

Frå tradisjonelle yrkesfag til ynskje om studiespesialisering

- Ei studie av utdanningsval og
motivasjonsutvikling i vidaregåande opplæring

Sigrid Hernes



Masteroppgåve

Våren 2014

Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen

Samandrag

Denne sosiologiske studien omhandlar utdanningsvalet Vg3 påbygg til generell studiekompetanse, og tek for seg korleis motivasjonen for dette utdanningsvalet har utvikla seg for elevar rekruttert frå fagområde med ein sterk fagopplæringstradisjon. Med utgangspunkt i sytten kvalitative elevintervju, med elevar rekruttert frå bygg- og anleggsteknikk, elektrofag og teknikk og industriell produksjon, har eg analysert kva det er som gjer at elevane på desse fagområda har byrja å orientere seg i retning høgare utdanning, og korleis denne motivasjonen utviklar seg over tid.

Ut frå det empiriske datamateriale har eg analysert korleis elevanes erfaringar frå yrkesfag, samt erfaringar utanfor skulen, har hatt innverknad på valet om å byrje på påbygg. I tillegg har eg undersøkt korleis elevanes ynskjer og forventingar til framtidig utdanning og arbeid heng saman med utdanningsvalet. Viktige teoretiske verktøy for analysen har vore Georg Herbert Mead og Alfred Schütz sin generelle handlingsteori, tilnærminga om den ”doble transaksjonen” (Dubar), og sosiologiske perspektiv på arbeidsorienteringar (Baethge), samt teoriar om utfordringar i det moderne.

Analysen er delt inn i to delar. Fyrste del omhandlar elevanes opphavlege val om å byrje på yrkesfag. Gjennom analysen kjem det fram at dette valet i hovudsak var basert på eit ynske om noko praktisk, og elevane valte seg vekk frå det meir teoretiske dei forbant med allmennfagleg studieretning. Analysen viser korleis dette valet, for dei aller fleste, grunna ned i deira erfaringar frå tidlegare skulegong, og elevane orienterte seg mot framtida med basis i deira erfaringar frå fortida. Det kjem gjennom analysen tydeleg fram at det var ein del usikkerheit knytt til yrkesvalet, og framtidsmåla var den gong noko uklare.

Andre del tek for seg korleis elevanes motivasjon for å byrje på påbygg har utvikla seg, og eg går nærare inn på dei konkrete endringane som har ført fram til utdanningsvalet. Her viser analysen korleis elevane på bakgrunn av nye erfaringar har endra sine framtidsmål. Analysen synleggjer korleis nokre av elevane gjennom konkrete erfaringar har endra si sjølvforståing som har ført til nye perspektiv på framtida. Det kjem tydeleg fram at fleire av elevane hadde utvikla klarare framtidsmål når dei tok dette valet, men for ein heil del er det framleis ein del usikkerheit knytt til utdanningsvalet og framtida. På bakgrunn av samspelet mellom teori og empiri viser

analysen korleis elevenes utdanningsval blir fatta gjennom ein prosess der deira sosiale utdanningsbiografi som ein heilskap, dei kontekstuelle elementa rundt, som kva slags mogelegheiter som faktisk er der, samt deira meir generelle planar for framtida er av betydning.

Antall ord i hovudteksten: 34965

Forord

Proessen med å skrive masteroppgåve har vore utfordrande, interessant og svært lærerik. Fyrst og fremst vil eg takke min hovudvegleiar, Ole Johnny Olsen, som har bidrege med gode råd og konstruktive tilbakemeldingar under heile prosessen. Det er ein krevjande prosess å skrive ei masteroppgåve, men eg var alltid inspirert og motivert etter møta med Ole Johnny Olsen. Eg vil også rette ein stor takk til mine informantar. Utan dykk hadde ikkje prosjektet vore mogeleg å fullføre. Takk til Martin for korrekturlesing, gode innspel og oppmuntring undervegs, og til Eni for gode samtalar, samarbeid, motivasjon og underhalding. Eg vil også takke min familie og næraste venner for støtte, tolmod og opplyftande ord. Til slutt vil eg takke medstudentar på Sofie Lindstrøms Hus, som har bidrege til eit godt sosialt og fagleg miljø.

Innholdsliste:

KAPITTEL 1. INTRODUKSJON	1
1.1 TEMA OG PROBLEMSTILLING.....	1
1.2 TEORETISK PERSPEKTIV OG METODISK TILNÆRMING.....	4
1.3 STUDIENS OPPBYGGING.....	5
KAPITTEL 2. TEORETISK RAMMEVERK	6
2.1 ELEVANES FORTELJINGAR I LYS AV DET NOVERANDE: THE PHILOSOPHY OF THE PRESENT.....	6
2.2 MOTIV FOR HANDLING: CHOICE AND THE SOCIAL SCIENCES.....	7
2.3 DEN DOBLE TRANSAKSJON.....	9
2.4 LÆRINGSKARRIERAR: KONTINUITET OG ENDRING I UNG MENNESKJERS DISPOSISJONAR TIL LÆRING.....	12
2.5 UTDANNINGSVAL I DAGENS SAMFUNN.....	15
2.5.1 Frå produksjonistisk til konsumeristisk sosialisering.....	15
2.5.2 Utvikling av identitet under modernitetens vilkår.....	17
2.6 ARBEIDSORIENTERING I DAGENS SAMFUNN.....	23
KAPITTEL 3. METODE	25
3.1 INTERVJU SOM FORSKINGSMETODE.....	25
3.2 INTERVJUGUIDE.....	26
3.3 UTVAL OG REKRUTTERING AV INFORMANTAR.....	26
3.3.1 Rekruttering av informantar.....	27
3.4 GJENNOMFØRING AV INTERVJUA.....	29
3.5. TRANSKRIPSJON.....	30
3.6 ANALYSEPROSESSEN.....	30
3.7 RELIABILITET, VALIDITET OG REPRESENTATIVITET.....	31
3.8 ETISKE OMSYN.....	32
KAPITTEL 4. VALET OM Å BYRJE PÅ YRKESFAG	33
4.1 ELEVANES GRUNNGJEVING FOR VAL AV YRKESFAG.....	34
4.1.1 Praktisk arbeid - ikkje allmennfag.....	34
4.1.2. "Ville no bli noko".....	35
4.1.3 Påverknad: Familie.....	36
4.1.4 Vener påverkar usikre val.....	37
4.2 VAL AV PROGRAMFAG.....	38
4.2.1 Tilfeldig.....	39
4.2.2 Fagleg interesse.....	39
4.2.3 Ein enkel veg gjennom vidaregåande.....	42
4.2.4 Rådgivarars betydning for valet.....	44
4.3 OPPSUMMERING/DRØFTING.....	45
5. ELEVANES MOTIVASJON FOR Å VELJE PÅBYGG TIL GENERELL STUDIEKOMPETANSE	47
5.1 VALET OM Å BYRJE PÅ PÅBYGG TIL GENERELL STUDIEKOMPETANSE.....	47
5.2. ELEVAR SOM PLANLEGG Å TA HØGARE UTDANNING.....	48
5.2.1 Utviklinga av orienteringa mot høgare utdanning.....	49
5.2.2. Elevanes orienteringar til framtidig arbeid.....	54
5.2.3 Diskusjon.....	58
5.3 DEI USIKRE: ELEVAR MED UDEFINERTE FRAMTIDSPROSJEKT.....	61
5.3.1 Yrkesfag var eit feilval.....	61
5.3.2. Kanskje fagbrev?.....	63
5.3.3 Orienteringar for framtida.....	66
5.3.4. Oppsummering/ Diskusjon.....	68
5.4. ELEVAR SOM PRIMÆRT YNSKJER FAGBREV.....	70

5.4.1 Mogelegheita til å studere vidare.....	70
5.4.2 Elevantes orienteringar til framtidig arbeid	72
5.4.3 Kvifor ikkje fagbrev fyrst?.....	76
5.4.4 Oppsummering/Diskusjon.....	77
KAPITTEL 6. KONKLUSJON	79
REFERANSELISTE	86
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	90

Kapittel 1. Introduksjon

1.1 Tema og problemstilling

Ved innføringa av reform 94 gjennomgjekk det norske vidaregåande utdanningssystemet ei rekkje endringar. Særleg grunnleggjande var den lovfesta retten til ein treårig vidaregåande opplæring for ungdom mellom 16 og 19 år. Denne retten vart gjeldande for så vel studieførebuande opplæring som yrkesfagleg opplæring. Allmennfagleg studieførebuande opplæring skulle gje ein generell studiekompetanse for opptak til høgare utdanning, medan yrkesfagleg opplæring skulle føre til ein sluttkompetanse med fag- eller sveinebrev, normalt med to år med skule og to år i lære i bedrift. I reforma blei det og gjennomført ei strukturell samordning av yrkesfagleg og studieførebuande utdanning, med ei radikal omforming av yrkesfaga i samlingar av breie utdanningsprogram, med eit garantert treårig løp, suksessiv spesialisering, og ein offensiv bruk av lærlingordningar og fagopplærings institusjonar som basis for yrkesutdanningas hovudmodell (Olsen 2013:41).

I tillegg til ein slik struktur- og styringsreform fekk vi dessutan ein innhaldsreform med eit heilt nytt læreplanverk etter same mal for alle fag og studieretningar (Olsen 2013:41). Innafor denne malen blei mellom anna dei allmennfaglege faga på yrkesfagleg studieretning utforma som likeverdige med dei allmenne faga på allmennfagleg studieretningar. Ikkje med same timeantall i alle fag, men med timar som skulle gje same utteljing ved eit eventuelt skifte av utdanningslaup. Ei viktig målsetjing for reforma var å sikre mogelegheit for fleksibel overgong frå eit yrkesfagleg til eit allmennfagleg løp, og det vart etablert eigne tilbod som i dag kallast Vg3 påbygg til generell studiekompetanse. Tanken var at dette både kunne gje breiare rekrutteringsgrunnlag for yrkesfaga (dei skulle ikkje oppfattast som ein blindveg) og oppmuntre fleire yrkesfagelevar til å søkje høgare utdanning ved å ta ei slik tilleggskompetanse. Denne doble målsetjinga kjem også til uttrykk i dei i hovudsak to mogelege vegane som fører elevar til Vg3 påbygg. Det eine alternativet er dei som gjennomfører to år på ei yrkesfagleg utdanning før dei tek til på påbygg. Desse oppnår etter tre år studiekompetanse, men ikkje yrkeskompetanse. Det andre alternativet er dei som fullfører ei yrkesutdanning fram mot eit fagbrev, for så å ta påbyggingsåret. Desse elevane oppnår både studiekompetanse og yrkeskompetanse.

Mogelegheta for allmennfagleg påbygging vekte allereie ved innføringa betydeleg interesse blant elevar (Arnesen 1997), og det har sidan vore ei jamn auke i påbyggelevar. Då tilbodet vart innført i 1994 nytta 5,6 prosent av alle yrkesfagelevane seg av tilbodet, medan talet i 2007 hadde auka til 19,7 prosent. Dei siste åra har det vore fleire norske studiar som omhandlar påbygg til generell studiekompetanse (m.a. Frøsteh.m.fl.2010, Markussen og Gloppen 2012). Desse viser mellom anna at påbygg rekrutterer elevar frå dei fleste yrkesfag, men andelen rekruttert frå dei ulike fagområda er svært varierende. Særleg har tilbodet vore populært hjå elevar frå programfaga service og samferdsel og helse og sosialfag. Der er påbygg til generell studiekompetanse eit nesten like vanleg alternativ som å gå ut i lære. Det er gjennomført studiar som har forsøkt å kaste lys over mønstra ein finn på desse fagområda m.a. det såkalla lekkasjeprosjektet (Høst.m.fl.2012, Høst.m.fl.2013). Hovudforklaringa på dette forholdet har vore tillagt ein svak fagopplæringstradisjon i dei to fagområda. I helse og sosialfag er elevar og lærlingar ikkje primært orientert mot lærefaga, men meir generelt mot arbeidssektoren dette programmet rettar seg mot. Utdanninga på skulesida er relativt bra, men koplinga til arbeidslivet er problematisk (Høst.m.fl.2012). I service og samferdsel er det utydeleg for elevane kva slags posisjon og karriere dei kan rekne med i arbeidslivet. Elevane blir derfor usikre, og nyttar seg i stor grad av påbyggsmogelegheta (Høst.m.fl.2013). For elevar som tilhører program retta mot fag med solide fagarbeidartradisjonar, som byggfaga og handverksfaga innafor restaurant- og matfag er situasjonen annleis. Dei ser ut til å nyte godt av ein klar fagopplæringsstruktur både i arbeidslivet og skulen. Det kan sjå ut til at ein del av elevane også har ein fagopplæringsorientering med seg allereie før dei startar i vidaregåande. Når dei kjem inn i program med klare fagprofilar, utviklast eigne fagidentitetar. Når i tillegg læreplass – og jobbutsiktene ser gode ut, styrkast orienteringa mot det å bli fagarbeidar i desse faga (Høst.m.fl.2013:8). Dette bidreg til ein lågare overgang til påbygg i desse fagområda.

Påbygg rekrutterer likevel også elevar frå dei meir tradisjonsrike yrkesfaga, fag med gode lærlingordningar og relativt klare posisjonar på arbeidsmarknaden. Kva er det då som gjer at også desse elevane vel å byrje på påbygg til generell studiekompetanse? Kva er det som gjer at også elevar på desse fagområda har byrja å orientere seg i retning høgare utdanning? Er denne orienteringa noko elevane har med seg heile tida, eller er planane endra undervegs? Korleis utviklar denne motivasjonen seg i løpet av

utdanningsløpet? Dette er spørsmål som dannar utgangspunktet for dette masterprosjektet, og som eg skal belyse gjennom denne oppgåva. Studiens mål er å gi ei forståing av prosessen som har leia fram til dette utdanningsvalet. Ved å sjå på elevanes grunngevingar for sine val, deira erfaringar frå yrkesfag, inngang på påbygg, samt deira orienteringar til framtida vil eg gi eit bilete av korleis elevanes motivasjon for dette utdanningsvalet har utvikla seg over tid.

For å forstå prosessen for utvikling av motivasjonen for utdanningsvalet, må vi fokusere på elevanes utdanningsbiografi som ein heilskap. Vi må derfor sjå på elevanes grunngevingar for valet om å byrje på yrkesfag, og deira erfaringar frå yrkesfag. I tillegg til å sjå på tidlegare studiar av påbygg til generell studiekompetanse, er det derfor naudsynt å dra veksling på kunnskap om tilsvarande val og utdanning hjå yrkesfagelevar generelt. Når det gjeld dette generelt, viser tidlegare forskning at elevane på yrkesfagleg linje ofte grunnjev sitt val med at dei ynskjer noko praktisk, og ein veg utanom den allmennfaglege studieretninga med meir fokus på teori (Høst 2013, Olsen 2004, Olsen 2013). Dei ynskjer seg vekk frå det dei forbind med vanleg skule. Mange er usikre, men valet fell for mange på yrkesfag fordi allmennfag ikkje står fram som noko alternativ (Ibid.).

Ein tidleg observasjon i denne studien var at og desse elevane, som no hadde valt påbygg, opphavleg også grunnjav sitt val av yrkesfag med at dei ynskte noko praktisk og noko anna enn den allmennfaglege studieretninga med sitt fokus på teori. I tillegg gav alle elevane uttrykk for at dei byrja på yrkesfag med føremål om å ta fagbrev. Det var kun to elevar som hadde planar om å ta påbygg når dei starta yrkesfag. For dei aller fleste er det altså noko som har endra seg. Dette gjer det naudsynt å gå inn i dei overgangane elevane har hatt, og sjå på dei erfaringane som har hatt innverknad på valet om å byrje på påbygg. Det er desse endringane og forskjellane mellom det opphavlege og det nye utdanningsvalet som er interessante når vi skal undersøke korleis elevanes motivasjon og utdanningsval har utvikla seg. Kvalitativ tilnærming vert derfor naudsynt. Det er viktig å undersøke dette utdanningsvalet med eit sosiologisk blikk ved å ta i bruk teoretiske perspektiv i forståinga av prosessane som leder fram til utdanningsvalet, og i tillegg sjå det utifrå ein samfunnsmessig kontekst. Ved å utføre ein djupnestudie, med kvalitative intervju, ynskjer eg å sjå nærare på elevanes eigne forteljingar, og på denne måten få ei djupare forståing for prosessen som leiar fram til utdanningsvalet.

1.2 Teoretisk perspektiv og metodisk tilnærming

Ideen om å ta utgangspunkt i korleis motivasjon og utdanningsval endrar seg spring ut frå ulike teoretiske innfallsvinklar og deira relevans for problemstillinga. Ei innfallsvinkel er å sjå nærare på valet utifrå elevanes egne opplevingar og fortolkingar av omgivnadane og seg sjølv. Dette opnar opp for ei studie av korleis elevane reflekterer over fortid, notid og framtid for å forstå prosessen der motivasjonen for utdanningsvalet har utvikla seg.

Generell handlingsteori, her representert ved Georg Herbert Mead og Alfred Schütz, er fruktbar for å forstå korleis både erfaring og framtidsmål spelar inn når dei unge fattar sitt utdaningsval, og for å belyse det dialektiske samspelet mellom fortid og framtid i prosessen der utdanningsval utviklar seg. Ved å i tillegg inkludere omgrep som kombinerer eit interaksjonistisk og eit meir strukturalistisk perspektiv vil eg også legge vekt på den tidlegare sosiale læringa. Eg har i den samanheng valt å ta utgangspunkt i Claude Dubars tilnærming om den «doble transaksjon», som i likskap med teoriane over inneberer at vi må ta omsyn til både tid og rom i forståinga av unge menneskjers identitetskonstruksjon, men som i tillegg opnar opp for at vi ser nærare på elevanes utdanningsbiografi. For nokre av elevane har endringar i egne disposisjonar til læring hatt innverknad på deira utdanningsval. Bloomer og Hodkinson (2010) si teoretisering kring omgrepet *læringskarriere* kan her vere fruktbar. Den tilfører eit sosiologisk perspektiv på ei av dei konkrete endringane som har hatt betydning for nokre av elevanes utdanningsval.

