dere noen damer som jobber med faget sånn ute i arbeid?
- Mur2 Mhm. Kusinen min gjør det.
- I Å sier du det, ja. Ja, nettopp ja. Hvordan går det da?
- Mur2 Det går veldig bra. Hon er sånn mannejente, så det er ikkje nokke problem. Hon raper og fiser hele jævla tiden, så... (latter) Det er litt flaut iblant, fordi at hon er kusinen min, men sånn er livet.
- I Ja, tror dere man er nødt til å være litt sånn "mannejente" for å ...
- Tøm2 Nei. Eller, det spørres vel egentlig kem du kommer med.
- Tøm3 Du kan ikkje være sånn fisefin jente.
- Mur1 Du kan ikkje være sånn som er redd for å bli skitten.
- Tøm3 Nei.
- Mur1 ... en sånn som er nødt til å bleke håret sitt hver dag for at det skal bli enda hvitere, for å si det sånn. Du må jo... ja.



Tøm3 Du kan ikkje være sånn som går med neglelakk på jobben hver dag.  
Tøm1 Sminker deg før du skal på jobb og sånn.  
I Så du må tåle litt å bli skitten, for eksempel?  
Tøm3 Du blir jo det automatisk.  
Mur1 Spesielt hvis du er murer.

En ”mannejente” er tilsynelatende en jente som mangler flere (stereotype) feminine egenskaper, nemlig det å være fiseffin, gå med neglelakk, gå med sminke og det å være redd for å bli skitten, men til gjengjeld har noen (stereotype) mannlige egenskaper; for eksempel raper og fiser hun en hel del. De feminine egenskapene fremstilles som uforenlig med å fungere i yrket, samtidig som visse mannlige trekk er påkrevde. Forklaringene av begrepet mannejente er altså en indikator på at informantenes innstilling til valgt arbeid er knyttet til forestillinger om maskulinitet.

### 5.3.4. Guttene på jentefagene

Den svenske mannsforskeren Claes Ekenstam har tatt til orde for å studere maskulinitet gjennom å se mannlighet og umannlighet som relasjonelle fenomen (Ekenstam 2006:18). Han mener at forestillinger om umannlighet gir kontrast og tydelighet til mannlighetsforestillinger. Mac an Ghail (1996a:13) har også tidligere påpekt at menn ”blir” menn gjennom å ta avstand ”de andre”, som særlig inkluderer kvinner og homofile. Det er altså slik ved konstruksjon av maskuline identiteter, som ved annen identitetskonstruksjon - man definerer seg selv ut fra det man *ikke* er.

I alle intervjuene kom det frem en overveldende avstandtagen til guttene på de jentedominerte fagene. Disse ble på ulike måter regnet som umannlige. Mine informanteres omtale av disse guttene tydeliggjør at deres egne valg av videregående er knyttet til forestillinger om maskulinitet. De ser ut til å mene at man sier noe om sitt eget kjønn gjennom valg av linje i videregående skole. Jeg viste ovenfor hvordan deres egne valg var fattet i tråd med mannlige preferanser (maskuliniseringsrepertoaret). På tilsvarende måte ser de for seg at andre valg kan befestes svært umannlige preferanser. Her ble særlig frisør-linjen fremhevet. Det var en overveldende enighet i alle gruppene om at guttene på frisør-linjen, med stor sannsynlighet, var homo, eller i hvert fall femi:

(3:348)

Plsv1 Det er like flaut som å liksom gå frisør-linjen her, liksom. Du er den eneste gutten, sant. Det er jo veldig få frisører som er gutter.

Plsv2 Og så er jo de fleste sånn der femidotter uansett, så,

Plsv1 Ja, veldig mangen.

(3:417)



Elm1 Eg tror faktisk det er flere gutter som tar typiske jentefag enn jenter som tar typiske guttefag.  
 I Ja, hvorfor tror dere det er sånn da?  
 Plsv1 For der er flere femi gutter enn manndige jenter.  
 Plsv2 Ja, enkelt og greit.  
 Plsv1 Enkelt og greit.

Vi kan anta at begrepet ”mannlig jente” tilsvarer det tidligere omtalte begrepet ”mannejente”. I tillegg ser vi her resolutt kategorisering av gutter på jentelinjer som femi. I følgende passasje fra den andre murer/tømrer-gruppen ser vi en liknende kategorisering. Her forsøkte jeg også å få konkretisert dette fenomenet, gjennom å spørre om de kjente noen slike gutter. Det viste seg da at en av tømrerne kjente en ikke-homofil gutt som gikk på en jentelinje. Legg merke til hvordan denne guttens seksualitet trekkes i tvil:

(1:321)

I Men sånn som de der guttene som velger typiske jentefag, da?  
 Mur1 De er litt gay (latter).  
 Tøm1 Det er vel mest sånne som ikkje er så fysisk sterke liksom.  
 Tøm2 Og de har andre interesser, de interesser seg for  
 Mur1 De liker gutter og... (latter).  
 Mur3 I fjor så var det sånn at de guttene som valgte for eksempel frisørfaget, de var ... homo  
 Mur2 Noe i den duren i hvertfall.  
 Mur1 Det er noe sånt.  
 I Men, kjenner dere noen av de, da?  
 Mur1 Nei...  
 Mur3 Nei.  
 Mur2 Har jo sett et par ut av de...  
 Tøm1 Eg kjenner en, men eg er ikkje helt sikker på ka han går på, eg tror det er formgiving eller noe sånn. Han er i allefall ikkje homo...  
 I Ja, hva er det... Så du kjenner han ikkje så godt, eller?  
 Tøm1 Ja altså eg gikk i klasse med han på ungdomsskolen. Han har no i allefall kjæreste da...  
 Mur2 Det kan jo være han har en gutt på si da... (latter).  
 Tøm1 Ja...

Denne argumentasjonen er til forveksling lik denne elektrikerens argumentasjon for at det å være frisør er uforenlig med det å være manndig:

(2:422)

I Hva er det som gjør at de går der?  
 Elo2 For å si det sånn: de fleste guttene som går der de er liksom (gestikulerer med håndledd) hallo! (lys stemme) (latter) Det er ikkje akkurat... Hallo! (lys stemme)(latter) Nei, men det er ikkje ofte du kommer inn i en frisørsalong og så ser du mannlig frisør som. I så fall er det veldig ofte han e homo, eller så er han femi. Rett og slett. Det kommer ikkje en grov jævel inn, på to meter og boler, og skal klippe håret til en liten jente. Det går ikkje (latter). Det går rett og slett ikkje.

På samme måte som vi så at det å være fisefin ble fremhevet som uforenlig med det å være murer, fremstilles her det å være en to meter høy ”grov jævel” på anabole steroider som uforenlig med det å være frisør. Her ser vi også antydning til gradering av den manglende mannlighet når det blir sagt at guttene på frisør er enten homo, eller (bare) femi. Det samme ser vi i denne passasjen:

(4:344)

- I Men hva med de guttene som går på de typiske jentefagene, da? Hva tenker dere om de?  
Tøm2 Femi, homo.  
Mur4 Mhm...  
Mur1 Frisør og sånne ting.  
Mur2 De fleste gutter som går på enten frisør, eller Helse og sosial, de er ... De går der enten fordi at det er masse jenter der, og de driter i utdanningen sin eller så er de jo  
Tøm1 Homo.  
Mur2 Eller, bisexual.  
Mur4 Eller bare veldig femi.

Her ser vi enda en kategori i graderingen av manglende mannlighet. Kategorien biseksuell ligger tilsynelatende et sted imellom homo og femi når det gjelder umannlighet. Her, og noen få andre steder, kom det også frem at det eksisterer en lite benyttet mulighet til å gå på en jentelinje, uten å være femi, bifil eller homo. Dette kan bare skje hvis du går der motivert av de store mulighetene for å bruke jenter til mer mannlige formål. I følgende passasje oppsummeres holdningene til guttene på de minst mannsdominerte linjene med at de er ”dømt”:

(4:362)

- Mur1 For å si det sånn: hvis du velger frisørlinjen så er du dømt.  
Tøm1 Ja.  
Mur1 Altså... Det er i alle fall mitt syn.  
I Ja... hva er du dømt til da, da?  
Mur1 Altså. Du ser de som er menn som går på frisørlinjen der. Spesielt han ene, han er jo så femi at det tyter jo homo ut av ørene hans (latter). Altså, så eg vet ikkje. Eg ser no for meg at de er litt sånn (viser knekk i håndledd) sant.  
Tøm1 ... litt begge veier (latter).  
Tøm2 Litt frem og tilbake (latter).

### 5.3.5. Smittsom femininitet?

Et par av passasjene i intervjuene ga inntrykk av at feminitet var noe en kunne bli påvirket av. Det var egentlig følgende episode i mekaniker-intervjuet som satte meg på denne tanken. Da jeg i følgende passasje spurte hvorfor noen gutter vil gå på jentelinjer, ble en av guttene på mekanikergruppen ubekvem bare ved å sette seg inn i disse guttenes situasjon:

(3:351)

- I Altså, hva er det som gjør at gutter velger de jentefagene?  
Elm2 De må jo like det.  
Plsv2 De føler at de hører til der, på en måte. Kanskje... *Eg* vet ikkje! *Eg* er ikkje nokke sånn der femiklatt!

Det virket her som at han følte seg på tynn is, bare ved å forestille seg motivene for bak valg gutters valg av jentefag. Det virket som om dette kunne være bakgrunnen for den påfølgende betegnelsen ”femiklatt”, som utvilsomt markerte avstand mellom ham selv, og de aktuelle guttene. Jeg undret meg i ettertid over årsakene til dette. Ved å sette dette tilfelle i sammenheng med en del fra de to elektrikergruppene, dannet det seg et inntrykk av at guttene

anså femininitet som smittsomt. Når det i denne elektrikergruppen var snakk om at representanter for det underrepresenterte kjønn lettere fikk jobb, kom det frem at flere fryktet å bli klippet av en mannlig frisør:

(5:506)

- Eli3 Da er det ikkje så mange som gidd å gå å klippe seg. Eg gjør ikkje det. Då snur eg i døren. Eg fikk en, han tafsa så jævlig (latter).
- I Å?
- Eli3 Altså, ikkje sånn. Det var kanskje bare eg som innbilte meg. Men likevel, eg har aldri gått igjen.
- Eli1 Sånn som forrige uke, så var det en sånn der lærlingfrisørgutt. Han skulle han vaske håret mitt sant... Faen, så sitter eg meg i den der stolen sant.
- Eli4 Var det en gutt?
- Eli1 Ja, han hadde sånn der pipeaktig stemme
- Eli3 Oi!!
- Eli1 Så begynner han å vaske, så står han der og gnir den der sjampo inn så jævlig lenge, og sånn nøye og forsiktig og kosete. Eg bare satt sånn (viser skjelving) (latter). Ferdig, ferdig, ferdig, ferdig!!

Det å bli tatt på av en antatt homofil fikk medlemmene av denne gruppen til å grøsse. En av dem hadde, etter en ubehagelig episode, innført en praksis av å snu i døren om han risikerte å få en mannlig frisør. Den ene elektronikerens beretning skildret et slikt ubehag. Dette er ikke bare indikasjon på homofobi, men også at de anser femininitet for å være smittsomt. En annen uttalelse som indikerer at femininitet kan være smittsomt er følgende utsagn om en gutt som sluttet på elektro og begynte på frisør:

(2:430)

- Eli1 No går han med skikkelig puseskjerf og hele pakken... Eg skal ikkje si noe mer... (latter)
- Elo2 Nei, nettopp (latter).

Det at denne gutten nå gikk med puseskjerf ble umiddelbart forstått av de andre som at han var *blitt* femi eller homo av å gå på frisør. Den andre elektrikergruppen gjorde et forsøk på å forklare disse påvirkningsmekanismene:

(5:520)

- Eli1 De blir litt sånn ... (bøyer håndledd)
- Eli3 Du blir, altså det er ikkje kødd en gang, om du er for mye med kun kvinnfolk, så blir du femi. Altså er en kjerring for mye med gutter, så blir hon mandig. Du blir påverka av de du er med.
- Elo2 Ja, på det gode og på det vonde. Det trenger ikkje være negativt
- Flere Nei, nei.
- Elo2 Men altså det blir jo bare sånn. Du blir som du ...
- Eli3 Du blir som du omgår, eller et eller annet.
- I Dere tror det altså?
- Elo2 Ja, mer eller mindre
- (5:538)
- Elo1 Det kommer veldig an på. Hvis du er lett påvirkelig så blir det lett for at du blir for feminin.
- Eli3 Ja.
- Eli4 Jaja.

## 5.4. DISKUSJON

Det er tydelig at disse unge mennenes holdninger til arbeid er knyttet til forestillinger om maskulinitet, og (omvendt) at disse forestillingene om maskulinitet er knyttet til aspekter ved arbeid. Deres forståelse av arbeid er gjennomgående kjønnnet, og det ser ut til at de vil ”gjøre kjønn” (West og Zimmerman 1987) gjennom arbeid. Gjennom å fremheve arbeidets tunge, farlige og skitne sider, mobiliserer de ulike deler av det jeg har kalt et maskuliniseringsrepertoar. De vektlegger og oppvurderer det de ser som manndige sider ved arbeidet, og fortolker på den måten sitt arbeid som maskulint. Maskuliniseringsrepertoaret inneholder noen *godkjente redskaper for sosial konstruksjon* av arbeid som maskulint. Ved å mobilisere maskuliniseringsrepertoaret maskuliniser de arbeidet og dermed også seg selv.

Betydningen av maskulinitet kom også tydelig frem ved å undersøke deres omtale av jenter og gutter på jentefag. Maskulinitet og femininitet er relasjonelle sosiale fenomen og undersøkelsene av hva de oppfattet som feminint belyser denne relasjonen. Det at jentene på de mannsdominerte linjene manglet en del vanlige feminine trekk (fisefin, sminke, lange negler, redd for å bli skitten) ble gitt som forklaring på at de kunne fungere i de mannsdominerte yrkene. I intervjuene ble det foretatt en omfattende demaskulinisering, eller umannliggjøring, av guttene på jentelinjene gjennom å tilskrive dem feminine trekk (som for eksempel feminin klesstil, knekk i håndledd, lys stemme) og gjennom å stille spørsmål ved deres seksuelle legning. De ble antatt å være enten homo, bifil eller femi(nin). Det er også interessant å konstatere at de konsekvent fokuserte på utseendemessige faktorer når feminine trekk skulle fremheves – enten det var ved gutter eller jenter – og at maskuline trekk nærmest utelukkende ble knyttet til aspekter ved gjennomføring av arbeid – nærmest som et biprodukt av arbeidet. Særlig elektriker-gruppene så for seg at helt vanlige gutter kunne smittes med feminitet og ”bli” femi, ved for mye omgang med jenter (eller typiske jenteaktiviteter). I et miljø med mer enn 95 % mannsdominans skulle man imidlertid være sikret mot slik smittsom feminitet. Tvert imot tilsier vel kanskje forestillingene om slike smittmekanismer at en i mannsdominerte miljøer vil bli smittet med maskulinitet?

Forestillingene om maskulinitet som kom uttrykk i gruppeintervjuene, er antakelig ikke ny av dato, men har likheter med såkalte ”tradisjonelle” mannsidealene. Den historiske bakgrunnen for forestillingene om maskulinitet er vanskelig å vurdere fordi det er gjort svært få historiske studier av (arbeiderklasse) menns forestillinger om maskulinitet i norsk sammenheng.