Ut over dette må elevanes utdanningsval og forståas i lys av endringar i den generelle samfunnsstrukturen. Dagens samfunn blir av nokre teoretikarar beskriven som eit samfunn der dei unge ikkje er underlagt dei same strukturelle føringane som tidlegare. Viktige val, som eksempelvis utdanningsval, er i stor grad opp til den einskilde. Ei av dei sentrale førestillingane innafor diskusjonen om den nye moderniteten er tesen om ei aukande individualisering. Eg vil i den samanheng presentere bidrag frå moderniseringsteori, for å sjå om dette kan vere med å belyse situasjonen dei unge står ovanfor i høve til utdaningsval.

Elevanes val av utdanning er også eit val som omhandlar framtida. For å forstå kva det er elevane orienterer seg mot i høve til framtidig arbeid har eg teke utgangspunkt Martin Baethge (1994) sitt *arbeidsorienteringsomgrep*. På denne måten kan vi få eit

innblikk i korleis elevanes orienteringar til framtida heng saman med deira utdanningsval. Ved å sjå på samanhengen mellom elevanes utdanningsval og deira ynskjer og forventningar i høve til framtidig arbeid kan vi få eit innblikk i kva som rører seg blant ungdom i retning statusorientering i dagens samfunn.

Studien byggjer på sytten semistrukturerte intervju med elevar på Vg3 påbygg. Elevane i undersøkinga er rekruttert frå tre manuelle yrkesfag i den vidaregåande skule: Bygg- og anleggsteknikk, elektrofag og teknisk industriell produksjon.

1.3 Studiens oppbygging

I kapittel 2 presenterer eg det teoretiske rammeverket for oppgåva. Deretter gjer eg greie for val av metode, og metodisk gjennomføring av dette prosjektet (Kapittel 3).

Analysen er delt i to delar. I det fyrste kapittelet ser vi på elevanes val om å byrje på yrkesfag (Kapittel 4). Vi skal sjå at i tråd med tidlegare forskning dreiar elevanes val av yrkesfag seg i hovudsak om eit ynskje om noko praktisk, noko anna enn allmennfag. Vi skal vidare sjå at det er meir variasjon i elevanes grunngevingar for val av programfag, og valet var også prega av ein del usikkerheit for somme.

I kapittel 5 ser vi på korleis elevanes motivasjon for å byrje på påbygg har utvikla seg, og eg går nærare inn på dei konkrete endringane som har ført fram til utdanningsvalet. Med utgangspunkt i elevanes forteljingar er kapittelet delt inn i tre hovudkategoriar utifrå elevanes ulike grunngevingar for å byrje på påbygg. Fyrst ser vi på elevar som har byrja på påbygg fordi dei har planar om høgare utdanning. Deretter skal vi sjå på elevar som er svært usikre i høve til framtidig utdanning og arbeid. Til slutt skal vi sjå på elevar som primært ynskjer fagbrev, men har valt påbygg fordi dei har mogelegheita til det, og studiekompetansen kan kom til nytte i framtida. Vi skal sjå om elevanes førehald til teori og læring har endra seg, og korleis dei har opplevd inngangen på påbygg. Vi skal også sjå korleis elevane orienterer seg i høve til framtidig arbeid, og deira grunngevingar for framtidig utdanning og yrke. På denne måten kan vi få ei forståing av korleis elevanes motivasjon for å byrje på påbygg har utvikla seg. I Kapittel 6 blir oppgåvas hovudpoeng samanfatta, og det blir presentert ein konklusjon på den overordna problemstillinga.

Kapittel 2. Teoretisk rammeverk

2.1 Elevanes forteljingar i lys av det noverande: *The philosophy of the present*

Elevane fortel om sine tidlegare utdanningsval, deira noverande utdanning, og deira planar for framtida. Korleis skal vi forstå elevanes noverande situasjon utifrå deira forteljingar om fortid og framtid? Korleis skal vi forstå deira framtidsplanar, og på kva slags måte griper framtida inn i elevanes verkelegheitsforståing? Georg Herbert Mead har vore oppteken av betydinga av framtida i dei unges verkelegheitsforståing, og understrekar betydinga av framtida når vi skal forstå dei unges situasjon.

I *The Philosophy of the present* (1932) fokuserer Mead på korleis framtida skal forståas og på kva slags måte framtida grip inn i dei unges verkelegheitsforståing. Denne teorien viser korleis vi kan tolke elevanes forteljingar om fortid og framtid i lys av deira noverande situasjon på påbygg. Eit av Meads sentrale budskap om det noverande er at det som eksisterer er *the present*; det notidige, varande. Ut av det noverande spring framtidig tilverting. Kvar slik ny tilverting kallar på rekonstruksjon av det føreverande som stadig gjendannas i det noverande (Bråten 1989:96). Det notidige involverer ei fortid og ei framtid, men verken fortida eller framtida eksisterer uavhengig av notida. Verkelegheita har sitt sete i det noverande. Det som har vore fins kun som rekonstruksjon i det noverande. Eit kvart verkelegheitsmoment som spring fram i det noverande, forandrar si eigne omskrivne fortid. Mead knyter både det som har vore og det som spring ut av til noverande til ein prosess (Ibid.). Prosessen inneber at det som har vore omskrives i lys av det nye som spring ut av det noverande som sete for det verkelege. Elevanes forteljingar om fortida må derfor tolkast som rekonstruksjonar i det noverande. Framtidsorienteringane må sjåast i lys av den noverande situasjonen, og tolkast som eit forsøk på å gi mening til det dei held på med no. Det er framtidsorienteringa som gir mening til den noverande situasjonen, og framtida springer ut av den noverande situasjonen og fortidige sosialiseringssprossar. For aktørane vil framtidsorienteringa fungera som ei handlingsramme i den noverande situasjonen. Den noverande situasjonen får med andre ord mening når den koplaster til ei bestemt framtid (Bråten 1989:96).

2.2 Motiv for handling: Choice and the social sciences

I likskap med Mead var også Alfred Schütz (1972) oppteken av samspelet mellom fortid og framtid i sin handlingsteori. I tillegg opnar Schütz sitt skilje mellom to formar for motiv, "in-order to" og "because", for ei særleg tolking av elevanes grunngevingar for sine utdanningsval. Vi kan gjennom desse omgrepa gripe det dialektiske samspelet mellom fortid og framtid når dei unge reflekterer over sine val. Grunnjev elevane utdanningsvalet med faktorar som ligg bak dei i tid, som bakgrunn og disposisjonar? Eller grunnjev dei utdanningsvalet med draumar og framtidsmål?

Val og avgjere er fundamentale kategoriar for teorien om menneskeleg handling, og derfor også fundamentale kategoriar for samfunnsvitskapen (Schütz [1972] 2011:75). Schütz meinte, at med få unntak, hadde samfunnsvitarar mislukkast i å avklare desse basis konseptu for sin vitskap. I "Choice and the social sciences" analyserer Schütz nokre meir eller mindre isolerte aspekt av problemet. Schütz opnar artikkelen med nokre terminologisk avklaringar, og introduserer oss i den samanheng for skilje mellom "action" og "act", og "in-order -to" og "because" motiv. Det er desse momenta frå Schütz sin teori som eg nytte her.

Schutz sitt formål var å analysere prosessen aktørar går gjennom når dei avgjer si framtidige handling etter å ha vurdert fleire ulike handlingsmåtar. Som nemnd innleiingsvis skil Schütz mellom "action" og "act". "Action" utpeikar menneskeleg handling som ein kontinuerleg prosess som er tenkt ut av aktøren på førehand, som er basert på eit føreutinntekte prosjekt. Termen "act" utpeikar utkomme av denne kontinuerlege prosessen, den oppnådde handlinga. Det som er av avgjerande for Schütz sine konsept for handling er hans syn at handling er grunna i den fortolkande bevisstheita til aktøren. Det å forstå sosial handling grunner ned i å gripe meininga aktøren legg i sine handlingar, å forstå kva meininga betyr for han (Schütz [1972] 2011:75-76).

Ei handling blir ofte omtalt som motivert oppførsel. Ein utfører ei viss handling fordi ein har eit motiv. Ifylgje Schütz dekkjer *motiv* to ulike sett med omgrep som må skiljast. Schütz dannar eit skilje mellom *in - order -to - motiv* , og *because - motiv*. *In- order -to- motiv* referer til framtida, den framtidige tilstanden som handling har blitt føreteke for å få til (Schütz [1972] 2011:79).For eksempel: Eleven byrja på

bygg- og anleggsteknikk fordi han ville kome seg ut i arbeid. Frå aktørens ståstad referer denne typen motiv til hans framtid.

“In the terminology suggested, we may say that the projected act, that is, the prephantasied state of affairs to be brought about by the future action, constitutes the in-order-to motive of the latter.” (Schutz [1972] 2011:79).

Det er derav ikkje handlingsutføringa i seg sjølv aktøren er motivert av. Motivasjon i form av *in-order-to* er avgjera ”eg gjer det” som transformerar den indre fantaseringa til ei yting, eller ei handling som akselerer inn i den utvendige verda (Schütz [1972] 2011:79). Den andre typen motiv, som Schütz kallar *because-motiv* tek ein litt anna form. Med eksemplet om bygg- og anleggsteknikk eleven: Eleven har blitt motivert til å utføre handlinga; byrje på bygg- og anleggsteknikk fordi faren var tømrrar, og han var lei teori på ungdomsskulen. Frå aktørens ståstad refererer dermed *because-motiva* til hans tidlegare erfaringar. Dei tidlegare erfaringane har gjort at han handlar som han gjer. For å kome seg ut i arbeid kunne eleven valt ein anna veg. Han kunne eksempelvis valt å gå rett ut i arbeid. Det at han forsøkte å oppnå dette målet ved å byrje på bygg- og anleggsteknikk var bestemt (*caused*) av hans livserfaring, og hans personlege omstende.

Den eine typen motiv er altså forklart i form av aktørens mål og meiningar, og den andre i form av hans bakgrunn og disposisjonar. *In-order-to-motiv* er den framtidige tilstanden som kan bli realisert av den prosjekterte handlinga. Prosjektet i seg sjølv er determinert av *because-motivet* som i sin tur er dominert av fortida.

Distinksjonen mellom dei to formene for motiv er ofte tilsidesett i daglegdags språk, som tillet uttrykkinga av dei fleste *in-order-to* motiv i *because* setningar, men ikkje andre vegen. Svaret på dette er i fylgje Schütz todelt, og det opnar andre aspekt av implikasjonar involvert i omgrepet *motiv*. Schütz argumenterer i den samanheng for at motiv kan ha ei subjektiv og objektiv meining (Schütz [1972] 2011:79). Subjektivt refererer det til erfaringa til aktøren som lever i sin kontinuerlege prosess av aktivitet. For aktøren betyr motivet kva han faktisk har i sikte, og kva som gir meining til hans pågåande aktivitet. Dette er alltid *in-order-to-motivet*. Så lenge aktøren lever i si pågåande handling har han ikkje i *because-motiva* i sikte. Berre når handlinga har blitt fullført, når det har blitt ein “act”, kan aktøren sjå tilbake på handlinga si som ein observatør av seg sjølv, og utforske under kva slags omstende han har blitt

determinert til å handle som han gjorde (Schütz [1972] 2011:79-80). Dette er nokre av dei subjektive aspekta for dei to kategoriane av motiv, altså, aspekta frå aktørens ståstad. Vi har sett at *in-order-to motiva* refererer til aktørens haldningar som lever i prosessen av si pågåande handling. Det er derfor ein essensielt subjektiv kategori, og avslører seg kun for observatøren viss ein spør kva slags meining aktøren legg i si handling. Men det genuine *because-motivet* er ein objektiv kategori, tilgjengeleg til observatøren som må rekonstruere i høve til den fullførte handlinga. Berre i den utstrekning aktøren snur seg mot si fortid og dermed blir ein observatør av si eiga haldning, kan han lukkast i å gripe den genuine *because-motivet* av sine eigne handlingar (Schütz [1972] 2011:80). Dette er dei subjektive aspekta ved dei to kategoriane av motiv, som er aspekta frå aktørens ståstad. *In-order-to motiv* referer altså til haldninga til aktøren som lever i prosessen av si pågåande handling. Det er derfor ein essensielt subjektiv kategori, og avslørast kun for observatøren viss han spør aktøren kva han legg i si handling. Det genuine *because* motivet er i motsetnad ein objektiv kategori:

”The genuine because motive, however, as we have found, is an objective category, accessible to the observer who has to reconstruct from the accomplished act- namely, from the state of affairs brought about in the outer world by the actor’s action –the attitude of the actor to his action. Only insofar as the actor turns to his past ans, thus, becomes an observer of his own act, can he succeed in grasping the genuine because motives of his own acts” (Schütz [1972] 2011:80).

I fylgje Schütz har miksinga av dei subjektive og objektive synspunkta, samt av dei ulike tidsstrukturane som ligg i dei ulike konseptane av motiv skapt mykje vanskar med å forstå den prosessen der vi avgjer våre framtidige handlingar. I fylgje Schütz kan ikkje *egoet* gripe si eige umiddelbarheit, og kan bare fange seg sjølv som ein objektiv og refleksiv handling. Det er nettopp derfor aktøren føler seg utelukkande motivert av ”in order to” motiv når han projiserer og handlar (Schütz [1972] 2011:80-81).

2.3 Den doble transaksjon

Ut over dei generelle omgrepa til Mead og Schütz skal eg trekkje veksling på omgrep utvikla i spesifikke empiriske studiar. Når vi skal forsøke å forstå elevanes utdaningsval er det viktig at vi tek omsyn til deira tidlegare utdanningsbiografi, samt deira samhandling med andre på det sosiale feltet. Vi må altså ta omsyn til både tid og rom når vi forsøker å forstå kvifor dei handlar som dei gjer. I sosiologien er det fleire

som har forsøkt å binde tid og rom i sine studiar. Eit interessant eksempel er Claude Dubars studiar om ulike formar for opplærings/etterutdannings- tiltak i fransk arbeidsliv på 80-tallet, der vi blir introdusert for omgrepet om *den doble transaksjonen*. Tilgangen til Claude Dubars artikkel er gjennom ein presentasjon av Olav Korsnes (1994).

Dubar gjer eit skilje mellom to teoretisk hovudtradisjonar: Ein Durkheim tradisjon og ein Weberiansk tradisjon (Korsnes 1994:1). Weber- tradisjonen legg hovudvekta på romdimesjonen. I fylgje denne tradisjonen er identitet sett på som eit resultat av den samhandlinga vi gjennomgår på eit bestemt sosialt felt eller arena. Durkheim – tradisjonen legg hovudvekta på tidsdimensjonen, og på eit skilje mellom individuell og sosial identitet. For Durkheim er vår sosiale identitet fyrst og fremst eit resultat av den sosialiseringa vi gjennomgår som born og unge. Vår sosiale identitet er ”eit system av idear, kjensler og vanar som ikkje er eit uttrykk for vår personlege identitet, men for gruppa eller gruppene vi tilhøyrer”. Ved at ”religiøse trossetninger, moralske handlingsmønster, nasjonale eller yrkesprega tradisjonar, kollektive haldningar” overførast frå ein generasjon til neste, formas våre sosiale identitetar (Korsnes 1994:2).

”Mens den sosiale identiteten ifylgje Durkheim nærmest ”skriver seg inn” i oss, enten vi vil det eller ikke, mener Dubar at Bourdieu, med sitt begrep ”habitus” åpner for en annen måte å teoretisere forholdet mellom identitetsformer og individuelle tilbøyeligheter. ”Habitus” er riktig nok et sosialt produkt, men Bourdieu understreker at habitus dreier seg om handlingsdisposisjoner- dvs. noe vi kan velge å bruke eller ikke. Det er derfor nettopp vår habitus som gjør det mulig for oss å oppfatte våre handlinger som noe vi velger fritt å gjøre” (Korsnes 1994:2).

Ifylgje Dubar bryt ikkje Bourdieu med hovudprinsippet i Durkheim- tradisjonen. Framleis er det tidsdimensjonen som er det viktigaste for konstrueringa av identitet, og framleis framstilles denne identiteten som noko enhetlig/integrert/varig (Korsnes 1994:2).

Ifylgje Dubar er den Weberianske tradisjonen eit minst like fruktbart utgangspunkt for å klargjere ulike formar for identitet. Med si vektlegging av den romlige aksens sjåast ikkje identitet i fyrste rekkje som eit resultat av biografi, men som noko som blir til i eit samhandlingssystem. Identitet er med andre ord resultatet av samhandling innafor eit bestemt område eller eit bestemt felt. Når feltet eller området

omstrukturerast, og samhandlingsmønsteret endrast, vil den sosiale konstruksjonen av aktørane endre seg, og dermed aktørane sin identitet. Dei endrar oppfatning av seg sjølv, samstundes som andre endrar oppfatning av dei (Korsnes:1994:3). Samanlikna med Durkheim – tradisjonen blir dei sosiale aktørane sin identitet dermed langt meir provisorisk og ustabil, avhengig av ein posisjon og deltaking i det spelet som føregår på eit bestemt område- som for eksempel arbeids-/yrkeslivet/økonomien (Ibid.).