I England er det gjort flere studier som har brukt begrepet ”laddish masculinity”, et begrep fra Willis (1977), som betegnelse på arbeiderklassegutters maskulinitet (se Delamont 2000; McDowell 2000; 2002). I britisk forskning har det vært tradisjoner for å fortolke forestillinger om maskulinitet som klassespesifikke, særlig når det gjelder menn fra arbeiderklassen. *Klassebestemningen* av maskulinitetsformer blir imidlertid lite problematisert i denne litteraturen, og det er ofte uklart under hvilke forutsetninger dette blir avgjort. Dette gjør det vanskelig å avgjøre, på et tilsvarende grunnlag som i britisk forskning, hvorvidt maskulinitetsformene som ble antydnet av mine informanter er klassespesifikke i Norge. Vi må her slå oss til ro med å *stille* det interessante spørsmålet: Er det slik i Norge, som flere har antydnet i England, at klassebestemte forestillinger om maskulinitet bidrar til opprettholdelsen av klasseforskjeller i samfunnet?

Ut fra Connell (1995) er det her relevant spørre: Er disse forestillinger om maskulinitet uttrykk for en hegemonisk maskulinitet, eller de underordnet en (annen) hegemonisk maskulinitet?<sup>54</sup> Det er min oppfatning at en slik vurdering krever mer kunnskap om den samfunnsmessige utbredelsen av ulike forestillinger om maskulinitet, enn det denne studien kan frembringe. Connell gjør det også klart at forståelse av større maskulinitetsprosjekter krever også analyser av ”... the conditions under which they arise and the conditions they produce” (Connell 1995:39). Hensikten med dette kapittelet har heller ikke vært å komme med generelle konklusjoner om maskulinitet, men å undersøke hvordan mine informanternes innstilling til arbeid er preget av forestillinger om maskulinitet. Sett over ett, viser imidlertid materialet noen *antydninger* i forhold til maktforhold mellom maskuliniteter. Det ser ut til å være tydelig konsensus rundt bestemte forestillinger om maskulinitet i gruppene, og disse forestillingene om maskulinitet kan slik sett regnes for å være ”hegemonisk” i denne konkrete konteksten. Informantenes kampanje for å stemple frisørguttenes maskulinitet som fraværende, eller i beste fall mindreverdige (feminisert), indikerer at det her eksisterer maktkamp mellom ulike maskuliniteter. Denne undersøkelsen gir ikke grunnlag for å avgjøre om disse forestillingene om maskulinitet er ”hegemonisk” på yrkesfaglig videregående. Men det er nok ikke usannsynlig at de forestillingene om maskulinitet som er dominerende på de

---

<sup>54</sup> I en del engelske studier kan en få inntrykk av at dette spørsmålet ikke problematiseres. Det er en utbredt å tolke arbeidergutters maskulinitet som opposisjonell. McDowell (2000) tar for eksempel for gitt at arbeiderklasseguttene hun intervjuer har en mindreverdige (”inferior”) maskulinitet, som er definert i opposisjon til den hegemoniske (McDowell 2000:396).

mest mannsdominerte linjene, har betydning for forestillinger om maskulinitet også på de mindre mannsdominerte linjene.

Når det gjelder utbredelsen av informantenes forestillinger om maskulinitet er det også verdt å påpeke at informantene ikke fremmet generelle uttalelser om hva de så som mannlig. Eksemplene som ble brukt var fra egen valgt sektor, og ble i hovedsak fremhevet som trekk ved *deres* valgte arbeid. Forestillingene om maskulinitet er dermed grunnleggende sett kontekstualiserte ved at de er spesifikt knyttet til trekk ved visse typer arbeid og grupper av personer (andre elever på yrkesfag).

Et interessant spørsmål er hvilken samfunnsmessig posisjon disse forestillinger om maskulinitet setter informantene i. En del aspekter ved informantenes forestillinger om maskulinitet, vil kanskje bli betraktes som uakseptable eller politisk ukorrekt på andre felt i samfunnet? Ifølge McDowell er situasjonen i England slik at "Masculinity is coming to be seen as a disadvantage rather than an advantage in labour market entry" (McDowell 2000:390). I Norge har vi sett tilsvarende kommentarer (se side 17-18), blant annet når John Olav Egeland kommenterte at: "Tradisjonelle mannlige dyder som styrke, mot og dristighet står lavt i kurs i dag" (Dagbladet 21/04-07).

Mange har ment at økonomisk og industriell, restrukturering har frembrakt en maskulinitetskrise. Tanken er at lavtlønte manuelle arbeiderklassejobber forsvinner med de-industrialisering og at dette medfører problemer for tradisjonelle forestillinger om maskulinitet, som er knyttet til denne typen arbeid. Mac an Ghail (1994:71) mener for eksempel at hvite "macho" menn sin maskulinitet er utdatert fordi mennene ikke lenger kan få de samme manuelle jobbene som før. Mine informanter så ikke ut til å ha særlige problemer med å maskulinisere sitt valgt arbeid. Ut fra min tolkning er det ikke grunnlag for å hevde at *deres* maskulinitet var i "krise". Dette utelukker selvsagt ikke eksistensen av mer generelle maskulinitetskriser.

Flere av utdragene jeg har brukt i dette kapittelet viser at informantene har et overveiende positivt forhold til fagene de har valgt. Omtalen av ulike trekk ved arbeidet var i mange tilfeller preget av entusiasme. Med unntak av kontrasteringene til kontorarbeid, som ble oppfattet som kjedelig fordi det var ensformig, stillesittende og lite resultatorientert, er det lite ulyst å spore hos mine informanter. På samme måte som i forrige kapittel ser vi at deres

innstilling preges av en meget sterk arbeidslyst. Det er da interessant at flere forskere har påpekt at forestillinger om maskulinitet bidrar til å motivere menn til arbeid (for eksempel Seidler 1989; Connell 1995; Mac an Ghail 1996a). I et slikt perspektiv kunne kanskje deres forestillinger om maskulinitet tolkes som en drivkraft og motivasjonsfaktor bak informantenes sterke arbeidslyst. Kanskje bidrar forestillinger om maskulinitet til å gi dem lyst på dette det tunge, farlige og skitne arbeidet?

Det at guttenes innstilling til arbeid er knyttet til forestillinger om maskulinitet, har sannsynligvis konsekvenser for jenter som ønsker å tre inn i de mannsdominerte fagene. Når guttene ønsker å "gjøre kjønn" gjennom arbeidet, opprettholder de sosiale konstruksjoner som sannsynligvis virker ekskluderende overfor jenter. Som kjønnsforskerne Reskin og Padavic sier: "When workers use gender to create solidarity among themselves, they simultaneously define the job site as out of bounds for persons of the other sex" (Reskin og Padavic 1994:11). Deres innstilling til arbeid og maskulinitet virker antakelig også ekskluderende overfor mange menn. Det er derfor grunn til å anta at de viste forestillinger om maskulinitet bidrar til opprettholdelsen av de aktuelle fagenes mannsdominans, og da også til opprettholdelse av kjønnssegregeringen på yrkesfaglig videregående mer generelt. Her er det imidlertid viktig å påpeke at de påviste koblingene mellom arbeid og kjønn er ikke statiske, men foranderlige gjennom agents handlinger. Dette ser vi antydninger til ved at murerjentene ble individualisert ut av jente-stereotypene, og karakterisert som svært dyktige i faget sitt. Disse jentenes handlinger hadde allerede hatt konsekvenser for klassekameratenes forestillinger av sammenhenger mellom arbeid og kjønn. Også tankene om femininitet (og maskulinitet) som smittsomt tilsier at selve kjønnssegregeringen er viktig for opprettholdelsen av forestillingene om maskulinitet.

Dette kapitlets beskrivelser og analyser gir grunn til å hevde at informantenes innstilling til arbeid er forbundet med forestillinger om maskulinitet, og at dette har hatt betydning for deres utdanningsvalg. Utdanningsvalg er i stor grad valg av en type arbeid, og deres arbeidspreferanser er preget av forestillinger om kjønn. Når jeg her antyder at forestillinger om maskulinitet har vært en del av bakgrunnen for at disse unge mennene har valgt som de gjorde, er det også viktig å være bevisst på Hearn's (1996) advarsel om å ikke se maskulinitet som en årsaksvariabel. Det er også viktig å huske på at forestillingene om maskulinitet sannsynligvis har størst betydning på det ubevisste plan.



## Kapittel 6 Utdanningsvalg og mulighetsstrukturer

”Whereas subjective understandings of the social world were once shaped by class, gender and neighbourhood relations, today everything is presented as a possibility” (Cartmel og Furlong 1997:7).

Er det virkelig slik? I dette kapitlet vil jeg prøve denne påstanden ved å vise hva mine informanter har sett, og ser, som sine yrkes- og utdanningsmuligheter. Flere har vist (bl.a. Brannen et al. 2002), at individualisering meget vel kan ha forskjellige konsekvenser for ungdom etter klasse og kjønn. Selv om flere ungdommer får et bredere utvalg av muligheter å velge mellom, er det grunn til å tro at det er klassebestemt hvilke ungdommer som får høre hjemme ”Du kan bli hva som helst, gutten min”? I de foregående kapitler viste jeg livsløpspreferanser og arbeidspreferanser i stor grad var *felles* blant informantene. I dette kapitlet vil jeg undersøke om det samme er tilfelle når det gjelder hvilke yrkes- og utdanningsmuligheter de hadde sett for seg, og hvilke muligheter de så for seg videre.

De økonomiske mulighetene for å ta høyere utdanning for ungdom i Norge regnes som utjevnet (Hansen 1999:198). Dette er konstatert både i Norges offentlige utredninger og i Stortingsmeldinger (se Hansen og Mastekaasa 2003:78). Statens Lånekasse for Utdanning oppfyller slik sett sine intensjoner. Men hvorfor opprettholdes da ulikhetene i utdanningsvalg i forhold til sosial bakgrunn? Dette kan ha med ulikheter i interesser å gjøre, men det kan også være knyttet til ulikheter i hvilke muligheter som ungdommer er kjent med. Ingen individer kan handle på grunnlag av summen av de objektive muligheter. Utdanningsvalg fattes på grunnlag av de muligheter som ungdommer *oppfatter* at de har.

For å begrepsfeste denne forskjellen mellom faktiske valgmuligheter og oppfattede muligheter som unge mennesker står overfor, vil jeg i dette kapitlet bruke begrepsparet: objektive og subjektive mulighetsstrukturer. Dette er en oversettelse av et skille som har blitt brukt i både sosialpsykologisk og sosiologisk forskning (Bandura 1986; Roberts 1993; Hodkinson og Sparkes 1997; Bandura 2001). Tanken er her at utdanningsvalg i praksis fattes med utgangspunkt i subjektive (dvs. oppfattede) mulighetsstrukturer, som består av et utvalg av de objektive mulighetene.<sup>55</sup> Fokus på subjektive mulighetsstrukturer er faktisk blitt anbefalt som innfallsvinkel ved studier av utdanningsvalg i kjønnssegregerte miljøer (Betz og

---

<sup>55</sup> Det har også blitt advart mot overfokusering av de *oppfattede* mulighetene fordi ”... perceived job opportunities derive first and foremost from their objective organizational and labor market sources” (Kirschenbaum og Mano-Negrin 1999).



Oconnell 1992:104). I en videreutvikling av Roberts' (1993) tilnærming hevder Hodkinson og Sparkes (1997) at utdanningsvalg/karrierevalg foregår innenfor en bestemt handlingshorisont (*horizons for action*) som er "... the arena within which actions can be taken and decisions made" (Hodkinson og Sparkes 1997:34). Hodkinson og Sparkes spesifiserer at det som ligger utenfor den enkeltes handlingshorisont er irrelevant for deres valg og utelates ved en "non-decision". En grunntanke ved denne tilnærmingen er at intet individ kan kjenne alle tilgjengelige muligheter, og at ingen kan ønske eller velge noe de ikke kjenner til.

Jeg starter kapittelet med en undersøkelse av kunnskapen som har vært grunnlaget for mine informanternes utdanningsvalg. Hva slags informasjon baserte de sine valg på, og hvor kom denne informasjonen fra? Jeg ser særlig på hvordan denne kunnskapen har blitt påvirket av ungdommenes familie og venner.<sup>56</sup> Det viste seg at informantene ønsket å basere viktige livsvalg på erfaringsbasert kunnskap. Jeg foreslår noen konsekvenser av en slik innstilling. Deretter ser jeg nærmere på deres omtale av egne valg, og særlig på endring i graden av sikkerhet. Etter å ha sett særskilt på omtalen av muligheter innen høyere utdanning, forsøker jeg å danne et bilde (omriss) av informantenes subjektive mulighetsstrukturer. Ut fra det som ble sagt i gruppeintervjuene kan vi danne oss et inntrykk av hvilke yrkes- og utdanningsmuligheter de har sett for seg, og hvilke muligheter de ser for seg videre. En oversikt over de yrkes- og utdanningsmuligheter som ble 1) nevnt i intervjuene og 2) vurdert som enten aktuelle eller uaktuelle, gir et tentativt innblikk i informantenes subjektive mulighetsstrukturer. Tanken er at subjektive mulighetsstrukturer utgjør rammene for utdanningsvalgene, og at interesser og preferanser skiller det aktuelle fra det uaktuelle innenfor disse. Kapittelet oppsummeres i figuren på side 97.

## **6.1. Påvirkning**

### **6.1.1. Påvirkning fra foreldre**

Foreldres direkte og indirekte påvirkning på unge menneskers handlinger i utdanningssystemet har lenge vært et sentralt tema i utdanningssosiologien. Dette er noe av

---

<sup>56</sup> Både når det gjelder betydningen av foreldre og venner er det svakheter ved datamaterialet, men jeg velger likevel å presentere noen interessante tendenser. Jeg har tidligere påpekt at gruppeintervjuer ikke er spesielt velegnet til å få innblikk i de enkeltes livshistorier, eller nære relasjoner (kapittel 3).

bakgrunnen for at biografiske individuelle intervjuer har vært den vanligste kvalitative tilnærming ved studier av utdanningsvalg.<sup>57</sup> For, som danske Lene Larsen formulerer det i sin doktoravhandling: De forestillingene som utgjør grunnlag for unge menneskers utdanningsvalg dannes ikke i "... utdanningsinstitusjonernes flotte brochurer men i fortiden!" (Larsen 2001:195). Sosial reproduksjon gjennom utdanningsvalg forklares ofte ved at det finner sted en "overføring av verdier" i hjemmet.

På skjemaene som ble fylt ut i etterkant av intervjuene (Vedlegg 2) fylte ca. 17 av 29 informanter inn at deres fedre jobbet manuelle og mannsdominerte yrker (min kategorisering). I tillegg oppga flere i intervjuene at deres onkel jobbet med yrket de selv hadde valgt. Det er tydelig at utdanningsvalgene er påvirket av fedrene. Det avgjørende spørsmålet da er *hvordan* de har blitt påvirket av fedrene har jobbet innenfor disse yrkene. Jeg vil nå kort vise noen interessante momenter som kom frem på dette området. I følgende utsagn reflekterer en av elektrikerne rundt primærsosialiseringens kjønnsespesifikke karakter. Tema var hvorfor det var så få jenter på elektrofag:

(2:295)

Elo1 Eg tror kanskje det har litt med oppveksten å gjøre, sant, for hvis du er gutt så kan din far kanskje ta deg med på å gjøre litt mannsdominerte ting, sant. "Kom no skal vi ut å gjøre et eller annet, mekke på bilen eller ... så kan du se på". Og så hvis det er en datter så "kom så skal vi gå og sminke deg" og såne ting sant. Bare såne ting. Kanskje det setter noen spor.

Flere Ja

Bevissthet rundt kjønnsespesifikk sosialisering ser vi også i dette intervjuet hvor fotballkamper og bilmesser ble nevnt på et oppfølgingsspørsmål om hva som var typiske far-sønn aktiviteter:

(4:729)

Mur2 Mhm. Du kan ikkje ta med deg en jente på baseballkamp, holdt eg på å si. Hvis du var i Amerika, då...

I Nei... Ja det er jo en sånn typisk sånn far-sønn greie der borte. Det der med baseball, og sånn. Men her da, hva tror dere det er her?

Tøm3 Fotballkamp.

Mur1 Fotballkamp.

I Ja...

Tøm2 Biler, for eksempel.

Mur1 Bilmesser.

At fedre generelt er viktig for valg av yrke ble også antydnet i denne elektriker-gruppen:

(5:738)

Eli3 ... når du er liten, så er det sånn du ser opp til faren din. Alt han gjør det er konge, sant.

Elo3 Supermann.

Eli3 Ja, sant. Eg trodde jo pappa var verdens smarteste person, når eg var liten.

Eli4 "min pappa er bedre enn din pappa" (latter).

---

<sup>57</sup> Livshistorieperspektiv har også vært dominerende blant de (få) kvalitative tilnærminger til studiet av sosial mobilitet. Se for eksempel (Bertaux og Thomson 1997).

Eli3 Eg trodde han visste alt. Og du får den innstillingen at du liker det han gjør, når du er liten. Og det er mange som holder på dét når de blir voksen.

For flere av informantene hadde deres egne fedrene hatt direkte betydning i utviklingen av deres arbeidspreferanser. Den følgende passasjen oppsto når en av murerne sa at han var blitt murer fordi hans far var murer:

(4:474)

Mur2 Min far var jo murer, så det var derfor eg ble murer. Eg hadde lyst å bli murer, liksom.  
Tøm2 Eg har min far og onkel er tømmer.  
I Er det flere som har det sånn?  
Mur3 Eg har ingen i familien.  
Tøm1 Min far er alt-mulig-mann.  
Mur1 Min onkel er tømmer  
Mur4 Min onkel er jævlig god å bygge terrasse

Her viste seg da at en av tømmerne hadde en far som var tømmer, og at hele tre på gruppen hadde onkler som var tømmer. Det er særlig interessant at flere vektla at de hadde arbeidet med sine fedre, helt siden de var barn. For eksempel hadde denne unge elektrikereren bygget med sin far siden han var en liten gutt:

(5:1055)

Elo2 Han har bygget det der huset no omtrent helt aleine. Meg og han då, har omtrent bygget hele huset bortsett fra det som man var nødt til å... Helt siden eg var syv år.

I den andre elektrikergruppen fremhevet en annen elektriker tømmerarbeidet med sin far, som en grunn til at han hadde valgt elektrikerfaget:

(2:447)

Elo2 Sånn som eg tror aldri eg hadde blitt nokke sånn elektriker eller tømmer, hvis ikkje det var for min far. Eg har jo jobbet med han hele livet, liksom. Eg har alltid hatt en jobb å gå til liksom. Det er sånn hvis eg ikkje, hvis eg har fri, eller hvis eg har sommerferie, så var eg med han å jobbe, liksom. Eg har alltid vært vant med å jobbe liksom, fra tidlig om morgenen til seint om ettermiddagen. Så då er det liksom naturlig for meg at eg velger en jobb som er liksom... Elektriker er jo samme arbeidstider og det er litt med de samme tingene å gjøre. Altså du er i hus, og alt sånn, så det er naturlig for meg.

(2:351)

Elo2 Og så er det gøy og, å være elektriker. Litt annerledes arbeid, men innenfor samme sjanger på en måte. Det har med hus og bygg å gjøre...

Erfaringene fra tømring med faren i oppveksten, er altså en del av bakgrunnen for at han ville bli elektriker. Elektriker og tømmer er, som han sier det, i "samme sjanger". Denne elektrikereren hadde en far som tok ham med ned i kjelleren for å mekke:

(2:450)

Eli1 Eg tror min far har mye med ka eg ble, eller litt sånn der interesser og sånn og. For han tok liksom alltid å lagde sånne der merkelige ting, for vi hadde sånn der verksted nede i kjelleren. Så drev han å lagde masse merkelige ting, eller, ga meg en vaskemaskin som eg kunne skru på. Alt mulig sånn sykt. Eg vil påstå det at det har utrolig mye med ka eg interesserer meg for no, ka han liksom har introdusert meg for i begynnelsen av mitt liv.  
Elo2 Det stemmer nok.

Blant annet gjennom å arbeide med sin far har de altså fått kunnskap om bestemte muligheter, og lyst på en viss type arbeid. Dette kan vi se for eksempel hos denne elektrikereren som har en far som hadde jobbet som murer med sin far.

(5:679)

Eli1 Liksom hvis eg ikkje. Hvis eg skulle hatt noe annet enn elektro, så tror eg eg ville gått murerlinjen, for liksom, det har eg jo prøvd. Det er ganske kjekt å drive på med

Det vesentlige her er forklaringen på hvorfor murer kunne vært aktuelt: ”Det har eg jo prøvd”. Her ser vi faktisk en parallell til det vi så i forbindelse med skepsisen til studielån. Investering i utdanning skal være sikker, og helst basert på kunnskap ervervet gjennom håndfast erfaring.

Når det gjelder hvordan guttene er blitt påvirket av sine fedre er mitt datagrunnlag ikke sterkt nok til at jeg kan avsi klare konklusjoner. Men materialet tyder på at foreldre har hatt betydning for utdanningsvalg gjennom kjønnsspesifikk (arbeids)sosialisering med faren og gjennom kunnskap om muligheter ervervet gjennom håndfast arbeidserfaring med faren. Påvirkning fra foreldrene kom tydeligst frem i intervjuene ved at flere informanter hadde gjort manuelt mannsdominert arbeid med fedrene i oppveksten, det finnes en del indikasjoner på at dette har vært betydningsfullt for utviklingen av deres arbeidspreferanser.

I en studie av foreldres skolevalg for sine barn, gjør Ball og Vincent (1998) et interessant skille mellom det de kaller varm og kald kunnskap (*hot/cold knowledge*). Varm kunnskap erverves gjennom jungeltelegrafene (”the grapevine”), fra slekt, venner og kjente, mens kald kunnskap tilegnes fra offisielle og formelle kilder. Ball og Vincent fant at særlig foreldre med arbeiderklassebakgrunn baserte seg på varm kunnskap når de valgte skole for sine barn. Merryn Hutchings (2003) anvender dette skillet i sin analyse av engelske arbeiderklassegutters utdanningsvalg, og finner at disse også legger langt større vekt på ”hot knowledge” ved sine utdanningsvalg.

Dette skillet mellom varm og kald kunnskap er interessant i forhold til bakgrunnen for mine informanternes utdanningsvalg. Men det som er tydeligst i mitt materiale er ikke at de rangerte kunnskap etter dens opphav. De var mer opptatt av å basere sine utdannings- og yrkesvalg på egenhendig *erfaring* (noe de hadde prøvd). De vektla med andre ord erfaringsbasert kunnskap som grunnlag for utdanningsvalg. Dette tilfører et nytt element til skillet mellom varm og kald kunnskap. For mine informanter skiller ikke bare den varme kunnskapen seg fra den kalde kunnskapen gjennom *hvem* eller *hvor* den er ervervet fra, men også gjennom *hvordan* den er ervervet. Varm kunnskap erverves ikke gjennom ørene eller øynene, men gjennom bruk av

*hendene*.<sup>58</sup> Vektlegging av denne typen kunnskap kan ha bidratt til at utdanningsvalgene ble begrenset av hva de tidligere hadde erfart i praksis. En slik innstilling kan ha gjort arbeidspraksisen med fedrene enda mer betydningsfull. Arbeidspreferanser og erfaringsbasert kunnskap utviklet gjennom tidlig arbeidserfaring, har kan ha hatt stor betydning for deres utdanningsvalg.

### 6.1.2. Påvirkning fra venner

Vektlegging av vennsosialisering er også viktig innen ungdomsforskning. Flere har hevdet at vennsosialisering har fått større betydning for (blant annet) utdanningsvalg de siste tiår (Harris 1998; Frønes 2006). Jeg stilte derfor flere spørsmål om dette emnet, men de brakte med seg forholdsvis lite diskusjon. Ut fra mine data er det derfor begrenset hva vi kan si om hvorvidt informantenes utdanningsvalg var påvirket av deres venner. Jeg gjengir likevel kort noen interessante tendenser i materialet.

Det mest påfallende i denne sammenheng er at deres generelle oppfatninger av venners betydning for valg, samsvarte dårlig med hvordan de fremstilte sine egne erfaringer. Når det var snakk om generelt hvorvidt venner hadde betydning for utdanningsvalg sa for eksempel denne mureren:

(4:463)

Mur2 Halvparten av klassen min valgte jo byggfag fordi de var kompisar.

I den andre murer/tømrergruppen kom det også frem noen generelle oppfatninger av venners betydning:

(1:287)

Mur2 Det er jo alltid nokken som velger noe de egentlig ikkje vil gjøre. Fordi alle vennene velger det.

Disse elektrikerne hadde en klar oppfatning av at venner var særlig viktig for jenters valg:

(5:660)

Elo2 Ja, nei, men altså, fordi de skal ta den der standardutdannelsen. Altså den der "å der går de, da går eg og der".

Eli3 Ja.

Elo2 Der er gutta litt annerledes tror eg. De går mer eller mindre det de har lyst til.

I Dere tror det viktigere, det der med venner og sånn, for jenter?

Eli3 Ja.

Elo2 Ja... i større grad.

Elo3 Det virker sånn.

Eli3 Det virker sånn. Menger seg sammen som nokken kråker.

---

<sup>58</sup> Det vil altså si at en studie av kunnskapsgrunnlaget av utdanningsvalg ikke bør utelukke praktisk (erfart) kunnskap, og bare konsentrere seg om lesbar og hørbar informasjon.

Slike generelle oppfatninger om at venner hadde mye å si for utdanningsvalg var forholdsvis utbredt. Men når det gjaldt deres egne utdanningsvalg, var de opptatt av at de ikke hadde blitt påvirket av noen:

(5:669)

- Elo3 Altså, det er ingen av kompisene mine som går elektro. For å si det sånn.  
Eli3 Ikkje mine heller.  
Elo3 Ingen av de som eg er med til vanlig går elektro.  
Elo2 Nei, ikkje meg heller. Det var en.  
Elo3 Det var nokke eg ville bli sjøl.

(3:596)

- I Har dere venner som har valgt helt andre ting?  
Elm2 Eg har masse venner som har valgt å gå på allmenn, eller andre linjer, men eg har også mange venner som har valgt å gå på det samme som eg gikk på i fjor, for eksempel. Sånn som bestekompisen min valgte det samme som meg. Det fant eg ikkje ut før vi nesten begynte på skolen.

De formidler her at deres utdanningsvalg har vært helt individuelle. Ut fra dette ser det ut til at mine informanter hadde en generell (depersonifisert) oppfatning av at påvirkning fra venner ofte hadde mye å si for valg av utdanning. Det ble imidlertid ikke nevnt noen konkrete tilfeller av slik påvirkning og ingen av dem ville vedgå å selv ha blitt påvirket av venner.<sup>59</sup>

## **6.2. Valgenes sikkerhet**

Tidligere studier har vist at elever ofte er usikre når de velger videregående, men at de utvikler interesse for faget underveis og etter hvert blir sikrere på sine valg. Blant elever på yrkesfag har det blitt konstatert en utvikling fra forholdsvis vage ønsker, til stor sikkerhet om de foretatte utdanningsvalgene (Arnesen 1997; Bjørnstad 1997). Hodkinson og Sparkes konstaterer generelt om ungdom at: "... once on a chosen route, they are socialised into a narrow, focused set of goals and ambitions" (Hodkinson og Sparkes 1997:30). Uttrykket "fate becomes choice" er også brukt om denne utviklingen.

Mine informanters omtale av egne valg er interessant for å belyse disse prosessene. I intervjuene oppfordret jeg dem til å vurdere sine egne valg i retrospekt. Jeg ba dem da tenke tilbake til da de valgte grunnkurs og fortelle om sine vurderinger i forbindelse med valgene. Ut fra deres beretninger to år etter disse valgene viste det seg at sikkerheten rundt valgene hadde vært varierende. Noen hadde etter sigende vært helt sikker på ett bestemt yrke, mens andre hadde hatt et mer åpent utgangspunkt.

---

<sup>59</sup> Her kan det nevnes at Markussen et al. fant at de som oppga å ha valgt videregående på bakgrunn av råd fra andre, hadde større sannsynlighet for å velge studieforberedende løp (Markussen et al. 2006:76).

### 6.2.1. "Eg har alltid hatt lyst å bli tømrer"

Enkelte av elevene uttalte at de hadde hatt lyst til å bli det spesifikke yrket nærmest hele livet.

(4:467)

Mur2 ... eg måtte gå videre til mur. Det tenkte jo eg lenge før eg kom på grunnkurs.

Dette likner svarene til disse to tømrerne:

(4:457)

Tøm1 Altså, eg har alltid hatt lyst til å bli tømrer.

Tøm3 Samme her.

Tøm1 ... for det at eg har alltid likt å bygge hytter og sånn, når eg var liten, og sage og hamre

Tøm3 Eg har alltid hatt lyst til å slått en hammer, altså spikre og sånt. Det har alltid vært gøyt.

For disse informantene (og et par til) har altså ett bestemt yrke vært klart definert nærmest hele livet (ifølge dem selv i intervjusituasjonen). Denne gruppen var imidlertid i klart mindretall. De fleste fortalte at de hadde hatt et mer åpent utgangspunkt da de valgte videregående.

### 6.2.2. "Eg ville ha nokke praktisk"

Den største gruppen av elever er dem som var sikre på en ting, nemlig at de ville ha "nokke praktisk", men var forholdsvis usikre i sine valg utover dette. En av elektrikerne var for eksempel bare sikker på at han hadde hatt lyst på: "et eller annet sånt nevvegreier" (5:1084).

En tømrer sa at han: "Hadde lyst å gjøre nokke praktisk" (1:374). Der prioriteringen på søknaden ble nevnt, så den ofte slik ut:

(5:608)

Eli3 Altså. Hovedgrunnen til at eg gikk på elektronikk er i hvertfall at eg søkte på elektro som førstevalg, byggfag som tredje, og mekanisk som andre. ... for å se ka eg kom inn på.

En slik avgrensing til de tre (mest mannsdominerte) fagområdene ble også nevnt et par andre steder.<sup>60</sup> Disse elektromekanikerne hadde angivelig valgt "i blinde" når de først hadde bestemt for at han ville ha noe praktisk:

(3:711)

Elm1 Sånn som då eg gikk ut fra ungdomsskolen, eg hadde ikkje peiling! Eg satt og så på den der listen, ka eg skulle krysse av på. Så tok eg liksom ut, for eg visste ikkje kordan fysisk eg ville ha, praktisk, så bare tok eg ut et par fag og så var det liksom første andre og tredje valg. Det kunne godt hende eg hadde gått tømring, så hadde eg digget det no, då hadde eg stått nede og snikret, liksom. Du vet jo aldri.

(3:226)

Elm2 ... eg valgte jo nesten i blinde. Men no liker eg jævlig godt det eg driver med, så eg kommer mest sannsynlig til å fortsette med det en stund. Kanskje sånn vidareutdanning innenfor det...