I fylgje Dubar er det i overskridinga av barrierane mellom dei nemnte tradisjonane i sosiologien, og mellom disiplinær som sosiologi, psykologi og økonomi at mogelegheitene for eit betre grep på identitetsproblematikken ligg. Dubars eige forslag til tilnærming - der omgrepet om ein ”dobbel transaksjon” er sentral, går ut ifrå slike overskridingar (Korsnes 1994:4). Dubars teori om ein ”dobbel transaksjon” dreiar seg om ei sosiologisk forklaringstype som må ta omsyn til to heterogene prosessar. Den sosiologiske forklaringstypa må ta høgde for at dei sosiale agentane på utdanningsmarknaden blir sett på som aktive verksame agentar, i stand til å sjå samanhengar i sine handlingsmønster, og i stand til å rettferdiggjere sine eigne val (Korsnes 1994:11). Tilnærminga forkastar ikkje biografi og strukturell posisjon, men vektlegg at den sosiologiske forklaringar må ta omsyn til enkeltindivid sin subjektive rekonstruksjon av feltet ein opererer innfor, i tillegg til den enkeltes sosiale utdanningsmessige biografi. Det er snakk om ein ”biografisk transaksjon” som består i å projisere mogelege framtider som enten er i tråd med eller bryt med ei rekonstruert fortid/ tidlegare livsløp, og ein ”relasjonell transaksjon” som enten tar sikte på å få sine ambisjonar/ynskjemål anerkjente som legitime overfor dei institusjonelle samhandlingspartnarar, eller som ikkje gjer det (Korsnes 1994:11). Agentane må altså orientere seg mot framtida med basis i fortida, og i tillegg må det sosiologiske fokuset vera retta mot agentane sin samhandling med andre på det bestemte sosiale feltet. Eina konstruksjon av mogelege framtider er delvis avhengig av korleis ein samhandlingspartar bedømmer desse – av kva dei anerkjenner som legitime ambisjonar. Kva dei anerkjenner som legitime ambisjonar er igjen avhengig av korleis ein presenterer sine ”biografiske kapasitetar”. I treffpunktet mellom den sosiale biografien og relasjonane på den aktuelle samhandlingsarenaen oppstår det usikkerheit hjå den enkelte, og derfor også mogelegheiter for å rekonstruere både fortida og dei framtidsmåla som den enkelte har (Ibid.).

Ved å ta i bruk denne tilnærminga må vi ta omsyn til elevanes eigne, subjektive rekonstruksjonar av sine opplevingar på påbygg, og deira konstruksjonar av sine eigne sosiale livsløp og deira erfaringar frå yrkesfag, utan å anta nokon harmoni eller nødvendig homologi mellom bestemte livsløp/posisjonar, subjektive rekonstruksjonar av desse, og handlingsmønster. Vi må ta omsyn til måten elevane betraktar si framtid på basis av deira erfaringar frå yrkesfag og påbygg. I tillegg må vi ta omsyn til måten dei går inn i samhandling med andre ”signifikante” aktørar på innan eit bestemt felt.

2.4 Læringskarrierar: Kontinuitet og endring i ung menneskjers disposisjonar til læring

Forsøk på å binde tid og rom i studiar av utdanningsprosessar har også stått sentralt i utdanningsforskning og læringsteori. I likskap med Dubar har Bloomer og Hodkinson (2010) forsøkt å nytte seg av element frå fleire ulike teoritradisjonar i si sosiologiske forklaring. Dei fant at eksisterande læringsteori ikkje var tilstrekkeleg for å analysere funna i deira datamateriale, som omhandla elevars endringar i disposisjonar til læring over tid. På bakgrunn av dette utvikla dei konseptet *læringskarriere*, og har teke eit foreløpig skritt mot å konstruere ei teoretisk ramme som komplimenterer nokre av dei eksisterande teoriane og utfordrar andre.

Dei fleste elevane i denne undersøkinga grunngav sitt val om å byrje på yrkesfag med at dei ynskte noko praktisk, og søkte seg vekk frå det teoretiske dei forbant med allmennfag. No har desse elevane valt å byrje på påbygg til generell studiekompetanse, eit relativt intenst år med mykje teori. Fleire fortel at dei no har endra sitt forhold til teori og læring. Desse endringane har utvikla seg på ulike måtar, men alle peikar på ei endring i elevanes disposisjonar til læring. Korleis skal vi forstå desse konkrete endringane fleire av elevane har opplevd i høve til læring?

Bloomer og Hodkinson finn i sine analyser at karakteristikkar av læring som sosial praksis har nære band til påstandane i symbolsk interaksjonisme. Premissane til symbolsk interaksjonisme er at individ handlar som fylgjer av den meininga dei ilegg sine erfaringar. Her viser Bloomer og Hodkinson til klassisk tekst av Herbert Blumer:

”That meanings are generated through processes of social interaction; and that they are continually reinterpreted and modified as the result of further social interaction. It is through processes of social interaction that actions are constructed by actors out of what they take into account” (Blumer referert i Bloomer og Hodkinson 2010:589).

Symbolske interaksjonistar meiner i fylgje Bloomer og Hodkinson (2010:589) at disposisjonar for læring er grunnlagt i den meininga einkvar ilegg kunnskap og læring, i deira definisjon på kva kunnskap er og kva læring inneber. Dei byggjer også på den subjektive førestillinga av den indre eller ytre tidsverdien av gitte læringsmogelegheiter. Desse meiningane og førestillingane er forma og omforma som ein del av meiningsdanninga som finner stad i sosial interaksjon, medan dei formar og gir føringar på den same prosessen (Ibid.). På dette punktet trekkjer Bloomer og Hodkinson på mellom anna Bourdieu og Wacquant:

"Whereas symbolic interactionists see dispositions as primarily subjective, Bourdieu emphasises their relationship with positions" (Bourdieu & Passeron, 1990; Bourdieu & Wacquant, 1992 referert i Bloomer og Hodkinson 2010:589).

Ved å referere til Bourdieus *habitus* omgrep understrekar Hodkinson og Bloomer breidda av kontekst og erfaring som potensielt har effekt på disposisjonar til læring. For Bourdieu er det uaktuelt å separere disposisjonar frå desse andre faktorane (Bloomer og Hodkinson 2010:589). Forholdet mellom læring og kontekst, eller situasjon, er også sentralt i *situert lærings teori*:

"From this perspective context is not simply where action and learning are located; it is constructed in the course of social interaction as part of the meaning-making process, or learning which inform action. The meaning are an integral part of the context. Thus, action and learning exist in a mutually constitutive relationship with context or situation" (Bloomer og Hodkinson 2010:590).

I fylgje Hodkinson og Bloomer resonnerer dette med både den symbolske interaksjonismen hjå Mead og Blumer, og med Bourdieus redgjøring for forholdet mellom posisjon og disposisjonar (Hodkinson og Blumer 2010: 590). Bloomer og Hodkinson hevdar at denne miksinga av symbolsk interaksjonisme, situert læring og Bourdieus *habitus* omgrep avslører kompleksiteten i deira data (Bloomer og Hodkinson 2010:59). Dei tydeleggjer også behovet for utvikling av eit nytt teoretisk rammeverk for å analysere korleis unge menneskjer disposisjonar til læring endrar seg *over tid*. Med dette formålet trakk dei tidsdimensjonen i senter for analysen:

"For this reason, we drew the temporal dimension to the heart of our analysis, in a manner which recognised both the situatedness of learning and the relational nature of learning and other facets of life" (Bloomer og Hodkinson 2010:590).

For å gjere dette bygde dei si teorisering rundt konseptet *læringskarriere*, som refererer til utviklinga av disposisjonar til læring over tid (Bloomer og Hodkinson 2010). Læring og disposisjonar til læring blir sett i form av deira forhold til andre materielle og kulturelle fenomen, inkludert dei meiningane som elevar legg i dei fenomena. Læringskarrierar er kjenneteikna av både kontinuitet og endring, sjølv om balansen mellom dei er svært ulike frå tilfelle til tilfelle, frå tid til tid og frå situasjon til situasjon. På grunnlag av dette meiner forfattarane at omgrepet *transformasjon* passar betre for å beskrive utviklinga i læringskarrierar enn endring åleine, og definitivt meir passende enn omgrepet overgang. Transformasjonar i læringskarrierar tek mange formar. Dei er ikkje føreutbestemt, sjølv om dei er orientert av individets habitus og den materielle og kulturelle konteksten habitus har utvikla seg innafor, og personen er lokalisert (Bloomer og Hodkinson 2010: 591). Historiene relatert til dei fleste elevane i studia fortalte om transformasjonar i deira læringskarrierar:

“On the one hand, we were drawn to describe them as resulting from changes in the context of learning careers, as though movement in external structures was the principal force in the generating of meaning. On the other hand, context was the product of meaning-making processes and transforming perceptions. In some instances, we were fairly certain that there had been identifiable changes in context, which were linked to changes in dispositions in learning” (Bloomer og Hodkinson 2010:592).

Funna i Bloomer og Hodkinsons undersøking viste at læringskarrierane til dei unge mellom 15 og 19 år var ubereknelig, ikkje lineær og forutsigbar. Kursen læringskarrierar tok var aldri berre produktet av rasjonelle val, og læringskarrierar var uløyselig knytt til andre livserfaringar. Læringskarrierar og livskurs var ofte signifikant påverka av læring som skjedde utafør ramma av den formelle utdanninga. Mange unge menneskje viste kapasitet til å tilpasse seg nye krav til læring, spesielt når dei sosiale vilkåra til den læringa undergjøkk, eller blei oppfatta at undergjøkk endringar. Dei personlege identitetane til mange av elevane blei signifikant endra i tidsrommet, og endringar i læringskarrierar var ofte tett bundne opp mot desse endringane. Bloomer og Hodkinson understrekar at desse endringane nesten alltid var svært komplekse. Dette grunna ned i at dei kontekstuelle elementa, verdiar, tru og meinig er i kontinuerleg endring for dei unge. Sjølv om læringskarrierane var særigne for kvar enkelt, var det også tydeleg, spesielt over tid, at klasse, kjønn og etnisitet hadde betydning for den eventuelle kursen til desse læringskarrierane (Bloomer og Hodkinson 2010:593).

2.5 Utdanningsval i dagens samfunn

Når vi skal forsøke å forstå elevanes utdanningsval må vi ta omsyn til den samfunnsmessige konteksten valet er tatt i. Utdanningsprofilen til den norske befolkninga har endra seg radikalt dei siste tretti åra. Veksten i befolkingas utdanningsnivå starta på 1960- talet, men den aller sterkaste veksten skjedde etter 1987, og fortsette utover 90- talet. Auka i utdanningslengde er gjeldande på alle nivå, frå grunnskule til høgare utdanning. Underforstått i ei slik nivåforskyving ligg det også ei radikal teoretisering av arbeidsstyrkens kompetanseprofil frå praktisk-yrkesretta til teoretisk- allmennfaglege kvalifikasjonar (Grøgaard og Aamodt 2006:20). Den store veksten innafor høgare utdanning, i tillegg til idealet om høgare utdanning utgjør ein del av den samfunnsmessige konteksten for unge menneskjers utdanningsval. Grøgaard og Aamodt (2006) argumenterer for at veksten i høgare utdanning er knytt til tre viktige utviklingstrekk. For det fyrste ei teknologisk utvikling og tilknytte endringar i organiseringa av arbeidet, som aukar etterspørjinga etter kompetanse. I den forstand kan utdanningsveksten seiast å vera driven fram av endringar i teknologi og marknadsintegrasjon. For det andre omforminga av staten frå ein beskjeden ”nattvekterstat” (embetsstaten) til ein omfattande velferdsstat. Staten har alltid fanga opp store andelar av høgutdanningsgruppene, og endringar i statens rolle kan oppfattast som ein årsak til utdanningsvekst. For det tredje er desse fundamentale endringane i offentleg og privat sektor ledsaga av ein radikal ekspansasjon av middelklassa. Umiddelbart står denne endringa i samfunnets hierarki av yrkesposisjonar som ein konsekvens av utdanningsveksten (Grøgaard og Aamodt 2006:32).

2.5.1 Frå produksjonistisk til konsumeristisk sosialisering

Unge i dagens samfunn tilbringer langt meir tid utanfor produksjonslivet og innafor skulelivet. Dette har ført med seg at sosialiseringa som tidlegare tok stad i konteksten av familie eller arbeidsprosessar, no i større grad tek stad i skular eller andre utdanningsinstitusjonar (Baethge 1985). Utifrå dette kan det argumenterast for at dagens unge i større grad er prega av utdanningssystemets logikk, meir enn arbeidslivets logikk. På 1980- talet føregjekk det ein større ungdomssosiologisk debatt om endringar i unge menneskjers verdiar, haldningar og oppførsel. Martin Baethge (1985) meiner at desse endringane kan tolkast utifrå dei sosiale endringane i overgangen dei unge fyljer til vaksenlivet. Han peikar på at overgangen til ei tid der

dei unge tilbringer langt meir tid innafør ein utdanningsinstitusjon enn tidlegare har ført til at vi har hatt ei endring frå *produksjonistisk* til *konsumeristisk* sosialisering.

Klassifikasjonar av denne endringa i strukturen til unge menneskjes erfaringar trekkjer merksemda mot det implisitte skiftet i interaksjonen mellom menneskjer og miljøet, og skiftets påverknad på personleg utvikling. Baethge argumenterer for at arbeid og forbruk representerer ulike, og til ei viss grad motstridande, modusar av referanse til ein sjølv og miljøet. Arbeid er orientert utover, mot natur og miljø, medan forbruk er vendt innover og er sjølvorienterande. Det dreiar seg om å tilfredstille sine egne behov, og herunder ikkje berre dei materielle (Baethge 1985:447). *Konusmeristisk* sosialisering refererer derfor til prosessar av erfaring dominert av mottakelege og reflekterte handlingar, spesielt i høve til læring. *Produksjonistisk* sosialisering refererer i kontrast til prosessar av erfaring dominert av utover - orienterte handlingar reflektert i handgripelege (synlege) resultat, der suksess og feiling har implikasjonar for andre og ikkje berre ein sjølv (Ibid.).

Forskjellen i lokaliseringa av dei to formene for sosialisering (*produksjonistisk* sosialisering tek stad i konteksten av familie eller arbeids prosessar, og *konsumeristisk* sosialisering i skular eller andre utdaningsinstitusjonar) er fylgd av ulikskap i strukturen av sosial erfaring og ein ulik tilnærming til samfunnet og framtida (Baethge 1985):

"In the first case participation in even the most humble form of work is of concrete (perhaps even blindly concrete!) relevance to to others and to the further development of society; in the second case the referance is abstract so that the perspective may be wider in some circumstances but at the same time less binding"(Baethge 1985:447).

Baethge argumenterer for at heile utviklingsprosessen til industrielle samfunn, gitt deira tekniske og økonomiske rasjonalitet, har ein tendens til å eliminere sosialiseringa av unge menneskjer i og gjennom arbeid, og erstattar det med endå meir abstrakte læringsprosessar. Trenden ser også ut til å vera irreversibel, sidan det også er ein funksjon av dei nye produksjonsteknologiane at den tekniske karakteristikken og operasjonsmekanismen ikkje kan bli mottatt og lært i den umiddelbere arbeidsprosessen (Baethge 1985:447).

Kva er det som skjer med dei unges bevisstheit og åtferd under slike institusjonelle rammevilkår? Baethge (1985) skisserer opp ei rekkje faktorar han meiner

kjenneteiknar den historiske utviklinga til ungdom. Det vil mellom anna føre til seinare val av spesifikk jobb eller karriere, og derav ”a mental dissociation of learning and working and a tendency towards inner independence of learning” (Baethge 1985:446) . Baethge meiner også at perioden for utprøving av ulike rollar og identitetar blir utvida, som igjen vil føre til ei utviding av perioden for prøving og feiling enn det var rom for tidlegare. Dei unge vil også seinare ta ansvar for sitt materielle levebrød, som fører til ei forlenging av det utelukkande materielle ansvaret for foreldra, samt ei påfylgjande avhenge av dei. Endringane vil også føre til at dei unge får seinare erfaring av eigen sosial nytte gjennom produktivt materielt bidrag til sosial reproduksjon. Baethge nemner også at endringane vil føre til lenger tid tilbrakt i mottakelege aktivitetar og læringsprosessar åskilt frå praksis, i staden for den tidlege erfaringa av konkret arbeid assosiert med innlemming i eit hierarkisk og abstrakt organisasjon som tilfører standard for yting og utveljing, og som kontrollerer dei kognitive og mentale utviklingsprosessane til unge i form av restriktive reglar (Baethge 1985:446). Endringane vil også føre til at dei unge tilbringer lenger tid med menneskjer i same aldersgruppe, og seinare inngang i ei verd av kommunikasjon bestemt av vaksne. Derav ganske forskjellige mogelegheiter for å utvikle egne idear og setje dei ut i praksis.

”And above all, a longer time spent in a situation conducive to the development of a individual rather than a collective code of performance and individual identity formation patterns. Learning is in any case primarily an individual act” (Baethge 1985:446).

Skulen kan på denne måten seiast å ha teke over ein del av dei sosialiseringssoppgåvene som tidlegare fyrst og fremst var førebeholdt familien og arbeidslivet. Ikkje berre i høve til kunnskapsformidling, men også på formidling av verdiar og haldningar. På denne måten kan vi også sei at utdanningssystemet fremjar ein individualistisk tangeong, og eit system der kvar og ein tek ansvar for seg sjølv.

2.5.2 Utvikling av identitet under modernitetens vilkår

Konsekvensane samfunnsendringane har hatt på dei unges overgang til vaksenlivet har blitt svært mykje diskutert både i generell sosiologi, men også ungdomssosiologi. Namnet på desse samfunnsendringane, eller transformasjonane som samfunnet har gjennomgått, har fått mange namn. Anthony Giddens kallar denne epoken

høgmodernitet eller *seinmodernitet* (Giddens 1990,1991), medan Ulrich Beck (1992) brukar termen *risikosamfunnet*. Desse teoriane går under nemninga modernitetsteori, og ei av dei sentrale førestillingane innafor diskusjonen om den nye moderniteten er tesen om ei tiltakande individualisering (Krange og Øia 2010:34). Individualisering kan tolkast som eit resultat av endringsprosessane i det moderne samfunn, der individa på mange måtar er lausrivne frå tradisjonelle band. I det moderne er individa tillagt større betydning, og dermed også personlege rett. Individualiseringa i samfunnet oppfattas ofte å vera ein av dei viktigaste aksane i eller drivkreftene innafor dei historiske prosessane som festas på omgrep i våre dagar, stadig oftare presenterast eit bilete av unge som sjølvdeterminerande og ubundne av eiga fortid (Krange og Øia 2010:45).

Eg vil i det fylgjande skissere trekk frå Giddens og Becks teoriar om det moderne og individualitet, og dermed deira bidrag til *individualiseringstesen* både gjennom deira originalverk og gjennom ungdomsforskarane Krange og Øia (2010) sine tolkingar. I fylgje ungdomsforskarane Krange og Øia (2010) er det individualiserte samfunnet eit samfunn der modernitetens institusjon har mista grepet om menneskjers liv. I særleg grad gjelder det unge menneskjers liv, og dette er viktig fordi det gir store konsekvensar i dagligdagse situasjonar og for ungdoms særskilte utfordringar. Slik individualisering inneber at unge er overlete til seg sjølv og sine eigne krefter når skjebnevala fattas og livsløpet stakas ut (Krange og Øia 2010:37).

Giddens fokuserer i boka *Modernitet og selvidentitet* (1996) på framveksten av nye sjølvidentitetsmekanismar, som er forma av, men også formar modernitetens institusjonar. I fylgje Giddens er ikkje sjølvvet eit passivt vesen determinert av påverknadar utanfrå. Ved at individa skapar sin sjølvidentitet, bidreg dei til eller forårsakar sosiale påverknadar, som er globale i deira konsekvensar og implikasjonar (Giddens 1996:10).

Eit viktig trekk ved den moderne kulturen er at vitskapane stadig legger nye områder inn under sine kunnskapsfelt. Etter kvart som moderniteten utviklar seg og brer seg utover, bidreg dette til danninga av fleire og fleire abstrakte kunnskapssystem. Dette er ein av dei viktigaste motorane for dei konstante og stadig raskare endringane som gjennomsyrrer det Giddens kallar det seinmoderne eller høgmoderne samfunnet (Giddens 1996). Utviklinga inneberer at ekspertkunnskap blir stadig meir fragmentert

og differensiert. Når områda for slike spesialiserte systems innflytelse eser ut, stiller dei menneskjene ovanfor stadig nye situasjonar, utfordringar og problem (Krange og Øia 2010:104).

Refleksivitet er i fylgje Giddens med på å skilje moderniteten frå det tradisjonelle samfunnet. I det han kallar det ”høg” – eller ”sein- moderniteten”, må sjølvstet skapas refleksivt i den breiare institusjonelle kontekst den eksisterer i. Denne oppgåva må likevel løysast midt i eit forvirrande virvar av moglegheiter og tilbod (Giddens 1996:11). I modernitetens post- tradisjonelle orden og på bakgrunn av nye formar for formidla erfaring blir sjølvidentiteten ei refleksivt organisert streving. Sjølvstets refleksive prosjekt som består av å oppretthalde samanhengar, men konstant revidere biografiske forteljingar, finn stad i ein kontekst av mangfaldige valmogelegheiter (Giddens:1996:14). Giddens meiner at dess meir tradisjonen mistar sitt tak, og dess meir dagleglivet rekonstruerast på bakgrunn av det dialektiske samspelet mellom det globale og lokale, desto meir blir individa tvunge til å treffe val om livsstil blant mange ulike mogelegheiter.

”Det sociale livs ”åbenhed” i dag, pluraliseringen af handlingskontekster og ”autoriteternes” mangfoldighed indebærer imidlertid, at livsstilsvalg bliver stadig vigtigere i konstitueringen af selvidentitet og daglig aktivitet. Refleksivt organiseret livsplanlægning bliver et centralt træk ved struktureringen af selvidentitet, hvilket normalt forudsætter, at man overvejer risici, som er filtrerede gennem kontakten med ekspertviden” (Giddens 1996:14).

Giddens vektlegg at denne refleksiviteten spring ut av ei form for strukturell tvang, ei kraft som fører til refleksiviteten ikkje berre rettar seg utover mot individas omverden og dei alternativa som finns der, men også innover mot eigen person (Krange og Øia 2010:109). I seinmoderniteten har folk ein tilsvarande refleksivitet mot seg sjølv. At menneskjer som lever i denne æraen er sjølvrefleksive, inneberer at det enkelte individ på heilt nye måtar må reflektere over seg sjølv og sine eigne livsprosjekt. Ut av dette spring eit av Giddens mest kjende omgrep, *sjølvidentitet* (Ibid.). Sjølvidentitet føreutsett ein refleksiv bevisstheit om sjølvstet, om kven ein er, og er ikkje noko som er gitt eller danna ei gong for alle. Sjølvidentitet er ikkje noko som oppstår gjennom individets konkrete biografi, men må forståas som eit resultat av individas anstrengelsar for å skape ein biografi (Krange og Øia 2010:110). Det seinmoderne eller høgmoderne samfunn plasserer altså eit særlege ansvar på kvart enkelt individ. Kvart enkelt individ må skape og oppretthalde ein sjølvidentitet og

konstruera personleg biografisk kontinuitet. Ein viktig føresetnad for å lukkas er at den enkelte har etablert ein grunnleggjande tryggleik i høve til sine omgivningar (Krange og Øia 2010:110).

I Ulrich Becks bok *Risk Society* (1992) legg han fram to tesar. Kort oppsummert seier tesen om risikosamfunnet at nye formar for risiko er i ferd med å endre samfunnsinstitusjonane og dermed også individuelle livsvilkår, og risiko vil verta den viktigaste materielle drivkrafta i samfunnsutviklinga (Krange og Øia 2010:94-95). Den overgangsfasa me er i no, som er ein overgangsfase mellom den fyrste moderniteten, representert ved industrisamfunnet, og ein nye modernitet som er risikosamfunnet, er prega av konflikt mellom dei to epokanes materielle grunnlag (Krange og Øia 2010:97).

Becks andre tese innafor hans modernitesteori handlar om individualisering. Moderniseringas andre fase inneber at denne utviklinga fortsett med eit meir intenst nivå, og no forvitrar også dei institusjonelle fundamentet for industrisamfunnet (Krange og Øia 2010:99). Då kan ikkje lenger kollektive størrelsar som sosiale klasar, arbeid og utdanning gi folk svar på kven dei er eller kva dei vil med livet sitt. Konsekvensane av dette er at menneskjes merksemd flyttes frå dei store forteljningane og tilknytning til samfunnsskapte meningsdannande fellesskap, mot individuell realisering av sitt eige liv.

«Hos Beck betegner individualisering den sentrale kulturelle impulsen i det samfunnet som har risiko som basis. Dette er et samfunn hvor individet stilles ovenfor den formidable eksistensielle oppgaven å sette seg selv i sentrum for eget liv» (Krange og Øia 2010:100).

I fylgje Beck oppstår trongen og moglegheita til å leve sitt eige liv i dei høgt differensierte samfunn. Det moderne samfunn integrerer ikkje menneskja i sitt funksjonssystem som heile menneskjer, det er snarare tvert imot avhengig av at individa nettopp ikkje blir integrert, men bare delvis og tidvis tar del i samfunnet som ”evige vandrere mellom funksjonsområdene”(Beck 1997:112).

I tillegg meiner Beck at menneskja må leve sitt eige liv under vilkår som i vid utstrekning ikkje er under deira kontroll, som barnehagars opningstid, rushtrafikk, osv, samt dei store institusjonane sine føringar, som utdanning, arbeidsmarknad, og av dei store økonomiske og økologiske krisane, som ein ei gong såg heilt i bort ifrå. Det

eigne liv er med andre ord i fylgje Beck eit *institusjonsavhengig liv* (Beck 1997:112-113). Vidare argumenterer Beck for at i det modernes byråkrati- og institusjonsflora er livet bunde fast til nettverk av føringar og reglar. Det avgjerande er at dei moderne føringane tvinger fram ein sjølvorganisering og ein sjølvtematisering av biografien (Beck 1997:113). Stilt ovanfor dei nye føringane må ein sjølv gjere noko for å vinne fram i konkurransen.” Alle og enhver blir aktørerer, konstruktører, sjonglører, iscenesettere av sin biografi, sin identitet, men også av sine sosiale bånd og nettverk”(Beck 1992:113).

Eit eige liv betyr for Beck i risikosamfunnet at mogelegheita for å miste fotfestet alltid er til stades, sjølv bak fasadane av tryggleik og velstand. Derav oppstår også angsten og klamringa for å halde seg fast, sjølv i det ytre sett rike midtsjiktet av samfunnet (Beck 1997:114). Det viktige er derfor å bli aktiv i forhold til eigen skjebne. Dersom ein mislukkast er det ein personleg feil.

Det eigne liv er for Beck også eit refleksivt liv, og nødvendigheita av å realisere seg sjølv går hand i hand med oppbindinga av kvar enkelt i globale samanhengar (Beck 1992:118). Det eigne livs sosiale struktur oppstår med ein fortløpande differensiering og individualisering, og på denne måten blir industrisamfunnets gruppekategoriar kulturelt oppløyst eller transformert. Sjølv tradisjonelle livssituasjonar må veljast og rettfærdiggjerast i forhold til andre mogelege val og blir levd med ein personleg risiko. Det eigne liv er i denne forstand ein seinmoderne livsform som er høgt verdsett (Beck 1997:118).

Ut av analysane til desse moderniseringsteoretikarane kan moderne ungdomstid bli forstått som eit brot i høve til foreldregenerasjon, kjønn, tradisjon, etnisitet og klasse. Hovudpoenget hjå desse modernitetsteoretikarane er at dette brotet samtidig fører med seg nye formar for risiko, individualisering og refleksivitet. Menneskjer må leva sitt liv under vilkår som i sterk grad unndreg seg deira kontroll (Krange og Øia 2010). Når ein ser utdanningsval utifrå desse teoriane vil ungdommane stå friare i høve til val, men å velje riktig vil vera vanskelegare. Ungdommanes utdaningsval vil i stor grad vera opp til dei sjølv, noko som mogeleges vil gjera presset om å lukkast større.

Sjølv om individualiseringstesen har fått stor tilslutning har den også kritikarar. I kva slags grad strukturelle føresetnadar har slutta å virke har vore veldig mykje diskutert innafor ungdomssosiologi. Krange og Øia (2010) meiner eksempelvis at klassiske sosiologiske omgrep som klasse og kjønn framleis er av stor betydning, og dermed blir teoriane om individualisering fort misvisande (Krange og Øia 2010:212). Fleire indikasjonar på at individualiseringstesen kan vera ei nivåfeilslutning i høve til unges val finn vi i forskinga til den norske sosiologen Lars Ove Seljestad. I artikkelen "Frisatt eller forankret?" kjem Seljestad med betraktningar om moderniseringsteori i høve til å forstå ungdommars val. På bakgrunn av sitt doktorgradsarbeid i Odda finn Seljestad svært dårleg samsvar mellom moderniseringsteoriar og livsperspektiva til ungdommen han intervjuar. Resultatet viste at klasse, kjønn og andre strukturelle faktorar spela ein stor rolle i dei unges val av utdanning (Seljestad 2003).

Ein annan som argumenterer for at betydinga av klasse framleis er av stor betydning for ungdomsovergangar er Andy Furlong (2009). Furlong meiner at konsept brukt av forskarar for å forstå ungdomsovergangar fører til at lesaren sitt igjen med inntrykket av at endringane i erfaringane til unge menneskjer dei siste førti åra har vore så vidtrekkande at tidlegare perspektiv totalt har mista sin validitet. Før 1990- talet hadde forskarar ein tendens til å oppsøke enkle stratifiserte ruter i sin data og fant ut av openbare kompleksitetar ved å lage typologiar som utheva allminnelegheita av klassebaserte erfaringar i staden for å fokusere på individualiserte trasear (Furlong 2009:345). I kontrast til dette har søken etter kompleksitet i dagens kontekst til dels blitt driven av teoretiske paradigme som stressar den flytande konteksten av moderne liv, medan dei avviser strukturelle perspektiv (Ibid.). Furlong argumenterer for at endringane i unge menneskjer overgangar til ein viss grad har blitt overdriven fordi forskarar har vore for entusiastiske i høve til å hoppe på teoretiske trendar utan tilbørleg omsyn til empiriske bevis. I fylgje Furlong forvrengjer ei slik tolking verkelegheita og kviler delvis på ein tendens av at forskarar fylgjer teoretisk mote (Furlong 2005:344).

Dei som er av post- modernistisk overtyding argumenterer imidlertid nettopp for at det har skjedd så store endingar dei siste førti åra at det ikkje lenger er mogleg å føreseie individuelle livssjansar eller livsstilar ved å bruke informasjon om sosial klasse, kjønn eller andre strukturelle variablar. Furlong er samd i at det utvilsamt har skjedd viktige sosioøkonomiske endringar dei siste førti åra, men at det kan sjåast

som representativt for eit epokegjerrande brot meiner han er noko tvilsamt (Furlong 2009:344). Furlong argumenterer for at det har skjedd viktige endringar som har innverknad på måten sosiale klassar er produsert, som involverer ei oppfatning av fleire moglegheiter og større moglegheiter for individuell handling, men han meiner samstundes at desse nye mekanismane fører til reetablering av svært kjente mønster av sosioøkonomisk ulikskap som i stor grad kan bli forstått ved å ta i bruk etablerte teoretiske idear. Formar for bevisstheit kan ha endra seg, men menneskjers plassering innafor maktstruktur har framleis sterk innverknad på livssjansar (Furlong 2009:345).

2.6 Arbeidsorientering i dagens samfunn

Elevanes ynskjer og forventingar om framtidig jobb kan mogeleges gi oss ei betre forståing for deira utdanningsval. Desse forventingane er samansatt av ulike orienteringar til kva dei ynskjer å få ut av arbeidet, samt arbeidets betydning i forhold til andre aspekt av livet. I lys av diskusjonen om eit grunnleggande verdiskifte og samfunnets krise har Martin Baethge (1994) gjennomført ei større empirisk undersøking om arbeidets betydning for unges livsperspektiv. Baethge bruker arbeidsorienteringsomgrepet i si studie av arbeid og identitet hjå unge, og legger vekt på dei subjektive sidene ved arbeidet. Baethge ser på betydninga av lønnsarbeid for unges identitet, og hans funn viser at dei unge er mindre opptatt av materielle godar og karrieremål i sine livskonsept. Det er innhaldsmessig tilfredsstillande arbeid, kor dei kan bruke seg sjølv som personar, og kor dei kan finne anerkjenning, sjølvbekreftelse og kjensle av sosial integrasjon som er i fokus hjå dei unge (Baethge 1994:235).

Baethge (1994) framstiller fem dominante *forventningsorienteringar* utifrå dei unges skildringar av deira egne arbeidserfaringar, men understrekar:

”Når vi kalder dem ”dominante forventninger ” til arbejdet ligger der allerede heri, at vi ikke ser dem som modsætninger, og at vi tilsvarende ikke mener det er muligt at stille innholdsmæssige forventninger opp i modsætning til materielle. Det drejer sig heller ikke herlidt som ved livskoncepterne – om de kvantitative fordelinger, men om den indre logik i de respektive forventninger og deres forbindelse til arbejdssituationer, der er typiske for den nutidige udviklingen i erhvervsarbejdet” (Baethge 1994:236).

Den fyrste av dei fem *forventningsorienteringane* er forventingar til det konkrete *innhaldet* i arbeidet. Dette var den klart største gruppa blant dei spurte i Baethges

undersøking (Baethge 1994:236). Dei unge med denne orienteringa er opptekne av arbeidet, og vil kunne bruke seg sjølv som personar og vil føle bekreftelse av deira kompetanse. Den andre forventningsorienteringa handlar om krav til det *kommunikative og sosial integrerande*. Denne typen forventingar dreiar seg ikkje om det konkrete arbeidet som dei utfører, men det er arbeidsplassen som sosialt rom med spesifikke strukturar, handlingsmønster og moglegheiter kommunikasjon og interaksjon som står i fokus. Forventingar mot *karriere og status* rettar seg i stor grad mot arbeidets ytre omstender. Baethge fant at unge med desse forventingane til framtidig arbeid ville vise at dei er begava, ambisiøse, har vilje til oppstigning, gjennomslagskraft, ofte med visse leiareigenskapar (Baethge 1994:239). Hå dei unge som har forventingar til *arbeidsvilkår* formulerast forventingar til arbeidet ved at dei ynskjer seg eit så interessant og avvekslande arbeid som mogeleg i eit arbeidsklima der dei kan føle seg tilpass. Den siste gruppa Bathge (1994) identifiserte var dei som hadde forventingar om materiell *sikkerheit og inntekt*. Dei som hamna innfor denne gruppa la stor vekt på tilsetjingssikkerheit og inntektssikkerheit , samt inntektsnivået (Baethge 1994:238).

Baethge (1994) forsøkte å binde desse fem *forventingsorienteringane* i to større grupper. Dei eine kalla han *menings- og subjekt – orienterande* forventingar. I denne gruppa reknast alle forventningar som går utover det umiddelbere sal av eins eigen arbeidskraft, og orienterer seg mot dei lønnsavhengige subjekt status (Baethge 1994:241). Arbeidsorientering retta mot meining og subjektivitet i arbeidet kan bli sett på som motivert av ein indre motivasjon der arbeidet i seg sjølv blir oppfatta som verdifullt. Den andre gruppa blei samanfatta under kategorien *materielt – og reproduksjonsorienterte forventingar*. Under denne kategorien dukkar dei forventingane som føreheld seg til utnyttinga og salet av arbeidskrafta, altså til inntekt, tilsetjingssikkerheit, utnytting og nedsliting av arbeidskrafta (Baethge 1994:241). Orientering mot materielle godar kan bli forstått som ei ytre motivasjon, der arbeidet blir sett på som middel for å oppnå noko som ligg utanfor sjølve arbeidet i form av lønn som gir mogelegheiter til å føre ein bestemt livsstil.