---

<sup>60</sup> Det ville være interessant å undersøke utbredelsen av et slikt prioriteringsmønster på søknader om videregående utdanning. Om mange søker disse tre fagene kan det indikere en viss flyt imellom dem, og likheter i bakgrunnen for valgene av disse fagområdene.

Følgende elektriker er et interessant tilfelle. Han uttalte tidlig i intervjuet om elektrikeryrket:

(5:596)

Elo3 Eg har villet det siden eg var liten.

Senere, i en annen diskusjon, kom det imidlertid frem at han hadde vurdert både mekanisk og byggfag:

(5:1084)

Elo3 Eg hadde veldig mange venner som hadde gått på mekanisk så derfor hadde eg litt lyst til det. For det var det eneste eg visste nokke om. Men eg hadde alltid lyst til å gå på elektro.

Litt senere sier den samme elektrikerer:

(5:1103)

Elo3 Men eg har sett litt på de der Byggfag og sånn. Eg har mange venner som går der og. Hvis ikkje eg hadde tatt Elektro, så hadde eg fått lyst å gå på Byggfag. Mer enn Mekanisk. Det har ikkje eg så lyst til lenger. Det er dette her som er tingen.

Dette indikerer at han hadde vært litt usikker når han valgte, men at han nå var sikker på at det var elektrikeryrket som var "tingen". Dette er interessant av flere grunner. Det at han hadde venner som hadde venner på mekanisk og byggfag, var faktorer som klart trakk ham mot disse fagene. Men til syvende og sist valgte han uavhengig av sine venner. I tillegg ser vi igjen at alle alternativene som var aktuelle for ham var innenfor kategorien: "nokke praktisk" (dvs. mannsdominerte manuelle yrkesfag). Et slikt forholdsvis åpent ønske virket til å ha vært utgangspunktet for de fleste jeg snakket med. I løpet av videregående hadde informantene mine gjennomgått en prosess mot større grad av sikkerhet rundt utdanningsvalg.

Det er imidlertid tydelig at denne usikkerheten var innenfor klare rammer. Den var begrenset, ved at de var sikre på en ting: at de ville ha noe praktisk. Tilfeldigheten og usikkerheten ser samlet sett ut til å ha eksistert i forhold til *hvilken* av de manuelle mannsdominerte linjene de skulle velge. Dette indikerer en slags *flyt* mellom de mannsdominerte linjene.<sup>61</sup> Enkelte av disse oppgir at det var "helt tilfeldig", men ved nærmere ettersyn viser det seg å være klart avgrenset hva valgene var tilfeldig *innenfor*. Dette er vesentlig fordi det tyder på at preferansene som avgrenset det aktuelle fra det uaktuelle (innenfor de subjektive mulighetsstrukturene) allerede var etablert.

---

<sup>61</sup> En slik flyt mellom de ulike linjene tilsier fellestrekk i mitt utvalg som helhet og kan dermed bidra til å forklare likhetene vi har sett imellom gruppene (også i de foregående kapitlene).



### 6.3. Muligheter innen høyere utdanning

En del engelsk forskning har konstatert at høyere utdanning ikke er et samtaleemne blant arbeiderklassegutter: "... among working-class boys, choice of higher education was not a topic of conversation" (se Hutchings 2003:102). Dette er interessant i forhold til diskusjonene blant mine informanter. Når jeg ledet samtalene inn på tema høyere utdanning ble samtalene tydelig mindre opphetet. Jeg fikk inntrykk av at de ikke hadde tenkt over disse spørsmålene. Når jeg for eksempel spurte om det hadde tenkt å ta mer utdanning var det kun to muligheter som ble nevnt som aktuelle: ingeniør og mesterbrevet.

(1:437)

- I Ja. Er det noen av dere som har tenkt å ta mer utdanning?  
Tøm1 Ingeniør.  
I Du har tenkt å ta ingeniør, ja...  
Tøm1 Kanskje.  
Mur1 Mesterbrevet.  
Mur2 Eg kan jo alltid bli brannmann hvis eg har lyst til det, da. For da må du gå byggfag.

I den andre murer/tømrer-gruppen avbrakte dette spørsmålet en liknende diskusjon:

(4:556)

- I Ja. Men, har dere tenkt å ta mer utdanning etter læretiden? Er det noen som har tenkt på det, eller?  
Mur2 Ikkje enno. Foreløpig har eg ikkje tenkt...  
Mur4 Nei, ikkje enno.  
Mur1 Det kommer vel det og. Å bli mester, og få mesterpapirene.  
Tøm3 Mesterpapirene er garantert.  
Tøm1 Ja.  
Mur1 Kanskje gå vidare som ingeniør når den tid kommer. Men det er ufattelig mye arbeid.  
Mur2 Mester er ikkje garantert. Det må jo du ta på kveldsskole, liksom.  
Tøm3 Jajaja. Men... eg skal ta det liksom.

Her er det igjen mesterbrevet og ingeniør som trekkes frem. Dette er interessant av flere grunner. For det første er ikke mesterbrevet vanligvis regnet som høyere utdanning. Den mest utbredte aktuelle lengre utdanningen er med andre ord ikke en "høyere" utdanning. Det er også interessant at mureren som er skråsikker på at han skal ta mesterbrevet, blir konfrontert av de andre med hva det vil innebære. Det ser da ut til å være en stilltiende enighet om at dersom man skal ta mesterbrevet så vil det ikke bli på bekostning av det å arbeide. Det må i så fall bli på kveldsskole.<sup>62</sup>

Flere andre steder i intervjuene fikk jeg inntrykk av at muligheter innen høyere utdanning virket fjerne. Enkelte utsagn indikerer at det eksisterte noen misforståelser om disse mulighetene. For eksempel trodde en av murerne at man burde gå helse og sosial hvis man ville bli lege. En annen murer mente at siviløkonomer tjente svært dårlig. I følgende passasje

---

<sup>62</sup> Dette kan relateres til betydningen av selvstendighet, ansvarlighet og skepsis til lån (se kapittel 4).

spurte jeg den ene murer/tømrer-gruppen hvilke som var de minst aktuelle av mulighetene etter allmenn. De ble da svært usikre:

(1:413)

Tøm1 Hvis du går allmenn så kan du jo egentlig gå på ka som helst etter, egentlig.

I Ja, ok. Av de tingene du kunne gått på etter det: Hva er det siste dere ville valgt da? Etter allmenn, liksom.

Mur2 Etter allmenn har eg ikkje peiling.

Tøm1 Eg vet ikkje om så mye ka som er etter det.

I Neinei. Det er kanskje et vanskelig spørsmål.

Mur3 Hvis du sikter veldig høyt så kunne jo du gått mot advokat eller noe sånt. Det er jo ganske bra betalt.

Det viste seg da at de ikke hadde tenkt over hvilke muligheter en ville få av å gå allmenn, og dette innrømmet de villig. Når det gjaldt høyere utdanning var med andre ord de uaktuelle mulighetene like uklare (eller fraværende) som de aktuelle. Vi ser også igjen at advokat-yrket blir brukt som kroneksempel på yrker som krever høyere utdanning. Da jeg stilte et liknende spørsmål i mekanisk-gruppen, viste det seg at også hvordan en gikk frem for å bli ingeniør var litt uklart. Dette er interessant fordi ingeniør gjennomgående var den minst uaktuelle av mulighetene som innebar høyere utdanning:

(3:633)

I Ja. Men altså det er jo ganske mange ting man må ha allmennfag for å bli. Er det noen av de tingene som dere har liksom tenkt litt på, og tenkt at det hadde vært fett?

Elm2 Altså, hvis du for eksempel skal bli ingeniør, eller eg vet ikkje ka det er. Du må jo... Må du ikkje ha studiekompetanse for det?

Min tolkning av denne situasjonen er som følger: Allmenn har vært uaktuelt av en rekke, tidligere viste grunner (se kapittel 4 og 5). Muligheter etter allmenn har av denne grunn vært fjerne, og det å ta stilling til slike muligheter har så å si vært unødvendig. Jo lenger vekk fra *det aktuelle* de mulighetene som omtales ligger, jo mer uklar eller fraværende blir omtalen. Dette kan være forbundet med at kunnskapen om disse mulighetene er "kaldere" (se side 85). Yrkes- og utdanningsmuligheter som de kjenner gjennom kald kunnskap (dvs. fra offisielle og formelle kilder, eller gjennom ikke-erfaringsbasert kunnskap) er kanskje utenfor, eller i periferien av, deres subjektive mulighetsstrukturer?

Hodkinson og Sparkes (1997:35) bruker som eksempel at det er irrelevant for en ung kvinne at det finnes jobbmuligheter som ingeniør, dersom den unge kvinnen ikke oppfatter ingeniøryrket som en passende karrierevei. De mener at hennes valg om å ikke ta ingeniørutdanning er en såkalt "non-decision". Det er mitt inntrykk at mine informanters valg om å ikke benytte seg av muligheter for høyere utdanning er slike ikke-valg. Ut fra mitt materiale ser det ikke ut til at det noen gang har vært aktuelt for dem å velge, eller velge bort,

muligheter som innebærer høyere utdanning.<sup>63</sup> Dette er en klar indikasjon på at slike muligheter hadde vært, og var, utenfor (eller helt i periferien av) deres subjektive mulighetsstrukturer.

Flere studier har konkludert med at ungdommer med arbeiderbakgrunn ”mangler” informasjon om utdanningsmuligheter, og dette er fremhevet som en av hovedgrunnene til arbeiderklasseungdom sin lave deltakelse i høyere utdanning.<sup>64</sup> Den britiske utdanningsforskeren Thomas (2001) sier for eksempel at: ”Certain groups in society lack information about the opportunities available” (Thomas 2001, sitert i Hutchings 2003:97). Mitt materiale gir grunner til å være skeptisk til slik mangel-perspektiver. De kan være misvisende, fordi diagnosen er stilt fra et bestemt perspektiv – perspektivet til en sosial gruppe som har gjort utdanningssystemets perspektiv til sitt eget. Ved påstander om mangel på kunnskap er det avgjørende å avklare hva som er regnet som kunnskap.<sup>65</sup>

Det er derfor viktig å presisere at modellen som jeg skisserer er kontekstbundet. Mitt datamateriale gir grunnlag for å hevde at muligheter innen *høyere* utdanning ikke var en del av informantenes subjektive mulighetsstrukturer. Dette er imidlertid ikke likelydende med at de manglet kunnskap om utdanningsmuligheter. De hadde kunnskap om muligheter jeg aldri hadde hørt om selv. Mange av dem som vet forskjell på sosiologi og sosialantropologi vil nok få problemer med å vite forskjell på en service-elektriker og en service-elektroniker, eller å nevne noen av de ca. 70 fagbrevene spesialisere seg mot etter å ha gått Grunnkurs Mekanisk. At mine informanter viste lite kunnskap om muligheter innen høyere utdanning forteller oss ganske enkelt at ulike mennesker ser verden fra ulike perspektiv og kjenner til forskjellige muligheter. Det gir oss ikke grunnlag for å hevde at den ene eller den andre sosiale gruppen mangler noe. Deres forestillingsrammer er ikke smalere, men dannet i en annen kontekst og fra et annet sosialt perspektiv. Forståelse for utdanningsvalg blir umiddelbart skadelidende dersom en ikke tar de unges egne perspektiv seriøst.

---

<sup>63</sup> Med unntak av to individer som vurderte å videreutdanne seg til ingeniør

<sup>64</sup> Slike tilnærminger står i samsvar med det som kanskje kan betegnes som en mer utbredt ”deprivasjonsretorikk” i studier av arbeiderklassen.

<sup>65</sup> En mer presis formulering om hva arbeiderklasseungdom mangler finner vi hos Hjellbrekke og Korsnes. De formulerer slik mangel som: ”... lack of academic capital assets” (Hjellbrekke og Korsnes 2004:181). De unngår på den måten å spekulere i den akademiske kapitalens relasjon til den kulturelle. Se Danielsen (1998) for en historisk drøfting av grunnlaget for anvendelse av Bourdieus begrep om kulturell kapital i det norske samfunnet.

En del forskning har fokusert på teoritretthet og anti-intellektualisme som forklaring på gutters handlinger i utdanningssystemet (Frosh 2002). På bakgrunn av denne forskningen forventet jeg at informantene skulle være enig om at allmennfag var det siste de kunne tenke seg, og at de skulle ha et negativt syn på høyere utdanning (og dem som gikk der). Generelle *motforestillinger* mot høyere utdanning, og dem som tok høyere utdanning, viste seg imidlertid å være fraværende.<sup>66</sup> Skillelinjene de dro opp mellom seg selv og for eksempel guttene på frisør var langt sterkere sterke. For dem stod motsetningene mellom linjene på yrkesfag langt sterkere, enn motsetningene til høyere utdannelse.

#### **6.4. Det aktuelle og det uaktuelle**

I det følgende antyder jeg en modell for forståelse av informantenes mulighetsstrukturer.

Dette det gjør nødvendig å presisere hva som her menes med aktuelle og uaktuelle muligheter:

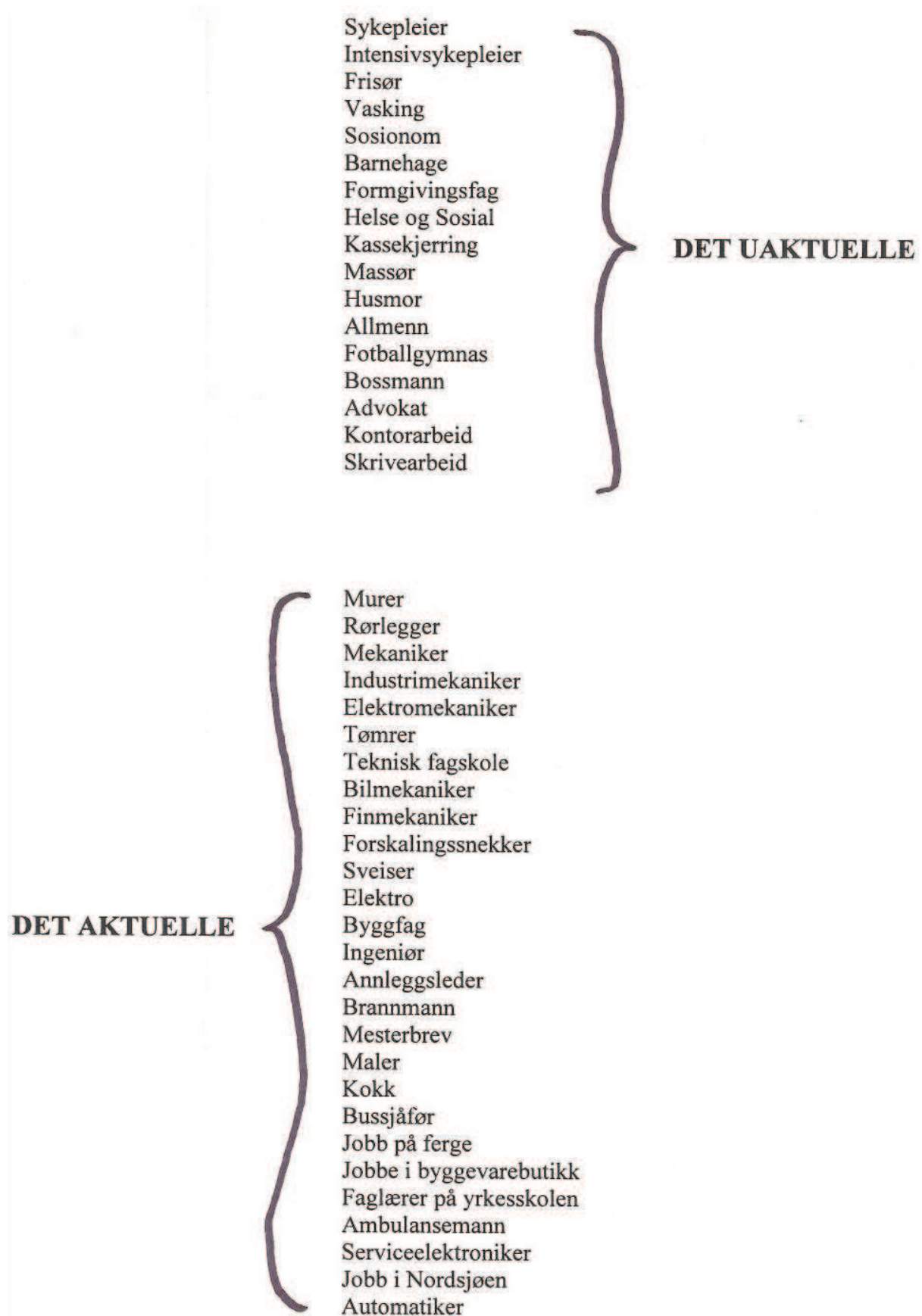
- **Aktuelle muligheter** er muligheter som ble nevnt i intervjuene, omtalt av flere informanter som aktuelle, og ikke omtalt av noen informanter som uaktuelle.
- **Uaktuelle muligheter** er muligheter som ble nevnt i intervjuene, omtalt av flere informanter som uaktuelle, og ikke omtalt av noen informanter som aktuelle.