Baethges (1994) kategorisering i høve til orienteringar til arbeid kan vera fruktbare når vi skal undersøke elevanes orienteringar i høve til framtidig arbeid. På denne måten kan vi få ei forståing for korleis elevanes forventningar og ynskjer i høve til framtidig arbeid heng saman med deira val om å byrje på påbygg.

Kapittel 3. Metode

Denne oppgåva har som føremål å finne svar på korleis motivasjonen for utdanningsvalet påbygg til generell studiekompetanse har utvikla seg for elevane. For å få eit djupare innblikk i korleis motivasjonen for dette utdanningsvalet har utvikla seg er det essensielt å ta utgangspunkt i elevanes egne opplevingar og fortlokingar av prosessen. Med utgangspunkt i eit forskingsspørsmål basert på subjektive problemstillingar har eg derfor valt ei kvalitativ tilnærming i form av semistrukturerte intervju, der elevanes egne forteljingar og betraktningar utgjer grunnlaget for analysen. Ei kvalitativ tilnærming er velegna for å få innsikt i dei subjektive sidene ved prosessen der utdanningsval blir fatta gjennom.

3.1 Intervju som forskingsmetode

Oppgåvas empiriske utgangspunkt er kvalitative intervju med sytten elevar frå Vg3 påbygg til generell studiekompetanse som vart gjennomført hausten 2013. Elevanes egne forteljingar er tolka opp mot tidlegare forskning og teori på ein slik måte at det sosiologiske perspektivet skal danna eit meir allment forståleg bilete.

Kvale og Brinkmann (2009) hevdar at føremålet med det kvalitative forskingsintervjuet er å forstå verda frå subjektets ståstad, finne meininga ved subjektets erfaringar og avdekke deira levde verd før den vitskapelege forklaringa. Intervjua i denne masteroppgåva var semi-strukturert og temabasert med underordna spørsmål som blei fylgt opp undervegs. Kvalitative intervju er ei nyttig forskingsmetode for å få tilgang til individs egne haldningar og verdiar, ting som ein nødvendigvis ikkje har tilgong til eller kan bli observert gjennom formelle spørjeskjema. Det er større sannsyn for at opne og fleksible spørsmål gir tilgong til meir gjennomtenkte svar enn lukka spørsmål. Dei vil derfor tilføre betre tilgong til intervjuobjektets synspunkt, tolking av hendingar, forståingar, erfaringar og meiningar (Silverman 2011).

3.2 Intervjuguide

Med utgangspunkt i tema for prosjektet og med nemnde teoretiske perspektiv i bakhovudet utforma eg ein intervjuguide som skulle fungere som vegleiar gjennom dei påfylgjande intervju. I fylgje Kvale og Brinkmann (2009) bør intervjuguiden innehalde eit omriss av emne som skal dekkjast, med føreslåtte spørsmål under. Det vil vera avhengig av den aktuelle studien om spørsmåla og deira rekkjefylgje er strengt føreutbestemt og bindande for intervjuaren, eller om dei er intervjuarens skjønn og takt som avgjer kor tett ein skal halde seg til guiden, og kor mykje ein skal fylgje opp informantens svar og dei nye retningane dei kan opne opp (Kvale og Brinkmann 2009:130). Hovudføremålet med undersøkinga var å få eit innblikk i korleis motivasjonen for utdanningsvalet hadde endra/utvikla seg, og eg ynskte derfor å basere intervju på nokre opne spørsmål der elevane kunne reflektere over eigne val, utvikling og framtidsperspektiv. Intervjuguiden er delt inn åtte overordna tema, med ulike underspørsmål til kvart tema. Dei overordna tema i intervjuguiden er : *val av yrkesveg, faglege preferansar/klassemiljø, tida som lærling (evt.praksis vg2), elevens tankar om yrker, påbygg, bakgrunn, elevens oppfatning av eigne ferdigheiter og haldningar og framtidsplanar*. På denne måten ynskte eg å bruke dei overordna tema som hugseliste gjennom intervjuet, medan underspørsmåla var til hjelp om ikkje samtalen naturleg glei inn på dei ulike temaa. Nokre av informantane var meir sjenert og ordknappe enn andre. I dei tilfelle fylgde eg intervjuguiden meir punkvis. I løpet av intervjuperioden dukka det i nokre intervju opp ting eg ikkje hadde tenkt på då eg utarbeida intervjuguiden. Eg valte derfor å inkludere tillegsspørsmål undervegs. Det var også skilnadar på elevane i høve til vegen fram mot påbygg. Nokre av elevane hadde for eksempel hatt pause i sitt vidaregåande løp, nokre hadde vore lærlingar, og ein hadde tatt fagbrev. Det blei også naturleg at eg eksempelvis la meir vekt på erfaringane frå praksisperioden på Vg2 når eg intervjuar elevar som ikkje hadde vore i lære, medan eg fokuserte på læretida til dei som hadde vore læringar. På denne måten var intervjuguiden under stadig utvikling.

3.3 Utval og rekruttering av informantar

Utgangspunktet for dette prosjektet var mi interesse for korleis unge menneskjer i dagens samfunn fattar sine utdanningsval. Valet om å fokusere på elevar som har valt Vg3 påbygg til generell studiekompetanse vart teke ganske tidleg. Dette var fordi eg meinte at påbygg til generell studiekompetanse kunne fungere som eit knytepunkt for

å forstå korleis utdanningsval blir fatta i dagens kunnskapssamfunn. Elevane ved denne linja hadde i utgangspunktet valt eit yrkesfagleg utdanning, men har på eit eller anna tidspunkt byrja å orientere seg mot høgare utdanning. Eg valte å fokusere på elevar rekruttert frå yrkesfag med ein sterk fagprofil med gode lærling- og jobbutsikter. Dette er på grunnlag av resultata frå tidlegare forskning, som tyder på at rekruttering til påbygg frå dei ulike yrkesfaga mellom anna kan bli forstått utifrå fagets forankring på arbeidsmarknaden. Som vi har sett har tidlegare forskning vist at dei store elevstraumane til påbygg frå helse og sosialfag og service og samferdsel mellom anna kan bli forstått ved fagets kopling mot arbeidslivet. Ved å fokusere på elevar frå yrkesfag med sterke fagtradisjonar og gode læreplass- og jobbutsikter ynskte eg å utforske ei gruppe elevar der valet om å søke påbygg ikkje openbart kan forståas utifrå fagets kopling til arbeidslivet, og på denne måten sjå kva som rører seg i høve til ungdomars orienteringar til arbeid og utdanning i dagens samfunn.

Utvalet for denne studien er i stor grad basert på strategiske vurderingar og ikkje eit representativt utval av menneskjer frå ein større populasjon. Medan kvantitative tilnærmingar i stor grad forsøker å få eit representativt utval med ynskje om å generalisere til ein populasjon, er det i kvalitative tilnærmingar ofte eit føremål å få ei djupare forståing av ei gruppe eller eit bestemte typar menneskjer, som kan fortelje noko om korleis dei føreheld seg til og reflekterer over emne, utan at representativitet er eit uttalt mål for studien. Ved å velje eit strategisk i staden for eit representativt utval for mi studie søker eg å få innsikt i elevanes egne opplevingar og fortolkingar av sitt utdanningsval.

3.3.1 Rekruttering av informantar

I utgangspunktet hadde eg planar om å intervjuje elevar rekruttert frå eitt yrkesfagleg programfag, bygg- og anleggsteknikk. Eg kontakta inntakskontoret i Hordaland Fylkeskommune for informasjon om korleis elevar rekruttert frå dei ulike yrkesfaglege programfaga fordelte seg ved dei ulike skulane som hadde tilbod om Vg3 påbygg til generell studiekompetanse. Eg vart i den samanheng gjort merksam på at det var nokså få elevar rekruttert frå bygg- og anleggsteknikk på påbygg, og i tillegg var desse elevane spreidd utover mange ulike skular. Eg byrja likevel å kontakte skular som tilbydde Vg3 påbygg for å forhøyre meg om dei hadde elevar rekruttert frå bygg- og anleggsteknikk som gjekk påbygg, og om det var mogelegheit for å kome ut og foreta intervju. Dei fyrste skulane eg kontakta var positive til undersøkinga, men

dette var tidleg i skuleåret, og dei hadde endå ikkje fullstendig oversikt over elevane som gjekk påbygg. Eg fekk beskjed om å kontakte dei om nokre veker. Informasjonen frå inntakskontoret om at det var få elevar frå bygg- og anleggsteknikk ved påbygglinja vart også bekrefta. Etter nokre veker kontakta eg på ny ei rekkje skular bade gjennom telefon og e-post. Eg hadde då bestemt meg for å også inkludere elektrofagelevar i utvalt. Dette var på grunnlag av informasjonen eg hadde fått om at det var få elevar frå bygg- og anleggsteknikk på påbygg, og at å inkludere elektrofagelevar i utvalet ville tilføre undersøkinga eit komparativt moment. Når eg kontakta skulane informerte eg om studiens føremål og omfang. Fleire gav utrykk for at dei meinte det var eit viktig og interessant prosjekt, med tanke på den store styrkprosenten på påbygg.

I alt vart det gjennomført nitten elevintervju ved fem ulike vidaregåande skular i fylket. I rekrutteringa ved ein av skulane skjedde det ein glipp, som gjorde at fire elevar som ikkje hadde gått på bygg- og anleggsteknikk eller elektrofag stilte til intervju. To av desse elevane hadde tidlegare vore elevar på teknisk industriell produksjon(TIP), mekanikarlinja. Eg valte å behalde desse elevintervjua som ein del av datagrunnlaget for analysen, sidan mekanikar går under dei tradisjonelle yrkesfaga med ein sterk fagprofil. Dei to andre elevane var rekruttert frå helse og sosial og media og kommunikasjon. Eg valte å gjennomføre også desse intervjua, men dei er ikkje inkludert som ein del av datagrunnlaget for analysen. Datagrunnlaget for analysen er intervju med sytten elevar frå Vg3 påbygg til generell studiekompetanse. Ni av desse elevane er rekruttert frå bygg- og anleggsteknikk, seks elevar frå elektrofag, og to elevar frå teknisk industriell produksjon. Eg ynskte å intervjuje både elevar som kom rett frå Vg2, og elevar som hadde fullført fagbrev før dei byrja påbygg. Ved skulane eg kontakta var det kun ein påbyggselev rekruttert frå dei gitte faga som hadde fagbrev, og dei fleste elevane kom rett frå Vg2, medan nokre hadde hatt opphald frå vidaregåande skule før dei byrja påbygg. Av dei sytten intervjua som er ein del av datagrunnlaget for analysen var tretten elevar 18 år, og byrja på påbygg rett etter Vg2. I tillegg var fire elevar 20-21 år. Dei eldre elevane i utvalet har hatt opphald frå vidaregåande skule, og enten jobba, hatt fri, vore i militæret, lærlingar, og ein hadde fullført vidaregåande med fagbrev i elektronikk og jobba eitt år som fagarbeidar. Ved å ha nokre elevar som er eldre i utvalet tilførte det mogelegheita til å

sjå på alder og erfarings betydning for prosessen der motivasjonen for utdanningsvalet har utvikla seg.

3.3.2 Utvalet

Bygg- og anleggsteknikkelevar:	Alder	Tidlegare utd./jobb
Nr1	20	Vg2 tømring/lærling/friår
Nr2	20	Vg2 tømring/militær/jobb
Nr3	18	Vg2 mur
Nr4	21	Vg2 tømring-slutta/jobb/vg2 rørfag
Nr5	18	Vg2 tømring
Nr6	18	Vg2 tømring
Nr7	18	Vg2 tømring
Nr8	18	Vg2 tømring
Nr9	18	Vg2 tømring
Elektrofagelevar:	Alder	Tidlegare utd./jobb
Nr1	18	Vg2 elenergi
Nr2	18	Vg2 elenergi
Nr3	21	Vg2 elektronikk/fagbrev/jobb
Nr4	18	Vg2 elenergi
Nr5	18	Vg2 elenergi
Nr6	18	Vg2 elenergi
Teknisk industriell produksjon(TIP):	Alder	Tidlegare utd./jobb
Nr1	18	Vg2 Lette køyretøy(bilmekanikar)
Nr2	19	Vg2 Bil

3.4 Gjennomføring av intervju

Intervjua blei gjennomført oktober- november 2013. Alle intervju blei gjennomført ved skulen til den aktuelle informanten, enten i eit grupperom, eller i eit klasserom. Det var lærar eller anna kontaktperson ved skulen som bestemte tidspunktet for når eg skulle kome å foreta intervju. Ved ein skule fekk eg beskjed om å avtale tidspunkt direkte med dei elevane som hadde sagt seg villig til å delta. Eg fekk utlevert telefonnummer av rådgivaren ved skulen, og sendte ei tekstmelding til dei elevane som på førehand hadde sagt seg villig til å delta for å avtale tidspunkt. I førekant av intervjuet var elevane informert av lærar eller anna kontaktperson om det overordna temaet for intervjuet. På ein skule hadde eg i tillegg sendt ut eit infoskriv på oppmoding av kontaktperson, som elevane skulle få lese før dei avgjorde om dei ynskte å delta. Intervjua blei teke opp på bandopptakar slik at eg kunne fokusere merksemda på informanten og samtalen. På denne måten fekk også intervjuet eit

avslappa stil. I fleire tilfeller verka intervjuet i større grad som ein samtale enn som ein formelt intervju. Intervjua var estimert til å vare 30- 40 minuttar, men dette viste seg å verta svært avhengig av kor snakkesalig eleven var. Det kortaste intervjuet vare knapt 20 minuttar, medan det lengste intervjuet varte i over 1 time.

I tråd med Kvale og Brinkmann (2009) sine retningslinjer for eit godt intervju innleia eg alle intervjua med å informere om studiens overordna tema, føremålet med intervjuet og kvifor eg tok i bruk bandopptakar (Kvale og Brinkmann 2009:128). Det var viktig for meg å skape god kontakt mellom meg sjølv og eleven eg intervjuar. Med Kvale og Brinkmann (2009) sine retningslinjer for eit godt intervju i minne fokuserte eg på å vera ein god lyttar, vise interesse og respekt for det eleven fortalte, men samstundes vera tydeleg på kva eg ynskte å vite for å halde intervjuet på riktig kjøl.

Dei fleste elevane fortalte velvillig om sine opplevingar og fortolkingar kring sine utdanningsval, og om sine tankar og refleksjonar kring andre tema som vart teken opp i intervjuguiden. Eg avslutta alle intervjua med å spørje om informantane hadde noko dei ville tilføre, men dei fleste svara då at dei følte dei hadde sagt det som var å sei om temaet. Då intervjua var avslutta, og informantane hadde forlata intervjulokalet, skreiv eg ned mine umiddelbare tankar og refleksjonar kring intervjuet. Dette kan i fylgje Kvale og Brinkmann (2009) tilføre ein verdifull kontekst for den seinare analysen av transkripsjonen (Kvale og Brinkmann 2009:130).

3.5. Transkripsjon

Transkriberingsarbeidet er i seg sjølv ein innleiande analytisk prosess der ein kan byrje arbeidet med å fortolka intervjua. Eg transkriberte intervjua fortløpande etter intervjua, og all transkripsjon er utført av meg. Eg valte i stor grad å transkribera intervjua på elevanes eigen dialekt for å ikkje miste viktige delar av meningsinnhaldet ved å ”oversetje” det til nynorsk. Av etiske omsyn vart elevanes namn, namn på bedrifter og namn på skulane anonymisert under transkripsjonsprosessen.

3.6 Analyseprosessen

I prosessen med transkriberinga av intervjua var eg heile tida bevisst på den påfylgjande analysen. Dette var derfor i fokus gjennom heile analyseprosessen. Eg føretok temabasert analyse kontinuerleg under datainnsamlinga, og på denne måten

kunne eg sjå kva eg hadde funne ut og kva eg mangla, samstundes som eg vurderte om eg behøvde å foreta fleire intervju. Når alle intervju var transkribert byrja analysearbeidet for fullt. Teksten som i dette tilfelle blei analysert var ca 400 sider med transkripsjon frå intervju. I analysen tok eg utgangspunkt i problemstillingar og teoretiske perspektiv eg hadde arbeida med på førehand. Eg tok vidare utgangspunkt i datamaterialets kronologiske rekkjefylgje, og byrja med elevanes val om å byrje yrkesfag og deira erfaringar frå denne tida. Deretter tok eg for meg deira grunngjevingar for å byrje på påbygg, deira erfaringar og forventningar til året, for så å fokusere på deira orienteringar til framtida. Det var også denne rekkjefylgja som til slutt utgjorde kronologien i analysekapitla.

3.7 Reliabilitet, validitet og representativitet

Reliabilitet referer til studiens pålitelegheit og truverde, og omhandlar ofte om studien er etterprøvbar for andre forskarar på eit seinare tidspunkt (Kvale og Brinkmann 2009:245). Dette handlar om informanten vil endre sine svar gjennom eit intervju, og om dei vil gi ulike svar til ulike intervjuarar , altså om funna i ei studie er prega av tilfeldig omstende (Ibid.). Ved å gjera forskingsprosessen gjennomsiktig ved å beskrive forskingsstrategien og metoden for dataanalysen på ein nokså detaljert måte har eg forsøkt å ivareta reliabiliteten. Eg har også forsøkt å gjere det tydeleg kva slags teoretisk rammeverk som ligg til grunn for analysen for å gjere det tydleg korleis dette produserer bestemte tolkingar og ekskluderer andre. I tillegg har eg teke i bruk direkte sitat frå intervju slik at noko av det rå datamateriale kjem fram i tillegg til mi analyse og tolking. Den vegleiande intervjuguiden er også vedlagt (vedlegg 1).

Validiteten referer til i kva slags grad ein metode undersøker det som var føremålet å undersøke (Kvale og Brinkmann 2009:246). Med andre ord om funna reflekterer føremålet med studien. Eit standard kriterium for å vurdere validitet er om forskaren har påverka informanten i intervjusituasjonen. I ein intervjusituasjon har som regel intervjuaren ei sterk rolle, og det er derfor viktig at ein ikkje påverkar svara til informanten. Eg innleia alle intervju med å sei at det ikkje var noko ”riktig ” svar på spørsmåla, og at eg var ute etter deira eigne opplevingar og tolkingar.

Eg har fokusert på å forstå det informantane faktisk meiner, utan å i for stor grad tilegge det dei seier mening. Likevel vil eigen kunnskap og forståing påverke korleis

eg stiller spørsmål og korleis eg forstår svara eg får. Dette kan ein ikkje alltid unngå, men det er svært viktig å vera bevisst på det.

Med eit utval på sytten personar var ikkje føremålet med mi undersøking statistisk generalisering, noko som heller ikkje nødvendigvis er eit mål med kvalitative studiar.

3.8 Etiske omsyn

Publiseringa av forskingsrapportar reiser ei rekkje etiske problemstillingar i høve til kva slags effektar rapporten kan føre til. Kvale og Brinkmann (2009:272-273) peikar på tre etiske problemstillingar ein møter på når ein skal gi ut studiar basert på kvalitative intervju. *Informert samtykke* refererer til at informanten skal ha fått informasjon om sine eigne rettigheitar og den vidare bruken av intervjuet Dette blei ivaretatt ved at elevane fekk informasjon om føremålet og omfanget med studien før dei blei intervjuet. Som allereie nemnd sendte eg også ut eit infoskriv med informasjon om studien til ein av skulane på oppmoding frå kontaktperson. *Konfidensialitet* handlar om at ein må beskytte informantens privatliv, og bør derfor ta i bruk fiktive namn, og av og til endre på informantens karakteristikkar i resultatet som skal publiserast. For å ivareta kravet om konfidensialitet har eg anonymisert alle elevane i studien, utelatt namn på skulane og eventuelle bedrifter, samt anna type informasjon som kan potensielt kan avsløre deira identitet. Eg har også meldt inn prosjektet hjå Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, der både intevjuguide og andre forhold relatert til oppgåva vart godkjent før intervjuet starta. *Konsekvensane* av kvalitativ forskning skal ideelt produsere både vitskapeleg kunnskap og moglegheiter til forbetring av den menneskjelege tilstand. Dett inneber at ein må kommunisere funna på ein måte som er både vitskapeleg - og etisk forsvarleg (Kvale og Brinkmann 2009:273).

Kapittel 4. Valet om å byrje på yrkesfag

I dette fyrste analysekapitlet skal vi sjå på elevanes val om å byrje på yrkesfag. Det er elevanes egne forteljingar kring valet som er i fokus, samt dei forskjellige elementa som dei sjølv trekkjer fram som grunngeving for dette. For å forstå korleis elevanes motivasjon for å byrje på påbygg har utvikla seg er det nødvendig at vi også ser på deira grunngevingar for tidlegare utdanningsval. Kva handla elevane utifrå? Var valet styrt av framtidorienteringar eller deira bakgrunn og disposisjonar? Var dei påverka av venner eller foreldre? Var valet styrt av fortida eller framtida? På denne måten kan vi få eit bilete av kva slags situasjon elevane handla utifrå den gongen, og kva som styrte deira val om å byrje på yrkesfag. Prosessen der motivasjonen for å byrje på påbygg har utvikla seg må bli forstått utifrå elevens utdanningsbiografi som ein heilskap, og på denne måten kan vi også få eit bilete av korleis eventuelle endringar i elevanes orienteringar til framtida har utvikla seg, og korleis dette heng saman med deira val om å byrje på påbygg.

Når elevane tok valet om å byrje på yrkesfag valte dei i utgangspunktet ein utdanningsveg som innebar to år på skule, samt to år i lære i bedrift. Om elevane fylgde normalprogresjonen ville dei etter fire år vera ferdig utdanna fagarbeidarar med fagbrev innafor bygg- og anleggsgfag, elektrofag, eller teknisk industriell produksjon. Innleiingsvis såg vi på noko av det som kjem fram gjennom tidlegare forskning på val av yrkesfag. Vi skal no sjå at i tråd med tidlegare forskning var det å vera lei teori, og eit ynskje om noko praktisk, noko anna enn allmennfag avgjerande for valet. Eg vil bruke eksempel frå intervju som illustrerer hovudintrykket av elevane innafor dei ulike ”kategoriane” av grunngevingar.

4.1 Elevanes grunngeving for val av yrkesfag

4.1.1 Praktisk arbeid - ikkje allmennfag

Dei fleste elevane grunn gav valet med at dei ynskte noko praktisk, og søkte seg vekk frå det meir teoretiske dei forbant med allmennfag. Eksempla under illustrerer denne typen grunngevingar:

TIP2: For at eg ville gjera noko praktisk, rett og slett. Eg likar ikkje å sitte så mykje med bøker (TIP 18, elev 2).

EL2: Fordi eg liker å jobba med praktisk arbeid, og fordi eg ikkje er så veldig glad i sånn som allmenn og sånn, det blir for vanskeleg og for stressande for meg, og eg liker som sagt å arbeide med fysisk arbeid og sånn, ikkje sitte inne og ha teori heile dagen (Elektro 18, elev2).

Ved å velje bort allmennfagleg studieretning på grunnlag av at dei er lei, eller ikkje har tiltru til eigne teoretiske evner, står yrkesfaga fram som det dei har å velje mellom. På denne måten får ein inntrykket av at valet angående vidaregåande skule dreier seg om ei eliminering av allmennfagleg studieretning, samt ein motivasjon for å gjere noko nytt, som dei meir praktiske yrkesfaga representerte:

EL3: Det er jo egentlig det at eg ikkje ville gå mer...eg tenkte at det egentlig bare var ungdomsskole, bare høyere nivå (allmennfag), og eg var jo drittlei av det, så då gikk eg...eg måtte ta noe yrkesfag, eller noe som ikkje var bare sånn skrive (Elektro 21, fagbrev, elev 3).

E3: Eg var litt skole - lei i tiendeklasse, så eg hadde ikkje lyst til å gå tre nye år med(...)Kun teori (Mur 18, elev 3)

Valet om å byrje yrkesfag dreiar seg også i stor grad om eit bortval av allmennfag og teori. Dei fleste elevane verkar svært sikre på at allmenn, det ville dei i alle fall ikkje gå:

E5: Det begynte egentleg ganske tidleg på ungdomsskolen når me fekk vita at me snart skulle søka vidare. Då tenkte eg no yrkesfag med ei gong, for "..."(namnet på ein vidaregåande skule i kommunen) er jo kun allmenn(...)og då tenkte eg, nei, det gidd no ikkje eg (Tøm 18, elev 5).

I grunngevinga til eleven over er det tydeleg at eleven var svært sikker på kva han ikkje ynskte, som var allmennfag. Elevane har teke sine erfaringar frå tidlegare skulegong i betraktning, og dei vil gjere noko anna enn det dei forbind med "vanleg skule". Det faktum at dei ynskjer noko praktisk kan tyde på at det praktiske blir sett på som motpolen til det dei forbind med allmennfag. Og val av yrkesfag kan til dels bli forstått som eit val vekk frå noko. Desse grunngevingane for å byrje på yrkesfag

var altså i stor grad forklart utifrå det Scütz omtalar som ”because” motiv, og valet verkar i stor grad å bli grunngeve med elevanes erfaringar frå fortida snarare enn framtidsmål. Samstundes er elevanes ynskje om noko praktisk motivert av framtida. Ynskje om noko praktisk står likevel fram som noko ubestemt, opent, men med referansar til erfaringar frå fortida.

4.1.2. ”Ville no bli noko”

For somme elevar var det å ha mogelegheita til å gå ut i jobb etter vidaregåande av betydning når dei tok sitt val. Dei såg på valet om å ta yrkesfag som eit val om sikker framtid, og ein sikker jobb.

B5: Nei, fordi eg ville no bli noko(...) så er det no ein sikker skule å gå på(...)Så er det ikkje så vanskelig å komma inn heller, men så får du no ein sikker framtid på ein måte (Tøm 18, elev 5).

Dette utdraget er frå intervju med ein elev frå bygg og anleggsteknikk. Denne eleven hadde ikkje hatt bygg- og anleggsteknikk som fyrsteval når han søkte, men elektrofag. Når han likevel hamna på bygg- og anlegg syns han det var best å fullføre:

B5: Da var eigentleg ikkje fyrste valet mitt då(...)Da var elektro som var fyrstevalet mitt(...)men så kom eg inn på bygg, og det visa seg å vera kjekt, så då fullførte eg da berre.

I: men andre året då, så søkte du deg og inn på bygg?

B5: Ja, eg tenkte berre – ja, eg kan no berre fullføra, så då (Tøm 18, elev 5).

Dette antyder at det å bli ferdig, bli noko, er det viktigaste, sjølv om han ikkje kom inn på fyrsteval sitt som var elektrofag. Eleven fortel vidare at han meinte yrkesfag var vegen og gå for få ei *sikker framtid*:

B5: dei som går på yrkesfag dei kjem seg vidare i livet med å bare gjera alt mogeleg(...)det skal godt gjerast å mister jobben der, så det var jo litt det då. At eg ville sikra framtida med ei grei lønn og at eg kjem til å klara meg(...) og at eg får dei eigenskapane med å kunne bygga og alt mogeleg(...) så det var eigentleg berre det (Tøm 18, elev 5).

I eit intervju med ein elev frå teknisk industriell produksjon kjem det fram at det også for han er viktig å kome ut i arbeid, men det er også eit anna interessant moment som kjem fram når han vart spurt om yrkesvalet:

TIP2: Eg ville ikkje bli så mykje...eg berre tok det fordi eg ville litt meir ut i arbeid(...)Så då tok eg det (TIP 18, elev 2).

I motsetnad til eleven frå bygg- og anleggsgfag, som *ville bli noko*, ordlegg denne eleven frå TIP seg på motsett måte. Sjølv om det er lett å feiltolke ein slik formulering, kunne ein utifrå intervjuet som ein heilskap danne seg eit bilete av

elevane. For denne eleven verka det som om transport og bilar var det han ynskte å jobbe med i framtida. Likevel la han ikkje skjul på at han ville han ein jobb der han kan slappa litt av og sleppe stress. Det at desse elevane vil ha moglegheita til å kome ut i arbeid rett etter vidaregåande kan bli forstått som eit ynskje om rask sjølvstende. Som vi skal sjå vidare grunnjev den fyrste av desse to elevane valet om å byrje på påbygg med at dette gir han moglegheita til å ta høgare utdanning, som mellom anna er grunnjevne med at foreldra ynskjer han skal nå så langt som mogleg i høve til utdanning. Dette samsvarar ikkje heilt med elevens ynske om å kome ut i jobb etter vidaregåande. Det er altså noko i elevens orienteringar til framtida som har endra seg, som i stor grad verkar å vera påverka av signifikante andre.

4.1.3 Påverknad: Familie

Tidlegare undersøkingar på utdanningsval har vist at foreldras arbeids- og utdaningsbakgrunn har stor påverknadskraft på elevanes utdanningsval. Hjellebrekke og Korsnes (2004) si analyse av utdaningsmobilitet viser at den sosiale reproduksjonen er størst i toppen og i botnen av utdaningshierarkiet. Denne samanhengen i høve til foreldras utdaningsnivå visar seg å vera sterkast i dei tidlege utdanningsvala, og blir mindre tydeleg jo høgare ein kjem i utdanningssystemet (Hansen 1997:306). Elevanes fyrste overgang i utdanningssystemet, frå ungdomsskule til vidaregåande er med andre ord den overgangen som har tydelegast samanheng med deira sosiale bakgrunn. Elevar med bakgrunn i ”arbeidarklassen” er i klart fleirtal på dei yrkesfaglege linjene (Støren og Arnesen 2003:151). Fleire av elevane i denne undersøkinga hadde fedre med yrkesfagleg bakgrunn. Sjølv om hovudinstrykket var at dei fleste såg på valet som sjølvstendig, var det fleire som hadde teke foreldras, i hovudsak fedres jobb, i betraktning når dei tok valet:

B3: Åh, ja, eg har jo en god del familie som er inni det arbeidsmiljøet(...)byggfaget, ja, så kom eg inn på grunn av de. Det var egentlig det som var mest naturlig (Mur 18, elev 3).

Denne eleven frå bygg og anleggsgfag ser på det som eit *naturleg* val at han valte yrkesfag sidan han hadde familie i arbeidsmiljøet. Det kjem vidare i intervjuet med eleven fram at han valte linje utifrå eiga interesse:

B3: Ja, det er egentlig ikkje noe de (familien) har vært med på, men noe eg syns var mer interessant enn det andre (Mur 18, elev 3).

Dette kan vi også sjå i samanheng med tidlegare forskning som viser at elevane på dei mannsdominerte yrkesfaga vel i tråd med fedres orientering mot yrkesfag, men ikkje nødvendigvis same fagtradisjon. Likevel er elevens grunngjeving interessant på grunnlag av at han ser på det som eit naturleg val, men han referer ikkje til erfaring, som at han har eksempelvis har vore med nokon i familien å snikra. Ein anna elev grunngav også valet med element frå sin familiebakgrunn. Men i motsetnad til eleven i eksempelet over refererte han til erfaring:

TIP2: Faren min er bilmekanikar , så han var litt i kontakt med den mekaniske verden, så eg har vore med han så mange gonga og skrudd på bil, alt mogeleg, så då valte eg det (TIP 18, elev 2).

Denne grunngjevinga baserer seg på at han har vore med faren og skrudd på bil. Han har dermed fått ein smakebit på den utdanninga han vel. Vi ser er altså at det er nokre elevar som grunngjev valet om yrkesfag direkte utifrå familiebakgrunn. Sjølv om dei fleste elevane i utvalet grunngjev valet utifrå individuelle preferansar, er det utifrå tidlegare forskning grunn til å tru at deira sosiale bakgrunn har spelt inn på fleire måtar. Vi ser altså at nokre elevar grunngjev valet med foreldre bakgrunn, som uttrykker det Schütz omtalar som ”because” motiv. På grunnlag av at elevane no har byrja på påbygg, eit val som i liten grad viser seg å vera påverka av familiebakgrunn peikar det på at noko har endra seg. At valet om å byrje på yrkesfag i større grad er grunngjeve med bakgrunn kan mellom anna bli forstått ved at dette var eit svært usikkert val for mange av elevane, og at dei dermed i større grad blei ”styrt” mot eit val, enn at dei ”aktivt” tok valet med tanke på eit bestemt framtidsmål.

4.1.4 Vener påverkar usikre val

Vener kan også vere av stor betydning for sosialiseringa til unge menneskjer, og måten dei orienterer seg i høve til framtida. I fylje Frønes (1993) forstås relasjonar med dei på same alder som særst viktige frå og med tidleg ungdomsalder, sidan ein då står i ein frigjering frå familien og vegen til vaksenlivet (Frønes 1993:102). Frønes viser til Mannheims generasjonsforståing der ungdomsfasen er den sentrale orienteringsfasen, der premissane for seinare fortolkingar av historiske og personlege begivenheiter blir lagt (Frønes 1993:102). Dei signifikante relasjonane i denne fasen vil generelt måtte vera medlemmar av eins eigen historiske generasjon, sidan det er her orientering bearbeidast og utviklast (Ibid.). Vener verkar likevel å ha hatt lite betydning for elevanes val om å byrje yrkesfag. Det er to informantar som skil seg ut frå resten av

utvalet ved at vener hadde signifikant betydning for avgjera om å byrje på yrkesfag. Det er viktig å understreke at dette er to av dei elevane som ser på sitt val av yrkesfag som eit feilval, og at dei tok valet på grunnlag av kva vener valte kan nok vere med på å forklare dette. Den eine eleven valte elektrofag:

EL5: Når eg var ferdig på ungdomsskolen så visste eg ikkje ka eg skulle bli, så eg bare valgte egentlig denne retningen fordi at mine venner tok samme vegen.

I: Så at du tok elektro i staden for eitt anna yrkesfag var det på grunn av vennene dine det og?

EL5 Ja, det stod mellom bygg og elektro, eller studiespesialiserende, men eg gikk for elektro då, flest venner gikk for det (Elektro 18, elev 5).

For elevane i mitt utval kan det sjå ut til at det er dei elevane som var usikre på sitt val som blei påverka av kva vener valte. Eleven i eksempelet under var også svært usikker når han valte vidaregåande. På spørsmålet om kvifor han valte yrkesfag kjem det fram at hans usikre val blei påverka av både venner og familie:

B9: Det er eg egentlig ikkje helt sikke på, men faren min har drevet med, eller han er tømrrar, så eg visste egentlig ikkje ka eg ville, men så valgte eg bare det då (Tøm 18, elev 9).

B9: Var det faren din då som hadde gjeve deg litt råd angående..?

B9: Ja, og moren min, eg snakket med begge egentlig. Hun mente eg burde begynne på allmenn, og så...(....) men så var det litt sånn at då var eg ikkje sikker på om eg kjente så mange, så ...eg kjente flere som skulle gå bygg, og eg visste ikkje, så eg bare tok eg det egentlig(..) Så eg burde egentlig ha gått studie då (Tøm 18 , elev 9).

I høve til elevane i mitt utval kan veners, og til dels foreldres påverknad sjå ut til å ha betydning når elevane er svært usikre på sitt val.