Den følgende klassifisering av muligheter er utarbeidet på grunnlag av det jeg har oppfattet som en konsensus mellom informantene. Følgende yrkes- og utdanningsmuligheter som ble nevnt i intervjuene, og vurdert som aktuelle eller uaktuelle:

---

<sup>66</sup> Dette kan selvsagt være et resultat av min egen tilstedeværelse. Min tilnærming kan her være mindre naturalistisk enn ved andre tema, fordi min tilstedeværelse, som høyt utdannet, kan ha forhindre dem fra å si sin mening om høyere utdanning.

**Figur 1:** Nevnte og vurderte muligheter, grovt inndelt i aktuelle og uaktuelle. Ikke rangert.



### 6.4.1. Hvorfor det uaktuelle var uaktuelt

Store deler av fremstillingen hittil har dreid seg om å vise hvorfor de benyttede utdannings- og yrkesmulighetene var aktuelle for mine informanter. Jeg konsentrer meg derfor her om hvordan og hvorfor de uaktuelle mulighetene ble vurdert som uaktuelle. Følgende passasjer viser hvordan et utvalg av de uaktuelle mulighetene ble omtalt i intervjuene.<sup>67</sup> Hvilke muligheter som var uaktuelle kom tydeligst frem gjennom diskusjonene rundt spørsmålet om hva som var det siste de ville valgt på videregående.<sup>68</sup>

(2:394)

I Men, sånn i forhold til det valget som dere tok, når dere begynte her, når dere valgte å begynne på elektro: Hva er det siste dere ville valgt å gå på videregående?

Elo2 Frisør

Eli1 Jaha, faktisk

I Frisør? Det er det siste?

Elo2 Ja, og sånn der tekstilpiss. Det... Ikkje klær og ikkje hår, rett og slett. Når eg ikkje klarer å holde meg sjøl på håret en gang, då e det gale (latter).

(1:402)

I Nei, men ok, for å si det sånn: Hva er det siste dere ville valgt, da?

Mur3 Av linjene?

I Ja, på videregående...

Mur2 Allmenn.

Mur3 De der jentetingene, faktisk. Eg velger heller allmenn enn de der jentetingene.

Mur1 Nei, eg hadde gått der for å se på jentene, liksom (latter).

(5:650)

I Men, hva er det siste dere ville valgt, da?

Elo2 Det siste vi ville valgt...?

Eli3 Sykepleieryrket.

I Det er det siste du ville valgt?

Eli3 Det er det siste eg kunne valgt.

Eli4 Tørke ræven til de der gamlingene.

Elo2 Ja.

Eli3 Sånne ting som det der.

(3:164)

I Men, for å si det sånn, hvilken type arbeid liker dere ikke? Hva kunne dere ikke tenkt dere å jobbe med?

Plsv1 Sånn generelt, i fra alt, eller innenfor det?

I Alt mulig rart, alt mulig rart...

Elm1 Vaske.

Plsv1 Ja, eg ville aldri ha vasket. Aldri i verden. Det er den siste jobben eg ville hatt.

Plsv2 Vasking, rett og slett, det er kjedelig.

Plsv1 Eg ville ikkje jobbet i butikk.

...

Elm2 Jobbe med tall, generelt.

Elm3 Ja, kontorjobber og sånn. Bare sitte i ro, og...

Elm2 Kontorjobb er jo egentlig... Altså, hvis du jobber på en fet plass, hvis du jobber på en kontorjobb på en grei plass, liksom, så kunne det vært ok. Men sånn som for eksempel å bare jobbe i en bank, eller, sitte der hele dagen med et par tall, og så overføre piss, det kunne eg ikkje klart.

Plsv2 Sitte på ræven hele tiden. Blir rastløs.

(2:447)

<sup>67</sup> Bakgrunnen for at kontorarbeid, skrivearbeid, advokat, allmenn og fotballgymnas ble omtalt hadde vært uaktuelle fremgår av tidligere viste passasjer.

<sup>68</sup> Som vist ovenfor (side 90) ga ikke spørsmålene om de siste tenkelige mulighetene innen høyere utdanning særlige resultater: "Etter allmenn har eg ikkje peiling".

Elo2 Eg kunne ALDRI blitt frisør. Det tror eg eg hadde dauet av. Stått over hodet på folk og klipt. Det hadde aldri gått.

(5:199)

Eli3 Altså det er jo gøy det at du faktisk har en jobb du liker, i stedet for å jobbe i kassen, som er gørrkjedelig. Altså, kassekjerring.

Disse utsagnene viser at det som var uaktuelt, hovedsaklig var lavstatus kvinnedominerte yrker. Det var bemerkelsesverdig lite uenighet om hva som var uaktuelt og aktuelt å bli. Deres subjektive mulighetsstrukturer bar preg av påfallende likheter og stilltiende tatt-for-gittheter. Alle så ut til å vite hvorfor for eksempel frisør, eller kassadame var uaktuelt. Diskusjonene som kom frem når jeg spurte hva som var det minst aktuelle for dem, indikerer at det ikke først og fremst var frykt for teori, men snarere en frykt for det feminine, som gjorde det uaktuelle uaktuelt.<sup>69</sup> Dette var noe overraskende, ut fra den eksisterende forskningen på utdanningsvalg.

### ***6.5. De subjektive mulighetsstrukturer***

Jeg regner subjektive mulighetsstrukturer for å være helheten av de muligheter et individ har tilstrekkelig kunnskap om (av ønsket type) til å kunne vurdere dem som utdanningsvei. Denne studien var ikke i utgangspunktet ment å skulle kartlegge slike subjektive mulighetsstrukturer. Verdien av et dette analytiske perspektivet ble først tydelig underveis i forskningsprosessen. I det følgende vil jeg likevel skissere innholdet i informantenes subjektive mulighetsstrukturer. Undersøkelsen av hvilke muligheter som ble nevnt, og vurdert som uaktuelle eller aktuelle, gir oss et (tentativt) overblikk over noen grunntrekk ved informantenes subjektive mulighetsstrukturer.

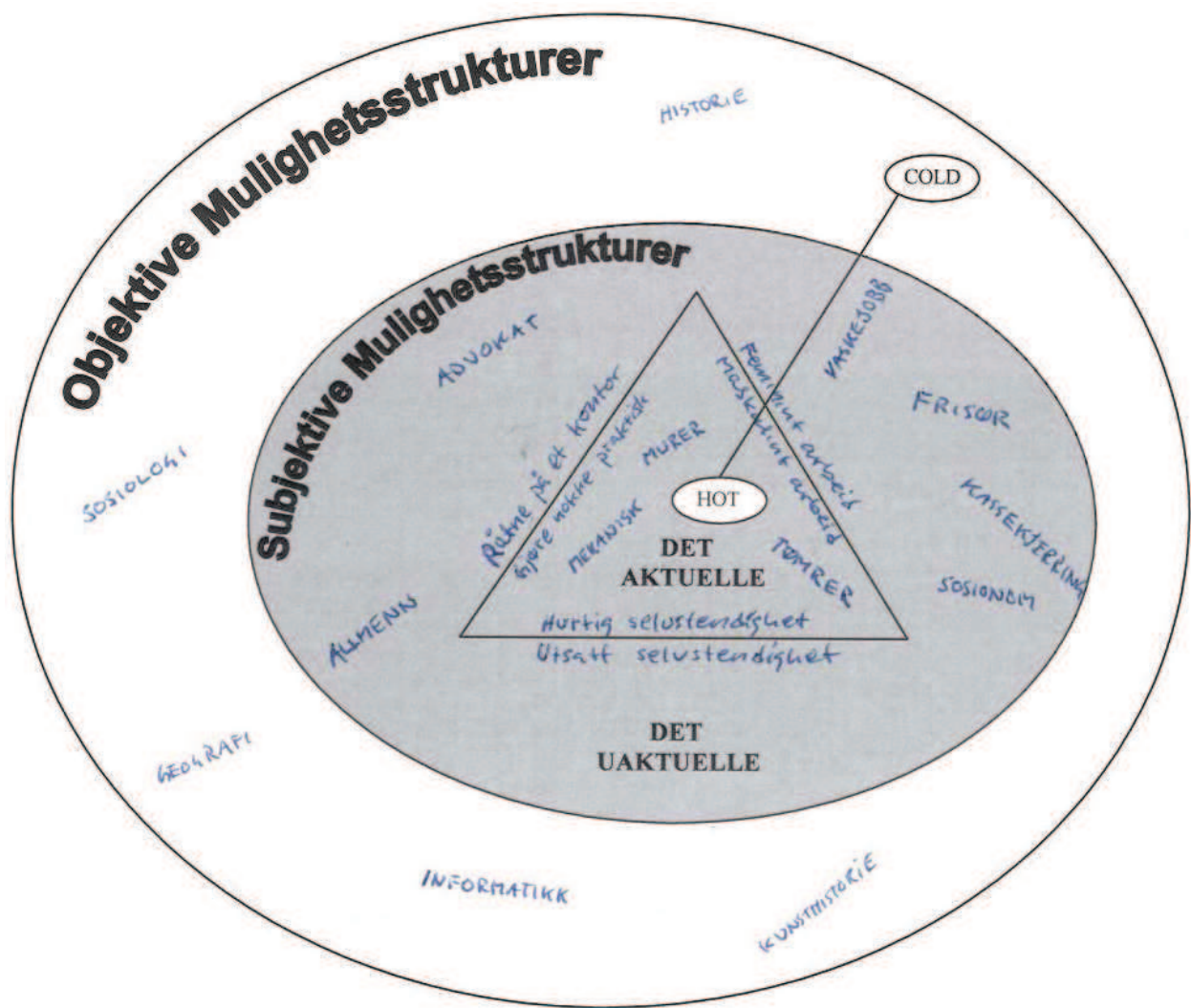
---

<sup>69</sup> Her kan det tilføyes at kvinnedominerte yrker også ellers vanligvis har lavere status i moderne samfunn (Reskin og Padavic 1994:8).



**Figur 2:** Tentativ modell for kontekstuell forståelse av informantenes utdanningsvalg.

- Sidene i trekanten utgjør sett med preferanser som skiller de aktuelle mulighetene fra de uaktuelle. Preferansesettene er tegnet inn for hånd, fordi de kun er antydninger, og denne kartleggingen er foreløpig.
- Modellens *innhold* er valgt ut fra listen over uaktuelle og aktuelle yrkes- og utdanningsmuligheter (Figur 1).



## 6.6. Kjønn- og klassebestemte mulighetsstrukturer?

Denne figuren viser min tolkning av mine informanternes subjektive mulighetsstrukturer. Vi ser her at de subjektive mulighetsstrukturene kun utgjør et utsnitt av de mer omfattende objektive mulighetsstrukturene. Av muligheter som innebærer høyere utdanning er kun et fåtall en del av de subjektive mulighetsstrukturene, fordi kun et fåtall av disse ble nevnt og vurdert i intervjuene. Av den enkle grunn at ingen kan ønske eller velge noe de ikke kjenner til, får



preferanser betydning innenfor gitte rammer. Det er disse rammene jeg har her kalt for subjektive mulighetsstrukturer. Innenfor de subjektive mulighetsstrukturene skiller sett med preferanser de aktuelle mulighetene fra de uaktuelle.

Det er påfallende at de fleste både aktuelle og de uaktuelle yrkes- og utdanningsmulighetene er typiske arbeiderklasseyrker. Mulighetsstrukturene ser dermed ut til å være påvirket av klassemessig opphav. Hvilke deler av de objektive mulighetsstrukturene som blir subjektive (oppfattet) og som en så handler ut ifra, kan være klassebestemt og de subjektive mulighetsstrukturer kan dermed være klassespesifikke. Likheter i subjektive mulighetsstrukturer blant ungdom med likheter i sosial bakgrunn, kan (ut fra denne modellen) være noe av bakgrunnen for sosial reproduksjon i utdanningssystemet gjennom utdanningsvalg.

Det er også bemerkelsesverdig at det aktuelle og det uaktuelle (med overraskende nøyaktighet) tilsvarer mannsdominerte og kvinnedominerte (arbeiderklasse-) yrker. De subjektive mulighetsstrukturene er klart kjønnnet. Eksistensen av slike kjønnete mulighetsstrukturer kan kanskje bidra til å forstå opprettholdelsen av sterk kjønnssegregering på yrkesfaglig videregående. Kjønningen av mulighetsstrukturene er antakelig forbundet med at informantenes tilnærming til arbeid er knyttet til forestillingene om maskulinitet (kapittel 5).

Sammenfattet ser vi altså konturene av klassebestemte og kjønnete mulighetsstrukturer. Det er med andre ord ikke bare informantenes preferanser (kapittel 4 og 5) som ser ut til å ha vært påvirket av kjønn og sosial bakgrunn, men også rammene for deres utdanningsvalg. Dette kan bidra til å forståelse av sosial reproduksjon og opprettholdelse av kjønnssegregering på yrkesfaglig videregående.

Streken som indikerer en spenning mellom varm og kald kunnskap foreslår et vesentlig kunnskapsmessig element i figuren. Tanken er her at de aktuelle mulighetene har *blitt* aktuelle ved hjelp av varm kunnskap (se side 85). I den andre enden av kunnskapsskalaen finner vi objektive mulighetsstrukturene, som informantene kanskje kun har fått kald kunnskap om.

Jeg kan her gjenta det innledende sitatet: "Whereas subjective understandings of the social world were once shaped by class, gender and neighbourhood relations, today everything is presented as a possibility" (Cartmel og Furlong 1997:7). Av gruppeintervjuene blir det tydelig

at det er en vesentlig forskjell på å *ha* mange muligheter og på å faktisk *vurdere* mange muligheter. Utdannings- og yrkesmulighetene for unge mennesker i dag er så mangfoldige at intet individ kan kjenne dem alle. For mine informantere del, er ikke ”alt” (*everything*) blitt presentert som en mulighet. I motsetning til hva vi skulle tro ut fra Cartmel og Furlongs påstand, ser det ut til at informantenes ”subjective understandings of the social world” (i denne sammenheng: deres subjektive mulighetsstrukturer) er påvirket av både kjønn og klasse.

## Kapittel 7 Avslutning

### 7.1. Oppsummering

Denne studiens overordnede problemstilling har vært: Hva er betydningsfullt for valg av de mest mannsdominerte linjene på yrkesfag? I dette kapitlet vil jeg oppsummere måten dennes studien har belyst denne problemstillingen. I det følgende oppsummeres studiens bidrag til tre analysekapitler, og deretter drøftes noen implikasjoner av studiens funn.

I *kapittel 4* undersøkte jeg *hvordan informantenes utdanningsvalg var forbundet med mer generelle tanker om fremtid, yrkesliv og livsløp*. Her var det flere interessante sammenhenger. Informantene la stor vekt på det ”å bli nokke” i løpet av sin tid i videregående skole. De ville ”bli” et yrke, noe ”som ikkje alle andre kan” - noe de kunne være stolte av. De var trygge på at de var sikret jobber, og regnet med å arbeide i det samme yrket, gjerne i den samme jobben, hele sitt yrkesliv. Det var tydelig at det de ønsket seg var en *jobb*, ikke en *karriere*.

Det viste seg å være klare forbindelser mellom ønskene om overgangen fra utdanning til arbeid, og overgangen fra ungdomstid til voksenliv. Fremtidsorienteringen til de nærmeste årene var preget av ønsker om hurtig selvstendighet. Den ønskede selvstendigheten hadde flere viktige komponenter - å flytte ut, å kjøpe bil, å kjøpe/bygge eget hus. En forutsetning for oppnåelse av disse var økonomisk uavhengighet. Så snart de var ferdig med utdanning, og begynte i jobb (dvs. når de var ca. 19 år gamle) ville de flytte ut, kjøpe bil, og anskaffe (eller aller helst bygge) eget hus. Høyere utdanning fremsto som uforenlig med den ønskede formen for selvstendigheten, fordi det ville innebære utsettelse av alle selvstendighetens komponenter. Ansvarligheten som var nødvendig for at dette skulle oppnås, medførte at deres ungdomsperiode ville bli kortvarig. Selvstendigheten var planlagt oppnådd gjennom hardt arbeid og ansvarlig handling. Eventuell uansvarlighet, som de var henfallen til mens de ennå gikk i skole, var de forberedt på legge bak seg så snart de begynte i jobb. Normene om ansvarlighet påvirket også deres innstillinger til det å ta lån. De hadde en klar skepsis til studielån, som i mange tilfeller var formidlet fra foreldrene. Lån til usikre investeringer, og lån før en var kommet i jobb, ble ansett som uansvarlig.

Dette tyder på at generelle tanker og ønsker om fremtiden, da særlig om yrkesløp og livsløp, har lagt føringer på informantenes utdanningsvalg. Deres forventninger til overgangen fra

utdanning til arbeidsliv, var preget av tanker om overgangen fra ungdomstid til voksenliv. Denne studien indikerer dermed at visse typer livsløpspreferanser og fremtidsorienteringer er en del av bakgrunn for valg av manuelle mannsdominerte arbeiderklasseyrker.

I **kapittel 5** undersøkte jeg *hva slags ønsker om arbeid informantene hadde, og hvorvidt disse var forbundet med kjønn*. Informantene hadde et nært og bevisst forhold til kvaliteter ved selve arbeidet de hadde valgt, og deres preferanser for en bestemt type arbeid fremsto som en viktig del av bakgrunnen for deres utdanningsvalg. De ønsket arbeid som ga varige og fysiske resultater, og som ikke innebar stillesitting og gjentakelser. Blant annet deres fremheving av tunge, farlige og skitne sider ved valgt arbeid, tyder på at deres arbeidspreferanser var knyttet til forestillinger om maskulinitet. Gjennom å trekke veksler på ulike deler av det som ligner et maskuliniseringsrepertoar (tungt, farlig, skittent) maskuliniserte informantene sitt valgte arbeid, og dermed også seg selv. De ønsket slik sett å ”gjøre kjønn” gjennom arbeid. Gjennom diskusjonene om den skjeve kjønnsfordelingen på yrkesfag, ble det klart at maskulinitet og femininitet her opptrer som relasjonelle fenomen. Dette ble tydelig gjennom omtalen av jentene på de mannsdominerte og guttene på de jentedominerte fagene. Sistnevnte gruppe var gjenstand for en gjennomført umannliggjøring, eller demaskulinisering, og ble antatt å være enten homo, bifil, eller femi. Enkelte så for seg at helt vanlige gutter kunne smittes med femininitet og bli femi, ved for mye omgang med jenter eller typiske jenteaktiviteter. Det er også interessant å konstatere at det hovedsakelig ble fokusert på utseende og forfengelighet når feminine trekk ble tilskrevet, og ulike aspekter ved arbeid i beskrivelsene av typisk maskuline trekk.

I **kapittel 6** undersøkte jeg *hvordan ønskene om arbeid og utdanning, som lå bak informantenes utdanningsvalg, hadde utviklet seg, og innenfor hvilke rammer disse hadde fått betydning*. Påvirkning fra foreldrene kom tydeligst frem gjennom betydningen av erfaringsbasert kunnskap som grunnlag for utdanningsvalg. Flere hadde gjort manuelt mannsdominert arbeid med fedrene sine i oppveksten. Det er interessant at informantene ønsket å basere sine utdannings- og yrkesvalg på egenhendig *erfaring*. Dette kan ha medført at deres utdanningsvalg ble begrenset av hva de tidligere hadde prøvd ut i praksis. Ved spørsmål om påvirkning fra foreldre medførte gruppeintervjuet som metode, visse problemer knyttet til datakvalitet. Det samme var tilfelle når det gjaldt påvirkning fra venner. Vi så imidlertid en tendens til at ingen ville vedkjenne å ha blitt påvirket fra venner, selv om generelle oppfatninger om slik påvirkning var utbredt.

Videre utforsket jeg hvilke yrkes- og utdanningsmuligheter informantene hadde sett for seg, og hvilke muligheter de så for seg videre. Her var det for det første interessant at muligheter som innebar høyere utdanning så ut til å ha vært utenfor, eller helt i periferien av, deres subjektive mulighetsstrukturer. Innenfor de subjektive mulighetsstrukturer viste det seg å være en påfallende konsensus rundt hvilke yrkes- og utdanningsmuligheter som hadde vært aktuelle og hvilke som hadde vært uaktuelle. Skillene mellom de aktuelle og de uaktuelle muligheter så ut til å stemme overens med preferanser, som ble undersøkt i de to foregående kapitler. Disse preferansene skilte det aktuelle fra det uaktuelle *innenfor* de subjektive mulighetsstrukturer. De aktuelle og uaktuelle mulighetene tilsvarte også (med overraskende nøyaktighet) mannsdominerte og kvinnedominerte arbeiderklasseyrker. Dette indikerer at informantenes subjektive mulighetsstrukturer hadde klasse- og kjønns spesifikke trekk.

Vurdering av informantenes perspektiver i forhold til individualiseringstenen, har ikke vært en hovedmålsetning med denne studien. Når det er sagt, kan det nevnes at studien i hvert fall gir lite belegg for (den sterke) (Krange og Øia 2005) individualiseringstenen. Dersom informantenes utdanningsvalg er påvirket av individualiseringsprosesser, er det en klart *strukturert individualisering* (Roberts et al. 1994). Studien viser særlig hvordan kjønn strukturerer informantenes utdanningsvalg.

Å skulle produsere kunnskap om hvordan, og i hvor stor grad, ungdommers handlinger er påvirket av klassebakgrunn er utfordrende. Når jeg ikke har sammenliknet flere grupper kan jeg heller ikke vise hvorvidt trekk ved informantene varierer med sosial bakgrunn. Vi har sett *indikasjoner* på at de sosiale fenomen som er observert, kan være klassespesifikke. Som en følge av studiens forskningsdesign og formål, er imidlertid ikke slutninger om utbredelse sentralt. Jeg har flere steder demonstrert *overførbarhet* av tidligere forskning, og i sin tur kan denne studien være gjenstand for en tilsvarende bruk.

Studien gir en del innsikter som kan være nyttig ved studier av sosial mobilitet, særlig i de nedre delene av "utdanningshierarkiet". Det er tydelig at livsløpspreferanser og arbeidspreferanser er fruktbart for å forstå immobiliteten her. De tydelige forskjellene jeg fant mellom de objektive og de subjektive mulighetsstrukturene, kan være grunnlag for å støtte Jennifer Platt, når hun i omtale av Goldthorpe (1980) påpeker eksistensen av en: "... questionable assumption , almost universal in mobility studies, that opportunities available

can be taken as completely measured by opportunities actually taken.” (Platt 1992:39). Delamont er inne på en tilsvarende tanke når hun betegner arbeiderklassegutter som: ”... the embodiment of the opposite of the social mobility grand narrative ...” (Delamont 2000:99). I mitt materiale var det få tegn til at vurderinger om fremtidig status hadde vært en del av bakgrunnen for utdanningsvalgene. Lite tydet på at informantene har hatt ønsker å benytte eventuelle muligheter for ”stigning” (sosial mobilitet) gjennom utdanningssystemet.

Studien øker også forståelsen for den sosiale konstruksjonen av kjønn på yrkesfaglig videregående. Dette er tydelig tiltrengt, siden forskningens forklaringer ofte stopper etter at det er konstatert at kjønnsfordelingen på yrkesfag er ”tradisjonell”. Forståelse for perspektivene til guttene på de mest mannsdominerte linjene, kan bidra til forståelse av denne kjønnssegregeringen.

Gruppeintervjuer har vist seg å være meget fruktbar metode for å utforske problemstillingen. Brukt som en del av et empirinært og eksplorerende forskningsdesign fikk jeg et innblikk i hvordan informantene snakket sammen til daglig, om tema som var relevant for deres utdanningsvalg. Fremgangsmåtens naturalistiske trekk gjorde det mulig at informantene kunne lære meg om sine perspektiver på de aktuelle tema. Jeg håper å ha videreformidlet denne lærdommen i løpet av oppgaven.

## **7.2. Perspektiv og forståelse**

Avslutningsvis vil jeg dele noen refleksjoner om perspektiver for forståelse av utdanningsvalg.

Undersøkelsene av informantenes perspektiver gjorde meg oppmerksom på trekk ved perspektivene som presenteres i forskningslitteraturen om utdanningsvalg. På bakgrunn av dette forskningsprosjektet fremstår forskningslitteraturen i nytt lys. Mitt inntrykk er at den presenterer det vi kan kalle for ”Utdanningssystemets perspektiv”. La meg illustrere hva som menes med dette med et utdrag fra Pisa-rapporten fra 2001:

”På den ene siden har vi altså de flinke, ressurssterke elevene, de som kommer fra hjem der kultur, kunst og politikk blir diskutert, der det finnes aviser, bøker og tilgang til Internett og der foreldrene har lest høyt for barna og samtalt om tekster med dem fra de var små, slik at de er blitt sosialisert inn den tekstkulturen de møter på skolen og i samfunnet. På den andre siden har vi den gruppen som kommer fra hjem der det meste av dette er *mangelvare*.”

(Lie et al. 2001:283, min uth.)

Her kan vi ane en ubalanse. Vi forespeiles to sosiale grupper. En som har, og en som ikke har – 1 og 0. Foreldre kategoriseres i en gruppe der utdanning er verdsatt, og en der utdanning ikke er verdsatt. Elever som er svake *på skolen*, kategoriseres som ressurs svake, og det utelukkes dermed at det er andre måter å vise ressurser. Ingen spør hva som blir verdsatt i de hjemmene hvor utdanning ikke er verdsatt. Forklaringen stopper når det er konstatert at utdanningsrelevant kunnskap og engasjement er ”mangelvare”. Denne typen skildringer av hjemmemiljø finnes det mange av i utdanningsforskningen. En tolkning av dette er at hjemmemiljøet blir forstått i utdanningssystemets perspektiv. De hjemmene der utdanning ikke blir verdsatt blir dermed fremstilt som tomme. I dette perspektivet er det tilsynelatende ikke interessant hva de verdsetter, de som ikke verdsetter skole og utdanning. Spørsmålet blir ikke stilt.

Overført til utdanningsvalg kan et slikt perspektiv føre til at valg av korte yrkesrettede utdanninger blir betraktet som bort-valg av høyere utdanning. Et eksempel er når Archer (2001) gjennomgående bruker betegnelsen ”non-participants” om ungdom som velger noe annet enn høyere utdanning. I Norge kan vi se liknende eksempler, for eksempel når Markussen et al. betegner det å velge yrkesfaglige retninger i videregående som å: ”... unnvike studieforberevende løp ...” (Markussen et al. 2006:75). Å se utdanningsvalg i et slikt perspektiv tilsier at valg av korte yrkesfaglige utdanninger er tatt med begrunnelsen ”i hvert fall ikke høyere utdanning” – at fornektelse av høyere utdanning er motivet for valg av en kort utdanning. En kan da faktisk få inntrykk av at dem som ikke velger ”høyere” utdanning, *velger bort* utdanning, fremfor å velge utdanning. Spørsmålet om hva som verdsettes når høyere utdanning *ikke* verdsettes, forblir i forbausende mange tilfeller stående ubesvart – fordi det ikke blir stilt. Dette resulterer i mangelfull forståelse for handlingene til store grupper av ungdommer. Forklaringer fra utdanningssystemets perspektiv underkjenner kompleksiteten i de alternative verdsettinger.

Det å fortolke i utdanningssystemets perspektiv er beslektet med å fortolke i et motstandsperspektiv, som har vært vanlig ved studier av arbeiderklasse gutter i britisk utdanningsforskning. Her blir valg av andre ting enn høyere utdanning tolket, ikke bare som avvising (*rejection*) (Delamont 2000), men også som motstand (*resistance*) mot høyere utdanning (Archer 2001). I norsk utdanningsforskning er fremdeles Willis (1977) en obligatorisk referanse når arbeiderklasse gutters relasjon til skolen diskuteres. Overførbarheten av Willis’ funn (fra en engelsk industriby på 70-tallet) blir imidlertid bemerkelsesverdig

sjeldent problematisert. Tvert imot blir eksistensen av motstandskulturer, av typen Willis fant, tilsynelatende akseptert uten videre empirisk grunnlag blant mange forskere.<sup>70</sup> I offentlig ordskifte har vi de siste årene også sett at begreper om *protest*maskulinitet og *opposisjons*maskulinitet er blitt omfavnet og brukt som forklaring på gutters handlinger. Slike motstandsperspektiver fremmer i praksis påstander om individers (og kollektivets) agency i forhold til strukturene, uten at dette blir behandlet som et empirisk spørsmål. Den letthet som slike strukturelle forklaringer fremmes med, er bekymringsfull, og kan kanskje relateres til tradisjoner for å tolke arbeiderklassens handlinger ”ovenfra”. Denne typen ovenfra-perspektiver har historisk sett handlet både om å gi verdighet (*empower*), og i denne tradisjonen har også arbeiderklassen blitt sett som offer i reproduserende utdanningssystemer. Ved offerretorikk, kan imidlertid avstanden mellom medlidenhet og arroganse fort bli liten.

I denne studien har jeg undersøkt gutter i mannsdominerte yrkesfag sine perspektiver på utdanning, arbeid. Blant informantene var det få spor av den typen motstand som ble antydnet i forskningslitteraturen. Det var ikke misnøye med skolen, eller motstand mot utdanningssystemet som var viktig for dem, men deres drivkraft hadde lite med utdanningssystemet å gjøre. Gjennom samtaler om fremtid og arbeid, kom påfallende motivasjon og arbeidslyst til syne. *Pull*-faktorene var med andre ord av vel så stor betydning som *push*-faktorene. Informantene delte rett nok ikke forskernes oppfatninger om hva som var en ”interessant jobb”, men dét bør ikke fortolkes verken som ulyst eller motstand. Erfaringene fra dette forskningsprosjektet tilsier at guttene på yrkesfag ikke ytes rettferdighet om de analyseres som en gruppe som ”ikke vil” eller ”velger bort”.