4.2 Val av programfag

I høve til val av programfag var det litt variasjon i elevanes grunngevingar, men i hovudsak var grunngevingane prega av at valet var noko dei hadde blitt ”ført” i mot, i større grad enn at det var eit ”aktivt” val teke for å realisere eit framtidsmål. Dette kan bli forstått ved at elevane i liten grad hadde utvikla konkrete mål når dei tok dette valet. Som vi skal sjå var det likevel nokre elevar som grunn gav valet med at det var dette yrkesfaget dei ynskte å arbeide med då dei tok valet, men at dette no har endra seg. Ved å sjå på elevanes grunngevingar for dette valet blir det tydeleg at utviklinga av framtidsmål har skjedd undervegs, gjennom eit kontinuerleg samspel mellom

elevanes erfaringar og utvikling av sjølvforståing. Når elevane blir meir sikre på kven dei er, og eigne preferansar utviklar dei også klarare framtidsmål.

4.2.1 Tilfeldig

Nokre elevar fortalte at deira val av programfag var nokså tilfeldig. Nokre hadde også vurdert andre yrkesutdanningar, men kom inn på det dei hadde satt opp som fyrsteprioritet. Eleven i eksempelet under fortel at hans val av linje var nokså tilfeldig:

EL6: Det var egentlig litt tilfeldig, og det var der eg kom inn(...) men eg trivdes veldig bra der.

I: Var det nokon andre yrkesfag du kunne tenkt deg å byrje på?

EL6: ja, det kunne vært byggfag(...)ja, så det var det eller elektro (Elektro 18, elev 6).

Eleven var nøgd med sitt val av programfag, sjølv om det verkar å vera relativt tilfeldig. Vi skal seinare sjå at dette er ein av dei elevane som planlegg å ta fagbrev etter påbygg, så det tyder på at han har valt eit fag han trives med. Han var langt frå den einaste eleven som fortalte at valet av programfag var tilfeldig:

B9: Nei, det var egentlig ganske tilfeldig, men eg tenkte eg kunne prøve det ut, men eg var liksom ikkje sikker på noe (Tøm 18, elev 9).

Også denne eleven fortel at valet av programfag var tilfeldig, men i motsetnad til eleven over verka ikkje denne eleven å vera tilfreds med sitt val. Og vi skal seinare sjå at denne eleven no planlegg høgare utdanning, og ynskjer ikkje å gå ut i lære som tømrrar.

Fleire av elevane fortalte at dei valte det programfaget som virka mest interessant eller at det ikkje var noko anna som passa dei. Dei fleste elevane verka ikkje å ha satt seg godt inn i nokre av faga, og visste ikkje heilt kva dei skulle forvente når dei byrja. Fleire av elevane hadde valt yrkesfag fordi dei ikkje ynskte å gå allmenn, og ikkje av ei interesse for spesifikke yrkesfag. At valet i høve til programfag blei litt tilfeldig då er kanskje ikkje så overraskande.

4.2.2 Fagleg interesse

Det var også nokre elevar som grunn gav sitt val av programfag med at dei hadde ei interesse for faget. For desse elevane stod ikkje valet mellom fleire ulike programfag, men dei hadde sikta seg inn mot eit spesifikt fag. Fleire av desse grunn gav valet med at det var dette dei då ville bli, og byrja på programfaget med føremål om å utdanne seg som fagarbeidarar:

B2: Det var jo det eg hadde tenkt å bli, tømrrar(Tøm 18, elev 2).

Eleven i eksempelet over byrja på bygg- og anleggsteknikk fordi det var tømrrar han hadde tenkt til å bli. Han fortel mellom anna at han forventar å lære meir om faget og om bedrifter. Han verka å ha eit engasjement for faget før han byrja, og fortel at han har lært veldig mykje, og forventningane eigentleg har gått i oppfylling. Til tross for dette vil eleven likevel ikkje fortsette som tømrrar, og han syns etterkvart det blei litt kjedeleg. Dette grunnar eleven med at han ikkje opplevde ei meistringskjensle i høve til yrkesfaget, sjølv om han fortalte om gode resultat og tilbakemeldingar. Eleven fortel vidare at han opplevde ei meistringskjensle i militæret, som tyder på at eleven søkte anerkjenning av andre samhandlingspartnarar enn dei innafor byggfaget. Eleven fortalte også at han søkte mot ”noe høyre” enn byggfaget, noko som tyda på at eleven hadde aspirasjonar mot visse statustypar i samfunnet, som igjen kan vera med å forklare kvifor han opplevde anerkjenning gjennom tilbakemeldingane i militæret og ikkje innafor byggfaget. I fylgje Dubar er individs konstruksjon av moglege framtider delvis avhengig av korleis eins samhandlingspartnarar bedømmer desse, og ved at eleven opplevde anerkjenning i militæret styrka dette hans orientering mot det han omtala som ”noe høyere”.

Nokre av elevane viste stort engasjement for programfaget dei valte, eleven i eksempelet under fortel kvifor byggfag var det perfekte yrkesfaget for han:

B8: På grunn av at eg liker å bygge, eg liker å jobbe med hendene liksom(...)Tømrrar er ett veldig perfekt yrke for meg egentlig(...)så eg valgte det fordi eg rett og slett liker å jobbe med det, og så har eg tenkt til å gå vidare som ingeniør (Tøm 18, elev 8).

Eleven fortel om ei stor interesse for byggfaget, men som vi ser var han allereie før han starta på yrkesfag orientert mot ingeniøryrket. I likskap med eleven over verkar også denne eleven å ha aspirasjonar mot bestemte statustypar i samfunnet, noko som kan vere med på å forklare kvifor han ikkje vil jobbe som tømrrar til tross for si interesse for faget. Som vi skal gå nærare inn på i neste kapittel meinte eleven at ingeniør var ”veldig høyt oppe”, og med sine leiareigenskapar såg han mange moglegeheiter med denne utdanning. Eleven fortel vidare at han aldri hadde tenkt til å ”ende opp” som tømrrar, så i motsetnad til eleven over som byrja å orientere seg mot noko anna undervegs, hadde denne eleven orienteringa med seg allereie før han byrja på yrkesfag.

Det var fleire elevar som grunn gav valet med at dei hadde ei interesse for faget, og trudde eit yrke som fagarbeidarar innafor det utvalte fagområdet ville passe dei. Eleven i eksempelet under grunn gir valet av elektrofag med at han følte *han hadde det i seg*:

EL4: Eg følte eg hadde det i meg, eg visste litt fra før, og så har eg noen i familien som driver, er elektriker, så då tenkte eg at eg bare kunne gå den linjen for at eg følte liksom det var normalt (Elektro 18, elev 4).

Som vi ser er grunn gjevinga ein kombinasjon av elevens egne erfaringar, og at han hadde familie i yrket. Grunn gjevinga er i form av "because" motiv, og det var hans bakgrunn og disposisjonar som låg til grunn for valet. Han fortel vidare at elektrofag var slik som hadde forventa, og han treivt ganske bra. Gjennom erfaringar utanfrå skulen fant eleven likevel ut at han heller ynskte å bli lærar, og valte derfor å byrje påbygg. Elevens val om å byrje på påbygg var i motsetnad til valet om å byrje på yrkesfag å grunn gjeve med eit framtidsmål, eit genuint ynske om å utdanne seg til å bli lærar. Elevens utdaningsval verkar dermed å ha utvikla seg frå å vera "styrt" av hans bakgrunn til at å bli eit meir "aktivt" val.

Ein anna elev som valte elektrofag fortel at dette var det yrkesfaget han fant mest interessant. I motstand til resten av elevane verka ikkje denne eleven å ha noko interesse for dei andre manuelle yrkesfaga:

EL 3: (...) Og då var det vel elektro det som var mest interessant sånn faglig;

I: søkte du på andre yrkesfag og då?

EL3: Det kan eg ikkje huske, mulig eg søkte på media eller noe sånt.

I: Så du var ikkje interessert i å byrje på byggfag eller noko sånt?

EL3: Nei, i alle fall ikkje byggfag (Elektro 21, fagbrev, elev 3).

Dette eksemplet viser at det ikkje var alle elevane som kun var orientert mot dei manuelle yrkesfaga. Denne eleven hadde gode erfaringar frå elektrofag, og fullførte med fagbrev i elektronikk. Eleven valte likevel å byrje på påbygg fordi han ikkje følte han fekk utfolde sine evner og ambisjonar innafor elektronikk, og håpa no høgare utdanning ville føre fram til ein jobb der han fekk utfalde sine evner.

4.2.3 Ein enkel veg gjennom vidaregåande

Nokre av elevane som valte bygg- og anleggsteknikk gir uttrykk for at dei ynskte fysiske, men ikkje teoretiske utfordringar. På spørsmålet om kvifor han valte byggfag, og kva slags forventingar han hadde når han byrja svarar ein elev som fylgjer:

B6: Ehh..det var ganske tilfeldig, egentlig(...)Men eg tenkte det var, der var mest fysiske utfordringer, og eg ville bruke kroppen(...)Då tenkte eg at det skulle være avslappende, ikkje noen utfordringer egentlig. Eg ville egentlig ha eit fri - år uten å ha et fri – år (Tøm 18, elev 6).

Linjevalet til denne eleven verkar å vera nokså tilfeldig, men at det var fysiske utfordringar ser ut til å vera eit av hans kriterium. Fysiske utfordringar kom opp som viktig kriterium for fleira av elevane frå bygg- og anleggsteknikk. Dette tyder på at dette blir betrakta som det fysisk tyngste av yrkesfaga. Vg2 kurset byggtknikk, som omfangar dei fire tidlegare VK1 kursa tømrrar, murar, betongfag og stillasbygg, er antekne for å vera relativt fysisk krevjande. Han ynskte også at det skulle vera avslappande. Med tanke på at han fyrst seier at han ynskjer fysiske utfordringar kan vi anta at han med *avslappande* meiner at han ikkje hadde ynskje om teoretiske utfordringar. Den fysiske tunge jobbinga, kulde og regn, var likevel noko av grunnen til at eleven ikkje valte å gå ut i lære som tømrrar. Ein blir derfor litt i tvil kva slags fysiske utfordringar eleven såg for seg at dette skulle vera på byggfag, og om det i røynda eigentleg berre var gymnastikk han kunne tenkt seg meir av. Eleven nemner likevel at valet var svært usikkert, og at han tok nokre testar på nettet for å sjå kva som passa han:

B6: Ja, eg tenkte egeentlig byggfag, og så tok eg noen tester på nettet og sånn(...)Som femtenåring er du jo litt usikker , så..(Tøm 18, elev 6).

Som vi ser nemner eleven at ein som femtenåring er litt usikker. Elevanes alder er eit viktig moment i høve til deira val. Dei var kunn femten år når dei valte yrkesfag, medan dei var nokre år eldre når dei valte å byrje påbygg. Desse åra kan ha mykje å sei for elevanes preferansar og orienteringar til framtida. Det var likevel fleire som valte programfag med trua om at dei valte ein lett veg. Ein elev fortel at han ved å velje byggfag skulle sleppe å tenkje så mykje:

B4: Og så er det fysisk, og så slipper en å tenke så mye(ler litt). (Tøm 21, elev 4).

Det blei likevel ikkje heilt som denne eleven hadde tenkt. Han slutta på skulen halvvegs i Vg2 fordi :

B4: Eg ble jævlig skole- lei(Tøm 21, elev 4).

Det blei med andre ord fleire teoretiske utfordringar enn eleven hadde håpa på, og forventningane han hadde til byggfag stemte ikkje heilt med realiteten. Eleven slutta derfor på vidaregåande, og jobba i to og eit halvt år før han tok til yrkesfag igjen. Denne gongen klarte han og fullføre, og gjorde det betre på skulen enn ved fyrste forsøk. Eleven meinte i ettertid at det var litt dumt at han hadde teke desse ”fri” åra frå skulen, men samstundes hadde han på dåverande tidspunkt fått nok, og å fortsette hadde ikkje vore eit alternativ.

Sjølv om det viser seg å ikkje vera like lite utfordringar som nokre av informantane hadde håpa på, ser ikkje oppfattinga om at bygg- og anleggsteknikk er den enklaste vegen gjennom vidaregåande ut til å vera uvanleg. Ein elev frå bygg- og anleggsfag kom inn på fagets status når vi diskuterte kva slags skular han hadde gått på:

B8: I alle fall då, det er elektro først, så TIP, og så er det tømrar(...)Nei, bygg, sant, generelt bygg(...)så er liksom, og så begynner det å bygger seg oppover etter hvert som du kommer oppover(?), men elektro er det mest anerkjente.

I: Ok, men eg skjønner ikkje, kvifor er dei på topp og dei på bunnen?

B8: Nei, det skjønner ikkje eg heller, det er ingen logikk, det er bare sånn det er blitt, for det har jo med fag, elektro har jo litt tunge fag, de har jo veldig tung matte, mens bygg har jo ikkje matte på vg2 blant annet(...) Just saying, men heller ikkje TIP.

I: Så det er det som gjer det, men kva som gjer at TIP er over byggfag då?

B8: Det er vel for det er noen tyngre fag. Bygg har de letteste fagene.

I: Men er ikkje TIP sånn mekanikar og sånn?

B8: Jo, mekanikar, sånn verkstedsfyr opplegg.

I: Ok, så det er litt vanskeleg enn byggfag?

B8: Ja.

I: Av dei teoretiske faga du tenkjer på då?

B8: Ja.

I: Ok, nei det var eg ikkje klar over.

B8: Nei, ikkje så veldig synlig sånn sett, men er bare eg som har gått bygg som merket det liksom.

I: Ja, men det er nokon som meiner det, det er kjend ?

B8: Ja(Tøm 18, elev 8).

I fylgje eleven er altså elektrofag det mest ”anerkjente”, deretter TIP, medan byggfag er på botn. Denne ”status” forskjellen som denne eleven refererer til er interessant i

høve til dei yrkesfaga. Elektrofag er kjent for å vera den teoretisk vanskelegaste bant dei manuelle yrkesfaga. Dette er også den av som vanlegvis har høgast inntakskrav blant desse, og har rykte for å rekruttere relativt skuleflinke elevar. Ein av informantane frå bygg- og anleggsteknikk hadde hatt elektrofag som fyrsteval, men kom ikkje inn. Det var også nokre elevar rekruttert frå bygg- og anleggsteknikk som antyda at dei trudde det var litt vanskelegare på elektrofag, og at ein kanskje tente litt meir som elektrikar. Kva som var den konkrete forskjellen mellom elektrofag og bygg- og anleggsteknikk, utanom det praktiske, verka ikkje elevane å ha noko klar formeining om. At det var litt vanskelegare matte, og annleis naturfag var ei oppfatning som gjekk igjen. Heller ikkje elevane på elektrofag verka heilt sikre på kva som var forskjellen, sjølv om nokre antyda at det var litt vanskelegare å koma inn.

4.2.4 Rådgivarars betydning for valet

Fleire av elevane fortalte at dei blei meir bevisst på linjeval etter møte med rådgivar. Ein elev som valte Vg1 bygg- og anleggsteknikk fortalte at han fekk lov å besøke ein yrkesskule for å sjå korleis det var:

B3: Ja, vi hadde rådgiver på, eg gikk på ungdomsskule bort på ”..”. Eg fikk lov å besøke her, og se kordan det var på vekstedet og sånn(...) Eg fikk snakket litt med de som hadde gått her før, og utifra det syns eg det var det riktige valget (Mur 18, elev 3).

Eleven verka svært sikker på at han ville velje yrkesfag, men etter besøke på ein yrkesskule blei linjevalet lettare. Ein anna elev fortalte at rådgivaren hadde fortalt om kva dei ulike programfaga tilbydde, og kva ho trudde ville passe dei:

B7: Ja, vi snakket jo litt om det på ungdomsskolen, med hun rådgiveren, det gjør jo alle elevene(...) Fortalte litt om hva det gjikk ut på, og hva hun trodet passet for oss.

I: Ja, og då tenkte du at byggfag passa for deg?

E7: ja.

I: Tenkte du på det lenge eller var det i tiande klasse du bestemte deg?

E7: Det var litt sånn niende- tiende. Vi var jo på sånn her labyrinter for eksempel, sånne yrkeslabyrinter, og såg på hva de gjorde(...)Eller fikk vite litt om fagene der då.

I: ja, så du hadde eit inntrykk av byggfag før du begynte?

E7: Ja(Tøm 18, elev 7).

Som vi ser hadde nokre elevar nytte av rådgiving når dei skulle velje programfag. Det verka likevel som om foreldre og venner i større grad fungerte som rådgivarar når elevane var usikre på sitt val. Det var ein elev som viste stor skepsis til rådgivingstenesta, og det var heller mora som hadde fungert som rådgivarar når han

planla sitt vidaregåande løp. Og som vi ser hadde han bestemt seg for påbygg allereie før han byrja på yrkesfag:

B8: Det kom eg allerede også rundt tiende , rett før vg1 liksom. For det gjør alle som vil gå vidare , så då måtte eg sette meg ned å tenke .hvordan skal eg gjøre dette, hvordan skal eg gå fram, og då liksom, vi går det og det, og så tar vi påbygg for det må eg ha for å kunne gå vidare på høyskole.

I: Ja, var det rådgiver som hjalp deg å finne det ut?

B8: Nei.

I: Nei, du fann det ut sjølv?

B8: Ja, eg fant ut selv sammen med mor(...) Eg brukte ikkje rådgiver så veldig mye. Eg stoler ikkje på de der (?), for du vet ikkje ka de kan finne på å si (Tøm 18, elev 8).

Kvar eleven har skepsisen til rådgjevarar frå er ikkje godt å sei, men han valte heller å finne ut av sitt vidaregåande løp saman med mor si. I all hovudsak verkar foreldra og venner å fungere som ”ekspertar” for dei elevane som var usikre.

4.3 Oppsummering/drøfting

For svært mange av elevane var valet basert på at dei ynskte noko praktisk, og valte seg vekk frå det meir teoretiske dei forbant med allmennfagleg studieretning. For dei aller fleste grunna dette ned i deira erfaringar frå tidlegare skulegong, og elevane orienterte seg mot framtida med basis i deira erfaringar frå fortida. Fleire hadde opplevd at dei ikkje var særleg flinke i teoretiske fag og/ eller var lei teori. På basis av dette trudde dei at det ville vera lettare, eller passe dei betre å gå yrkesfag. På denne måten valte elevane i tråd med sine erfaringar frå fortida, og valte noko anna enn ”vanleg skule”, noko praktisk.