---

<sup>70</sup> Den opposisjonelle maskulinitet som Willis beskrev var heller ikke ment å være essensialistisk og ufravikelig. Dette har mange misforstått. Willis har i ettertid avklart at han påpekte en bestemt form for maskulinitet, formet i relasjon til en bestemt arbeidsdeling i et bestemt land på et bestemt tidspunkt (Willis 2004:180).



## Bibliografi:

- Abbott, Andrew. 2004. *Methods of discovery: heuristics for the social sciences*. New York: W. W. Norton & Company.
- Archer, Louise. 2001. "Working-class Men's Constructions of Masculinity and Negotiations of (Non)Participation in Higher Education." i *Gender and Education* 13(4):431.
- Arnesen, Ellen Cathrine. 1997. "'Studiekompetanse? Kjekt å ha, kan få brukt for det en vakker dag...': Utdannings- og yrkesorienteringer hos elever på yrkesfaglig studieretning etter innføring av Reform94." Hovedoppgave. Sosiologisk Institutt, Universitetet i Bergen.
- Baethge, Martin. 1994. "Arbejde og identitet hos unge." i *Arbejde og subjektivitet - en antologi om arbejde, køn og erfaring*, redigert av Birger Steen Nielsen, Kirsten Larsen, Henning Salling Olesen, og Kirsten Weber. Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- Ball, Stephen , og Carol Vincent. 1998. "'I heard it on the grapevine': 'Hot' knowledge and school choice." i *British Journal of Sociology of Education* 19(3):377-399.
- Bandura, Albert. 1986. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- . 2001. "Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories." i *Child development* 72(1):187.
- Beck, Ulrich 1992. *Risk Society : Towards a new modernity* London: Sage Publications.
- Bertaux, David, og Paul Thomson. 1997. *Pathways to social class: a qualitative approach to social mobility*. New York: Oxford University Press.
- Betz, M., og L. Oconnell. 1992. "The Role of inside and Same-Sex Influencers in the Choice of Nontraditional Occupations." i *Sociological Inquiry* 62(1):98-106.
- Birkelund, Gunn Elisabeth, og Trond Petersen. 2003. "Det norske likestillingsparadokset." i *Det norske samfunn*, redigert av Ivar Frønes og Lise Kjølrsrud. Oslo: Gyldendal.
- Bjørnstad, Tomas. 1997. "'Det er litt gøy når du merker at du kan noe': Skoleerfaringer og arbeidslivsorienteringer blant elever på elektrofag og rørfag VK1." Hovedoppgave. Sosiologisk Institutt, Universitetet i Bergen.
- Blaikie, N. Norman. 2000. *Designing social research : the logic of anticipation*. Cambridge: Polity Press.
- Bloor, Michael. 2001. *Focus groups in social research*. London: Sage.
- Blumer, Herbert. 1954. "What is Wrong with Social Theory?" i *American Sociological Review* 19(1):3-10.
- . 1986. *Symbolic interactionism: perspective and method*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Boudon, Raymond. 1974. *Education, opportunity, and social Inequality: changing prospects in Western society*. New York: Wiley
- Bourdieu, Pierre, og Loïc J.D. Wacquant. 1992. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- . 1993. *Den kritiske ettertanke: grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Brandth, Berit. 1996. "Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst." i *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, redigert av Harriet Holter og Ragnvald Kalleberg (red.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brannen, Julia , og Ann Nilsen. 2005. "Individualisation, choice and structure: a discussion of current trends in sociological analysis." i *The Sociological Review* 53(3):412-428.
- Brannen, Julia, Suzan Lewis, Ann Nilsen, og Janet Smithson (Red.). 2002. *Young europeans, work and family: futures in transition*. London: Routledge.
- Bredesen, Ole. 2003. "Problematiske gutter og fraværende menn." Problematiske gutter og fraværende menn. Utdannings-/Kunnskapsdepartementet.
- . 2004. *Nye gutter og jenter: en ny pedagogikk?* Oslo: Cappelen.

- Breen, Richard (Red.). 2004. *Social mobility in Europe* Oxford: Oxford University Press.
- Broch-Due, Anne Kathrine, og Kristin Tornes. 1983. "Dualisme og ambivalens; Jenters valg av utdanning - et valg av livsløp?" redigert av Kari Skrede og Kristin Tornes. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cartmel, Fred, og Andy Furlong. 1997. *Young people and social change: individualization and risk in late modernity*. Buckingham: Open University Press.
- Cockburn, Cynthia. 1983. *Brothers: male dominance and technological change*. London: Pluto Press.
- Collinson, David L. 1988. "Engineering Humour': Masculinity, Joking and Conflict in Shop-floor Relations." i *Organization Studies* 9(2):181-199.
- Connell, R. W. 1995. *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Danielsen, Arild. 1998. "Kulturell kapital i Norge." i *Sosiologisk Tidsskrift* (1/2):75-106.
- Delamont, S. S. 2000. "The Anomalous Beasts: Hooligans and the Sociology of Education." i *Sociology* 34(1):95.
- Douglas, Mary. 1966. *Purity and danger: an analysis of concept of pollution and taboo*. London: Routledge.
- Dryler, Helen. 1998. "Parental Role Models, Gender and Educational Choice." i *British Journal of Sociology* 49(3):375-398.
- Ekenstam, Claes. 2006. "The History and Future of Studies on Men and Masculinity: Some Theoretical Reflections." i *Nordisk Tidsskrift for Maskulinitetsstudier* (1):6-23.
- Ellingsæter, Anne Lise. 2004. "Tidskrise i familien?" i *Velferdsstaten og familien: utfordringer og dilemmaer*, redigert av Anne Lise Ellingsæter og Arnhaug Leira. Oslo: Gyldendal.
- Fekjær, Silje Noack. 2000. "Rike barn låner mest?" i *Samfunnsspeilet* (6/2000).
- Frosh, Stephen. 2002. *Young masculinities: understanding boys in contemporary society*. Gordonsville: Palgrave Macmillan.
- Frønes, Ivar. 2006. *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal
- Game, Ann, og Rosemary Pringle. 1984. *Gender at work*. London: Pluto Press.
- Giddens, Anthony. 1996. *Modernitet og selvidentitet: selvet og samfundet under sen-moderniteten* København: Hans Reitzels Forlag.
- Gilmore, David. 1990. *Manhood in the making: cultural concepts of masculinity* New Haven: Yale University Press.
- Glaser, Barney G., og Anselm L. Strauss. 1967. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Goldthorpe, John H. 1980. *Social mobility and class structure in modern Britain*. Oxford: Oxford University Press.
- Grøgaard, Jens B. 1997. "Sosial bakgrunn - et mangehodet troll: Hvorfor har sosial bakgrunn så stor betydning for gutters utdanningsvalg?: et forsvar for verdiforklaringen." Fafo-notat 1997:14. Oslo: FAFO.
- Hansen, Marianne Nordli. 1997. "Social and Economic Inequality in the Educational Career: Do the Effects of Social Background Characteristics Decline?" i *European Sociological Review* 13(3):305-321.
- . 1999. "Utdanningspolitikk og ulikhet: Rekruttering til høyere utdanning 1985-1996." i *Tidsskrift for Samfunnsforskning* (2):172-203.
- . 2005a. "Den sosiale rekrutteringen til medisinstudiet." i *Tidsskrift for Den Norske Lægeforening* 125:2213-2215.
- . 2005b. "Utdanning og ulikhet valg, prestasjoner og sosiale settinger." i *Tidsskrift for samfunnsforskning* (2):133-157.

- Hansen, Marianne Nordli, og Arne Mastekaasa. 2003. "Utdanning, ulikhet og forandring." i *Det norske samfunn*, redigert av Ivar Frønes og Lise Kjølrsrud. Oslo: Gyldendal.
- Harris, Judith Rich. 1998. *The nurture assumption: why children turn out the way they do*. London: Bloomsbury Publishing.
- Hearn, Jeff. 1996. "'Is Masculinity Dead?' A Critique of the Concept of Maculinity/Masculinities." i *Understanding masculinities: social relations and cultural arenas*, redigert av Máirtín Mac an Ghaill. Buckingham: Open University Press.
- Heggen, Kåre. 2004. *Risiko og forhandlinger: ungdomssosiologiske emner*. Oslo: Abstrakt.
- Helland, Håvard. 2006. "Progresjon og kompetanseoppnåelse i yrkesfagopplæring." Arbeidsnotat 9/2006. NifuStep.
- Hjellbrekke, Johs., og Olav Korsnes. 2003. "Det norske maktfeltet: interne strukturar, homogamitendensar, mobilitetsbanar og - barrierar i norske elitar." Rapportserien 71/2003. Makt- og demokratiutredningen 1998-2003.
- . 2004. "Educational mobility trajectories and mobility barriers in the norwegian social space." i *International journal of Contemporary Sociology* 41(2):163-187.
- . 2006. *Sosial mobilitet*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hodkinson, Phil, og Andrew C Sparkes. 1997. "Careership: A Sociological Theory of Career Decision Making." i *British Journal of Sociology of Education* 18(1):29-44.
- Holter, Øystein Gullvåg, og Helene Aarseth. 1993. *Menns livssammenheng*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hutchings, Merryn. 2003. "Information, advice and cultural discourses of higher education." i *Higher education and social class : issues of exclusion and inclusion*, redigert av Louise Archer, Merryn Hutchings, og Alistair Ross. London: RoutledgeFalmer
- Hutters, Camilla. 2006. "Between desire and necessity: young danes choice of higher education." i *Foredrag på NYPIS conference, Stockholm 12. - 14. January 2006*.
- Jones, Gill, og Claire Wallace. 1992. *Youth, family and citizenship*. Buckingham: Open University Press.
- Jørgensen, Gunnar. 1994. "To ungdomskulturer: om vedlikehold av sosiale og kulturelle ulikheter i Bygdeby " 1/94. Sogndal: Vestlandsforskning.
- Karlsen Bæck, Unn Doris. 2006. "Kjønnsforskjeller og yrkespreferanser." i *Tidsskrift for Ungdomssforskning* 6(1):47-66.
- Karlsen, Unn Doris. 2001. "Some Things Never Change: Youth and Occupational Preferences." i *Acta Sociologica* 44(3):243-255.
- Kehily, M. Mary Jane. 1997. "'Lads and Laughter': humour and the production of heterosexual hierarchies." i *Gender and Education* 9(1):69.
- Kirschenbaum, Alan , og Rita Mano-Negrin. 1999. "Underlying Labor Market Dimensions of "Opportunities": The Case of Employee Turnover " i *Human Relations* 52(10):1233-1255.
- Kitzinger, Jenny, og Rosaline Barbour. 1999. "Introduction: the challenge and promise of focus groups." i *Developing focus group research: politics, theory and practice*, redigert av Jenny Kitzinger og Rosaline Barbour. London: Sage.
- Krange, Olve. 2004. "Grensar for individualisering: Ungdom mellom ny og gammel modernitet." Rapport 4/04. Oslo: Nova.
- Krange, Olve, og Tormod Øia. 2005. *Den nye moderniteten: ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen.
- Kvale, Steinar. 1997. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Larsen, Lene. 2001. "Unge, livshistorie og arbeide: Produksjonsskolen som rum for liv og læring." Ph.d.-avhandling. Institutt for Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetssenter.

- Layder, Derek. 1998. *Sociological practice: linking theory and social research*. London: Sage.
- Lie, Svein, Marit Kjærnsli, Astrid Roe, og Are Turmo. 2001. "Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv." *Acta Didactica* 4/2001. Programme for International Student Assessment.
- Lincoln, Yvonna S., og Egon G. Guba. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA.: Sage.
- Lyotard, Jean-François. 1996. *Viden og det postmoderne samfund*. Århus: Slagmark.
- Mac an Ghaill, M. Máirtín. 1996a. *Understanding masculinities : social relations and cultural arenas*.
- Mac an Ghaill, Máirtín. 1994. *The making of men: masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- . 1996b. "What about the boys?": schooling, class and crisis of masculinity." i *Sociological Review* 44(3):381-397.
- Markussen, Eifred, Berit Lødding, Nina Sandberg, og Nils Vibe. 2006. "Forskjell på folk – hva gjør skolen?" Rapport 3/2006. Nifu Step.
- Markussen, Eifred, og Nina Sandberg. 2005. "Hvorfor velger ungdom bort videregående?" i *Tidsskrift for Ungdomsforskning* 5(2):91-96.
- Mastekaasa, Arne, og Marianne Nordli Hansen. 2003. "Kjønnforskjeller i rekruttering til forskning: Likestilling eller diskriminering." i *Søkelys på arbeidsmarkedet* 20:223-228.
- McDowell, L. Linda. 2000. "Learning to Serve? Employment aspirations and attitudes of young working-class men in an era of labour market restructuring." i *Gender, Place and Culture* 7(4):389.
- McDowell, Linda. 2002. "Masculine discourses and dissonances: strutting 'lads', protest masculinity, and domestic respectability." i *Environment and Planning D: Society and Space* 20(1):97-119
- Merton, Robert, og Patricia Kendall. 1946. "The Focused Interview." i *The American Journal of Sociology* 51(6):541-557.
- Morgan, David. 1992. *Discovering men*. London: Routledge.
- . 1997. *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Myers, Greg, og Phil Macnaghten. 1999. "Can focus groups be analysed as talk?" i *Developing focus group research: politics, theory and practice*, redigert av Jenny Kitzinger og Rosaline Barbour. London: Sage.
- Nielsen, Harriet Bjerrum, og Monica Rudberg. 2006. *Moderne jenter: tre generasjoner på vei*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, Ann, Maria das Dores Guerreiro, og Julia Brannen. 2002. "'Most choices involve money': Different pathways to adulthood." i *Young Europeans, work and family: futures in transitions*, redigert av Julia Brannen, Suzan Lewis, Ann Nilsen, og Janet Smithson. London: Routledge.
- NOU. 1995. (26). Barne- og likestillingsdepartementet. Tilgjengelig på: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/NOUer/1995/NOU-1995-26/7/2.html?id=338197>.
- Næss, Terje, og Liv Anne Støren. 2006. "Hvem er de nye studentene? Bakgrunn og studievalg." Arbeidsnotat 3/2006. Nifu Step.
- Offe, Claus. 1985. *Disorganized capitalism: contemporary transformations of work and politics*. Cambridge: Polity Press.
- Oftung, Knut. 1998. "Mannsforskning." i *Mannsforskning* (1).
- Pedersen, Willy. 1999. "I randsonen." i *Mannsforskning* (2):43-52.
- Petit, André. 1987. "School and the Production of Society." i *British Journal of Sociology of Education* 8(4):379-390.
- Platt, Jennifer. 1992. "Cases of cases . . . of cases." i *What is a case?: exploring the foundations of social inquiry*



- redigert av Charles C. Ragin og Howard S. Becker. New York: Cambridge University Press.
- Puchert, Ralf, Marc Gärtner, og Stephan Höyng. 2005. *Work changes gender: men and equality in the transition of labour forms*. Opladen: Barbara Budrich.
- Reskin, Barbara F., og Irene Padavic. 1994. *Women and Men at Work*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Roberts, Ken. 1993. "Career trajectories and the mirage of increased social mobility." i *Youth and Inequality*, redigert av Inge Bates og George Riseborough. Buckingham: Open University Press.
- Roberts, Ken, S. Clark, og Claire Wallace. 1994. "Flexibility and individualisation: a comparison of transitions into employment in England and Germany." i *Sociology* 28(1):31-55.
- Raaum, Oddbjørn. 2003. "Familiebakgrunn, oppvekstmiljø og utdanningskarrierer." Utdanning 2003. SSB.
- Sakslind, Rune. 2002. "Utdanningssosiologiens tideverv." i *Sosiologisk Tidsskrift* 10(2):2002.
- Samfunnsspeilet. 2001 (4). Statistisk sentralbyrå. Tilgjengelig på: <http://www.ssb.no/vis/samfunnsspeilet/utg/200104/02/art-2001-09-20-01.html>.
- . 2002 (6). Statistisk sentralbyrå. Tilgjengelig på: <http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/200206/>.
- Savage, Mike. 1997. "Social Mobility and the Survey Method: A Critical Analysis." i *Pathways to social class: a qualitative approach to social mobility*, redigert av David Bertaux og Paul Thomson. New York: Oxford University Press.
- Seidler, Victor. 1989. *Rediscovering masculinity: reason, language and sexuality*. London: Routledge.
- Seljestad, Lars Ove. 2003. "'Frisatt eller forankra?'" i *Sosiolog-nytt* (2):7-18.
- Shavit, Yossi, og Hans-Peter Blossfeld. 1993. *Persistent inequality : changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder: Westview Press.
- Skeggs, Beverly. 2004. *Class, self, culture*. London: Routledge.
- Skjervheim, Hans. 2001. *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.
- Slottemo, Hilde Gunn. 2004. "Ansvarlighetens menn: mannlige arbeidere i Mo i Ranas statsindustri, 1950-1980." i *Mannsforskning* (1):8-12.
- Smith, Dorothy. 1987. *The everyday world as problematic*. Boston: Northeastern University Press.
- Smithson, Janet. 2000. "Using and analysing focus groups: limitations and possibilities." i *International Journal of Social Research Methodology* 3(2):103 - 119.
- Stebbins, Robert A. 2001. *Exploratory research in the social sciences*. Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Støren, Liv Anne. 2000. "Yrkesfag eller allmennfag? Om stabilitet og endring i de unges valg, og bakgrunnen for utdanningsvalg." Skriftserie 9/2000. Nifu.
- Støren, Liv Anne, og Clara Åse Arnesen. 2003. "Et kjønnsdelt utdanningssystem." Utdanning 2003. SSB.
- Syltevik, Liv Johanne. 1993. "Å ta de utforskedes perspektiv." i *Sosiologisk Tidsskrift* (1):51-67.
- Thagaard, Tove. 2003. *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Thomas, Liz. 2001. *Widening Participation in Post-Compulsory Education*. London: Continuum.
- Tolson, Andrew. 1977. *The limits of masculinity*. London: Routledge.
- Utdanningsspeilet. 2005. - analyse av grunnopplæringen, 2006. Utdanningsdirektoratet.
- Ve, Hildur. 1977. "Sosialisering, kjønn og klasse." i *I kvinners bilde : bidrag til en kvinnesosiologi* redigert av Anne Marie Berg. Oslo: Pax.

- West, Candace, og Don H. Zimmerman. 1987. "Doing Gender." i *Gender and Society* 1(2):125-151.
- Willis, Paul. 1977. *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Aldershot: Ashgate.
- . 2004. "Learning to labor in new times." ss. 240, redigert av Nadine Dolby, Greg Dimitriadis, og Paul Willis. New York: RoutledgeFalmer.
- Ziehe, Thomas. 1993. *Kulturanalyser: ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Øyen, Ørjar, og Bente Gullveig Alver. 1997. *Forskningsetikk i forskerhverdag: vurderinger og praksis*. Oslo: Tano Aschehoug.

## **Andre Kilder:**

### **Avisartikler:**

- "Gutta er samfunnets tapere" Dagbladet 01/02-06.
- "Et fiendeland for guttunger" Dagsavisen 26/11-03.
- "Krangler om hvem som taper i klasserommet" Dagsavisen 03/11-03.
- "Om meddelelsens problem" Kronikk av Dag Solstad. Aftenposten Morgen 27/06-97.
- "Det store sviket" Kommentar av John Olav Egeland. Dagbladet 21/04-07.

### **Internettadresser:**

Kunnskapsdepartementet:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dep.html?id=591>

Statistisk sentralbyrå:

<http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgu/tab-2006-02-15-05.html>

<http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgu/tab-2007-02-15-05.html>

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste:

<http://www.nsd.uib.no/personvern/>

Utdanningsdirektoratet. Grunnopplæringen i tall:

<http://194.143.25.137/udir/>

## Vedlegg 1

### Vedlegg 1: Intervju-guide

#### **Nåtid:**

Dere går på VK1 ... og i fjor gikk dere på grunnkurs ...: Hvordan er det å gå på denne skolen? (hvordan er denne forskjellig fra andre skoler dere kunne...)(hva er spesielt)  
Hva synes dere om utdanningene dere får? (forventet) (fornøyd)  
Hvis dere kunne forandre noe, hva? (mer eller mindre av noe?)  
Hva er dere opptatt av? (på skolen ... eller på fritiden) (er det noen ting...?)

#### **Nær fremtid: Lære/Arbeid/praksis:**

I år går dere jo på VK1. Hva er planen til neste år?  
(læretid)(lærlingeplasser) (hva tenker dere om det at dere skal ut i lære?)

Hva tror dere er de viktigste forskjellene på det man lærer på skolen og det man lærer når man er i lære? (måten å lære på) (tingene man lærer) (hvordan er det best å lære faget) (forskjell på teori og praksis?)

Hva tenker dere på når dere sier ”teori”? (hva er teori) Eksempler (er noen typer teori OK?) (hva er praksis) (Når i lære: er det noe dere vil savne med å gå på skolen?)

*Obs: begrepene: teori, praksis. Drøfte ved å relatere, konkretisere og eksemplifisere.*

Ok. Når dere er ferdig i lære og har fått Fagbrev: Hva tenker dere om det å begynne i jobb? (ser frem til?) (hva blir det beste) (hvis penger: hva skal dere med? Hva bruke pengene på?)  
Er det noen av dere som tjener penger nå? (på hva?) (noen jobbet som ... eller ...?)  
Hvis dere tjente penger nå (fikk en månedslønn): hva ville dere brukt de til? (/ spart de?) (få utdypinger!!!)

(ok, penger, men:)

Når dere skal ut i jobb: Hva tror dere blir bra med selve arbeidet? (jobbingen)(hva ser frem til)  
Hvilken type arbeid liker dere å gjøre? (finnes mange typer arbeid) (håndfaste resultater) (kan se/ta på) (gjøre noe vs skrive noe)  
Hva er spesielt med arbeidet som .. og/eller ...? (ifht andre typer) (beskrive)  
Hvilke typer arbeid liker dere ikke?

Sånn generelt: Hva er hardt arbeid? (beskrive) (kan dere gi eksempler på noe dere har gjort som var ... ?) (hvordan kjennes det ut etterpå...hvordan ser man ut?) (beskrive følelsen etterpå...dårlig?)(andre ting som kan kalles...)(... på skolen?) (å passe barn...)  
Bør man jobbe hardt? (hvorfor?) Har dere lyst på ...?

#### **Yrkesstolthet:**

Det er ofte snakk om begrepet Yrkesstolthet. Hva tenker dere om det?  
(i de yrkene dere går inn i: hva er yrkesstolthet?)  
Arbeidere fra utlandet? Polakker osv. Hva skjer? Har yrkesstolthet noe å si ifht... (dyktig: blir viktigere?)

Hva slags folk passer til å jobbe som ...? (beskriv... hva må du være)  
Er det sånn at noen er bedre rustet enn andre? (har anlegg for) (eller kan alle bli god?) (hva skal til?)  
(Kjenner dere noen som er dyktig i den type jobb?) (Til hva?)

### **Kjønn:**

(I klassene deres: få jenter:)

Hvorfor er det så få jenter som vil bli denne typen yrker?

(hva gjør at så mange lar være?) (noe med arbeidet?) (pga ... eller ...?)

(hva liker damene da?) (hvis tungt: kraftige jenter, tungt for dere og! + elektro)

Men det er jo noen jenter som går her: Hvorfor tror dere de har valgt å gå her?

Hva tenker dere om de når de skal ut i lære/jobbb? (hvordan går det?) (hva skjer?)

Vil de møte andre utfordringer enn gutter? (hva skjer når de skal konkurrere med menn om jobber?)

Kjenner dere noen damer som jobber med dette faget? (hvordan går det?)

Ok. Jentene i klassene deres = jenter som tar typiske guttefag: Hva med gutter som tar typiske jentefag? (eks...) Hvorfor tror dere de har lyst til det? Kjenner dere noen?

### **Prestasjoner:**

Det er noen undersøkelser som viser at ungdom i videregående ikke alltid gjør sitt beste:

Hva tror dere er grunnene til det?

Tror dere ungdom gjør sitt beste på skolen?

Hva med dere, da? Pleier dere å gjøre deres beste på skolen? (gode karakterer viktig?)

(hva med dere på ungdomsskolen?)

Såne som liksom får veldig gode karakterer; hvorfor?

### **Frafall:**

(det er jo en del som slutter på yrkesfag (tømrer og murer) før de er ferdig: hva tror dere er grunnene til at så mange slutter?)

### **Utdanningsvalg:**

Hvis dere kan tenke tilbake til når dere valgte (grunnkurs X): Hva var de viktigste grunnene til at dere valgte X? (hvorfor?) (andre ting?)

Har dere venner og søsken som har valgt helt andre ting og har helt andre planer enn dere?

(Hva? Hva tenker dere om det? Hvorfor ikke dere?)

Hva skulle til for at dere skulle valgt noe annet? (hvis: veldig gode karakterer)

Hva er det siste dere ville valgt? (hvorfor?)

Hva tenker dere omkring det at ungdommer velger forskjellige utdanninger og yrker?

Sånn helt generelt: Hvilke motiver tror dere ligger bak forskjellige valg av utdanning?

(hvorfor jentefag og guttefag?)

Det finnes undersøkelser som viser at ungdommer ofte velger noenlunde samme yrker som foreldrene: hvorfor tror dere det er sånn? (hva tror dere foreldre sier til ...?)(hører ungdom på)

### **Fremtid 1: Mer utdanning?**

Hvis dere tenker litt frem i tid: Har dere tenkt å ta mer utdanning etter læretiden?

(hva? Hvorfor?)(Hvis nei: hvorfor ikke?) (dere andre: hvorfor ikke?)

Hvor lang tid synes dere det er passelig å bruke på utdanning?

Får man igjen for å ta en lang utdanning? (hva? hvordan?)(andre ting enn penger?)

Hva skulle til for at dere skulle ta en lang utdanning? (eks – 5 år etter vg)



Hva tenker dere om det å ta studielån for å ta en lang utdanning? (hvorfor?) (hvis dere slapp lån?)

Det er jo mange som tar lange utdanninger og mye lån: Hvorfor tror dere? (hva kan være bra med...)

(hva vil det si at noe er nyttig?) Hva tenker dere på når jeg sier: nyttig? Er det bra? Er noen utdanninger mer nyttig enn andre?

## **Fremtid 2: Familie**

Hvordan ser dere for dere deres livssituasjon om 5 år? (hvordan ser livet ut?)(hva gjør dere på?)

Hvor gammel synes dere det er passelig å være når man starter familie?

Hvordan bør livssituasjonen være når man får barn? (livet ser ut) (hva bør være fikset?)

Når familie: mye å tenke på: Hvis det er sånn at man tar ansvar for forskjellige ting: hvem bør ta ansvar for hva? (inntekten og barneoppdragelse) (en hjemme?- hvem? Hvorfor?)

Eksempel: Hvis en av foreldrene skal jobbe med skiftarbeid, eller offshore eller må pendle: hvem bør det være?

Da må jo en ta mest ansvar for barna: er det  greit/rettferdig?

Når dere får dere damer: Hva slags dame skal det være? Hva driver (drømme) damen på med?

Hvem tror dere kommer til å tjene mest penger av dere og damene?  hvorfor?

Hva kunne hun ikke ha drevet på med?

Sånn langt i fremtiden: Tror dere at livene deres om 20 år kommer til å være annerledes enn foreldrene deres sine liv? (hvordan?)

Om 20 år: Hvis dere hadde barn som skulle velge utdanning, hvordan ville dere råde de til å tenke på når de skulle velge utdanning? (hva er viktigst?)

## **Avslutningsspørsmål:**

Grunnen for at vi har hatt denne samtalen var at jeg ville forstå bakgrunnen for at dere har valgt de utdanningene dere har valgt og hva dere tenker om fremtiden:

Har jeg gått glipp av noe?

Er det noe viktig som vi ikke har snakket om?

Er det noe noen tenkte på underveis men ikke fikk sagt?

Siste spørsmål: Alt i alt: Hva er de viktigste grunnene til at dere går på X?

## **Debriefing**

## Vedlegg 2

Selvrapportert foreldres utdanning og yrke, utfylt på skjema etter gruppeintervjuene.

	Gruppe:	FAR:		MOR:	
		Utdanning:	Jobb/yrke:	Utdanning:	Jobb/yrke
1.	Gr.1: <b>Mur/Tøm</b>	Høysk/Univ	Ingeniør/Byggmstr.	Grunnskole	Hjelpearb. Utv.hemmede.
2.		Høysk/Univ	Rådgiver i økonomi	VGS	Kontordame
3.		VGS	Lagersjef	Høysk/Univ	Arbeidsledig.
4.		VGS	Salg	VGS	Apotektekniker
5.		VGS	Stillas	Grunnskole	Hjemmehjelp
6.	Gr.2: <b>Elo/Eli</b>	VGS	Byggmester	Høysk/Univ	Sykepleier
7.		VGS	Kriminalomsorg	Høysk/Univ	It-avdeling
8.		Høysk/Univ	Design	Høysk/Univ	Lærer
9.		Ingen utd.	Nomade	Ingen utd.	Husmor
10.	Gr.3: <b>Plsv/Elm</b>	VGS	Mekaniker	VGS	Frisør
11.		Høysk/Univ *Hg	Advokat	VGS	Resepsjonist
12.		Høysk/Univ	It-konsulent	Høysk/Univ	Lærer
13.		Grunnskole	-	VGS	-
14.		Grunnskole	Lager	VGS	Salg
15.		Høysk/Univ *Hg	Sjef	VGS	Ufør
16.	Gr.4: <b>Mur/Tøm</b>	VGS	Murer	VGS	Salg
17.		Høysk/Univ *Hg	Siv.ing.	VGS	Hjemmehjelp
18.		VGS	Salgssjef	VGS	Renhold
19.		Grunnskole	Snekker	VGS	Butikk
20.		VGS	Tømrer	Grunnskole	Saksbehandler
21.		VGS	Rørlegger	Høysk/Univ	Psykiatri
22.		Høysk/Univ	Elektriker	VGS	Sykepleier
23.	Gr.5: <b>Elo/Eli</b>	VGS	Murer	Høysk/Univ	Sekretær
24.		VGS	Elektroniker	Høysk/Univ	Barnevernet
25.		Høysk/Univ	Ufør	Grunnskole	Barnehage
26.		Grunnskole	Salg	Høysk/Univ	Sykepleier
27.		VGS	Driller	VGS	Sekretær
28.		VGS	Serviceelektroniker	Høysk/Univ	Sosionom
29.		VGS	Kokk	VGS	Barnehage
30.		VGS	Dykker	VGS	Var lærer