Valet om å byrje på yrkesfag verkar altså i stor grad å vera prega av elevanes bakgrunn og disposisjonar, faktorar som ligg bak dei i tid. Likevel er elevanes ynskje om noko praktisk, noko nytt, motivert av framtida. Ynskje om noko praktisk stod likevel fram som noko ubestemt og opent, men med referansar til erfaringar frå fortida. Det var tydeleg at mange av elevane ikkje hadde utvikla klare mål for framtida når dei tok valet. Dette kjem også fram i val av programfag. Som vi har sett understrekar Mead betydninga av framtida i dei unges noverande situasjon. Det er framtida som gir meining til det dei held på med i det noverande. Svært mange av elevane ville ha noko praktisk, noko anna enn allmennfag, utanom dette var det ingen klare framtidsmål som styrte valet for dei fleste. Dei klare framtidsoverføringane har for fleirtalet av elevane utvikla seg etter dei byrja på yrkesfag. Mangelen på

framtidsorienteringa når dei tok sitt yrkesval, og utviklinga av framtidsorienteringar undervegs kan dermed vera med å forklare elevanes val om å byrje på påbygg. Utviklinga av framtidsmål kan bli forstått som ein mogningsprosess, og når elevane valte yrkesfag var føresetnadane noko uklare for dei fleste, og då kan det sjå ut som ein også blir meir open for å bli ”styrt” inn mot noko. Vi ser likevel at nokre av elevane grunngjev yrkesfaget med at dei ynskjer å bli noko. For desse verkar yrkesvalet å vera grunna i eit ynskje om å bli noko i løpet av den vidaregåande skule, eit ynskje om å kunne gå ut i arbeid etter vidaregåande.

Sjølv om valet om å byrje yrkesfag står fram som nokså sikkert, verkar val av linje å vera prega av meir usikkerheit for somme. Det var det ingen klare forskjellar mellom elevar rekruttert frå dei ulike linjene i høve til deira grunngjevingar for val av yrkesfag. I høve til val av programfag var det nokre elevar frå bygg- og anleggsteknikk som sa at dei til dels hadde valt denne linja fordi dei trudde det skulle bli ein lett veg gjennom vidaregåande. Elektrofag elevar er kjend for å vera relativt teoristerke elevar, og det er vanlegvis noko høgare inntakskrav på elektrofag enn på dei andre manuelle yrkesfaga. I mitt utval var det likevel ingen klare indikasjonar på at elektrofag elevane gjorde det betre på skulen enn dei andre i utvalet.

5. Elevanes motivasjon for å velje påbygg til generell studiekompetanse

5.1 Valet om å byrje på påbygg til generell studiekompetanse

I førre kapittel såg vi at elevanes grunngevingar for val av yrkesfag i stor grad var grunngeve med element frå deira fortid, som mellom anna erfaringar frå tidlegare skulegong og familiebakgrunn. Elevanes ynske for framtida var då prega av at dei ville ha noko praktisk, noko anna enn allmennfag, men dette praktiske stod fram som noko opent og ubestemt for dei fleste. No har elevane valt å byrje på påbygg til generell studiekompetanse. Eit relativt intenst teoretisk år, med fokus på allmennfaga. Elevane har no nye erfaringar, ei ny fortid. Kva har skjedd? Kva har elevane erfart som har leia fram til dette utdanningsvalet?

Dette kapittelet fokuserer på korleis motivasjonen for å velje påbygg til generell studiekompetanse har utvikla seg for elevane. Vi skal særleg tolke dette utifrå elevanes fortid og framtid, men også byggje inn dette med deira kontekstuelle erfaringar, og kva slags mogelegheiter dei har. Vi skal sjå korleis den ”doble transaksjonen” fungerer i høve til elevanes utdanningsval, men også deira ynskjer og forventingar til framtidig arbeid. På denne måten vil eg tydeleggjere korleis elevanes val om å byrje på påbygg har utvikla seg gjennom ein prosess der både deira erfaringar frå tidlegare skulegong, deira samhandling med andre på det sosiale feltet, og deira meir generelle ynskjer og forventningar til framtida er av betydning.

For å forstå motivasjonen for å velje påbygg er det viktig at vi ser på elevanes eigne grunngevingar for dette valet. Etter grundig gjennomgang av datamaterialet har eg delt elevanes grunngevingar for å byrje påbygg inn i tre hovudkategoriar. For det fyrste er det dei elevane som har planar om høgare utdanning. Dei fleste av elevane innafor denne kategorien har konkrete planar for vidare studiar og framtidig jobb. Elevanes motivasjon for å gå påbygg er eit framtidig mål som krev høgare utdanning. Den andre elevtypen er elevar som er usikre på framtida, men som i hovudsak valte påbygg fordi dei ikkje ynskte å gå vidare som lærlingar. Desse elevane har i liten grad utvikla klare framtidsmål, og usikkerheit pregar deira planar for framtida. Den tredje

gruppa eg har identifisert er elevar som framleis ynskjer å ta fagbrev, men som likevel vel påbygg fordi dei har mogelegheita til det, og ynskjer eventuelt å bruke studiekompetansen til å studere vidare viss dei ikkje trivs som fagarbeidarar. Kapittelet er bygd opp på den måten at eg analyserer dei ulike gruppene kvar for seg, med ein avslutande drøfting/oppsummering. I kapittel 6 vert det presentert ein heilskapleg samanfatning/samla konklusjon.

5.2. Elevar som planlegg å ta høgare utdanning

Det var fleire elevar som grunn gav sitt val med at dei ynskte å ta høgare utdanning. Dette var også tilfelle i Markussen og Gloppens (2012) undersøking der heile 84 prosent av elevane sa at dei hadde planar om å ta høgare utdanning når dei vart spurt ved byrjinga av påbyggåret (Markussen og Gloppen 2012). Elevane trengte derav studiekompetanse for å kvalifisere som søkarar for vidare studiar. Dei fleste hadde også konkrete planar for kva dei skulle studere, samt planar i høve til framtidig arbeid.

Valet om å byrje på påbygg stod fram som eit sikker val, noko elevane hadde tenkt over. Dei var klar over at påbygg var eit relativt intenst teoretisk år, men dei verka svært motivert for å gjennomføre og bestå. Som nemnd i metodekapittelet, var det fire elevar som var over tjuu år i utvalet. Desse elevane hadde erfaringar frå mellom anna militæret, lærlingtid, arbeid som ikkje var relatert til yrkesfaget, eller periodar med fullstendig "pause" frå både skule og jobb. I tillegg hadde ein elev teke fagbrev i elektronikk, og arbeida som fagarbeidar før han byrja på påbygg. Alle desse elevane hamna innfor denne gruppa. Dette peikar på erfaringas betydning for utvikling av klare framtidsmål.

Oversikt over elevane som planlegg å ta høgare utdanning

Elev:	Tidlegare utdanning/arbeid	Planar for vidare utdanning:	Ynskjer for arbeid:
B1	Vg2 Tømring/lærling/friår	Politi høgskulen	Politi
B2	Vg2 Tømring/militær/jobb	Politi høgskulen, befallutdanning	Befal, politi
B4	Vg2 Tømring-slutta/jobb/Vg2 Rørfag	Petroleumsutdanning	Driller
B8	Vg2 Tømring	Byggingeniør, kanskje fagbrev	Byggingeniør, bedriftsleiar
B9	Vg2 Tømring	BI/marknadsføring	Marknadsfører (?)
EL3	Vg2 Elektronikk/fagbrev/jobb	Ingeniør, anna høgare utd	Ingeniør
EL4	Vg2 Elenergi	Lærar høgskulen	Lærar

Som tabellen over illustrerer var det nokså stor variasjon i elevanes planar for vidare utdanning og arbeid. Det var to elevar som ville byrje på politihøgskulen. Vidare var det ein elev som ynskte å bli lærar, ein som ville gå marknadsføring på BI, ein som

skulle ta ein petroleumsretta utdanning, og to som ville ta ingeniørutdanning. Elevane hadde med andre ord konkrete framtidsmål, og dei verka i stor grad motivert for å nå desse måla. For dei aller fleste elevane i denne gruppa var motivasjonen for å søkje påbygg noko som hadde vekst fram over tid. Utanom ein elev som allereie hadde fagbrev, og ein elev som hadde planar om å ta fagbrev på eit seinare tidspunkt, hadde dei andre elevane no utelukka fagbrev. Deira orienteringar hadde med andre ord endra seg. Frå å vera orientert mot yrker som tømrrar eller elektrikar, var elevane no orientert mot meir akademiske yrker.

5.2.1 Utviklinga av orienteringa mot høgare utdanning

Dei fleste elevane hadde ikkje planar om å ta høgare utdanning når dei starta på yrkesfag. Desse planane hadde utvikla seg undervegs. Dei fleste hadde i utgangspunktet planar om å fullføre yrkesfag med fagbrev, og påbygg var ikkje ein del av den opphavlege planen. Det var likevel ein av elevane som hadde planlagt at han skulle ta påbygg før han starta på yrkesfag. Denne eleven var orientert mot høgare utdanning allereie i tiandeklasse, og hadde planlagt sin veg gjennom vidaregåande nokså nøye:

B8: Det kom eg allerede på rundt tiende , rett før vg1 liksom. For det gjør alle som vil gå vidare, så då måtte eg sette meg ned å tenke .hvordan skal eg gjøre dette, hvordan skal eg gå fram, og då liksom, vi går det og det, og så tar vi påbygg for det må eg ha for å kunne gå vidare på høyskole(Tøm 18, elev 8).

B8: Eg hadde e visjon liksom(...)Målet er ikkje å ende som tømrrar, sjølv om det er veldig gøy liksom. Målet er å ende som eier av egen tømrrerbedrift. Det er det som er målet med livet mitt for å si det sånn(...)For å si det på den måten. (Tøm 18, elev 8)

Som vi ser hadde denne eleven ein plan for framtida før han starta på yrkesfag, og orienteringa mot høgare utdanning hadde han med seg inn på yrkesfag. Dette var ikkje tilfelle med dei andre elevane. Deira planar om høgare utdanning hadde vekst fram når dei gjekk på yrkesfag, i lære eller ute i arbeid. Ein av elevane som no hadde planar om å utdanne seg til å bli politi hadde slutta som tømrrarlærling etter omlag ein månad. Hans plan var i utgangspunktet å ta fagbrev, og deretter bli brannmann. Han hadde høyrte at ein trengte eit yrkesfag for å bli brannmann, og dette var motivasjonen for å byrje på yrkesfag. Grunnen til at hans slutta i lære var mellom anna:

B1: mhm...det blir litt demotiverende å gå rundt å gjøre samme greiene du ikkje liker om og om igjen viss ikkje det er det du vil bli i det hele tatt...(Tøm ,lærling 20,elev1).

Eleven klarte ikkje å motivere seg til arbeidet som tømrrar når han viste at han ikkje skulle bli det uansett. I fylgje Mead får den noverande situasjonen meining når den koplast til ei bestemt framtid (Bråten 1989), og valet til eleven med å slutte som lærling kan bli forstått ved at han ikkje klarte å gi meining til situasjonen som tømrrar når han ikkje klarte å kople det han lærte til ei bestemt framtid. Dei konkrete ferdigheitene eleven lærte som tømrrarlærling klarte han ikkje å kople til sitt framtidige arbeid, som i utgangspunktet var brannmann. Eleven forsøkte deretter å søke seg inn på påbygg to gonger, men det var for seint. Orienteringa mot polityrket oppstod etter hans opphavlege plan om å bli brannmann ikkje gjekk som planlagt. Elevens ynskje om å ha ein plan, noko å orientere seg mot verkar å vera sterkt:

B1: ...No er det en plan, eg liker å ha en plan. Eg er lei av å gå rundt å tenke, så no gjør eg det enkelt og greit.(Tøm, lærling 20,elev1).

På spørsmålet om han no har meir lyst til å bli politi enn han hadde til å bli brannmann svarar han som fylgjer:

B1: Då vet eg kor eg skal, kor eg skal gå. Du er ikkje garantert jobb som brannmann. Folk sier det er vanskelig å bli brannmann. Du kan få oppdrag en gang i året og sånne ting. Og så snakker de om at de bare putter inn slekt og noe sånne ting. Eg vetsje...det er mye rykter(Tøm,20,elev1).

Mead understrekar også at framtdsorienteringane må sjåast i lys av den noverande situasjonen (Bråten 1989:96). Det er grunn til å tru at dette sterke ynskje om å ha ein plan er ei fylgje av at hans tidlegare utdanningsløp mot brannmannyrket ikkje gjekk som planlagt, og at han då orienterte seg mot framtida med eit sterk ynske om å ha ein plan, struktur. Eleven har no sikta seg inn mot ein jobb som krev høgare utdanning, og til tross for at han i gir uttrykk for at han har lett for å bli ufokusert på skulen, har han no har meir lyst til å gjere det bra på skulen enn tidlegare:

B1: Eg har meir lyst til å gjøre det bra no enn ka før(når) eg gikk på skole liksom. Eg har fått meir arbeidslyst etter å ha gått to år uten noe som helst. Eg gjør mye mer enn det eg pleide før. Eg har lyst til å gjøre mer. Eg er ikkje lei slik som eg var tidligere.

I: ja! Så du gjer lekser?...

B1: jaja! Tidligere kunne eg ikkje fordra ordet lekser. Det er greit no. Det må gjørest, eg må fikse det..(Tøm, lærling 20, elev 1).

Eleven har lyst til å gjere meir, og har endra si innstilling til skulearbeidet. Han har gått to år utan noko som helst, og dette har gitt han meir arbeidslyst. Det at eleven har

ein plan å fylje verkar å vera veldig viktig for han. Og til tross for at han ikkje var særskilt glad i teori tidlegare, har han no lyst til å gjere meir. Dette kan bli forstått som at eleven klarer å finne mening i det han no gjer på påbygg på grunnlag av si orientering mot politihøgskulen. Framtida er dermed av stor betydning for hans noverande situasjon, og for korleis han klarer å halde oppe motivasjonen på påbygg.

Det var fleire elevar som refererte til endringar i deira innstilling til teori og skule. I tillegg til eleven over var det også ein anna tidlegare tømrarelev som ville bli politi, men han ynskte i tillegg å utdanne seg til å bli befal i militæret. Dette var ein elev som hadde svært gode erfaringar frå yrkesfag, og hans opphavlege plan var å bli tømrar. Hans orienteringar hadde likevel endra seg med tida, og han tok ikkje imot tilbodet han fekk om læreplass, men reiste heller i militæret:

B2: nei, eg fikk tilbud,læreplassstilbud då, fra utplasseringen eg var på, men eg gikk heller i militæret då.

I: Ok, var det då du bestemte deg for at du ikkje ville bli...(tømrar)?

B2: ja, eg begynte å bli litt smålei då(...) av kulde og regn, og litt sånn.

I: Var det det som var...(grunnen til at du slutta)?

B2: Ja, det var litt det. Altså det litt(?). Eg var litt mindre motivert på slutten av det skoleåret då, egentlig, enn det eg var på Vg1. Enn...ja. Men då eg gikk i militæret så fikk eg mye mer motivasjon på småting då(Tøm,20,elev 2).

Som vi ser har fysiske påkjenningar har hatt innverknad på elevens val om å ikkje gå ut i lære, og han fortel vidare at han også opplevde ei meistringskjensle i militæret som han ikkje opplevde på byggfag:

I: Ja, for eg tenker at *ute i kulde og regn*, det er vel mykje av det i militæret?

B2: ja, men asså då blir du presset ut i det da då(...)Eg likte det mer og mer då. I begynnelsen trodde eg jo at det skulle være(..), det var jo noe drit i begynnelsen, men så såg du motivasjonen, alt du tjente på det på en måte, alt du lærte.

I: Men det følte du ikkje i forhold til(byggfag)?

E2: Nei, altså det var helt annerledes i forhold til jobb då. Sånn som militæret var mye mer ,ka skal eg si då, mye mer (...) eh, eg finner ikkje ordet på det(ler litt)

I: Nei, men var det fordi det hjalp å bli pressa?

E2: Det var mye mer sånn her, ka skal eg si då,ehh(..) den følelsen du får då,

I: ja, meistringsfølelsen?

E2: meistringsfølelsen! Ja, det var det eg skulle si. Du får mye mer det(meistringsfølelse) enn i byggebransjen. I byggebransjen får du ikkje det i hele tatt(Tøm 20, elev 2).

Den manglende meistringskjensla på byggfag kan bli forstått når vi ser på elevens grunngeving for å reise i militæret:

B2: Eg søkte vel litt mer utfordringer i militæret(...) Litt høyere...(Tøm 20, elev 2).

Eleven såg altså på militæret som noko *litt høyere* enn byggfaget. Sjølv om han fekk gode tilbakemeldingar på både byggfag og militæret kan hans mangel på meistringskjensle på byggfag bli forstått ved at dette ikkje var den anerkjenninga eleven søkte. Anerkjenninga i militæret var på den andre sida noko eleven opplevde meistringskjensle av, og dette kan bli forstått ved at eleven hadde aspirasjonar mot andre statustypar i samfunnet, noko "høgare opp". Ved at han opplevde meistring i militæret fekk han bekrefta at han kunne klare dette som han såg på som *litt høyere*. Og som han sjølv seier:

BI: Ja, eg ville kanskje noe høyere, mer enn å blir stuck i byggebransjen, holdt på å si(Tøm 20, elev 2).

Eleven var stasjonert i militærpolitiet og han fortel med stor iver om alle uttaka ein måtte gjennom for å få den stillinga. Og denne erfaringa har hatt stor innverknad på hans vidare orienteringar. Han gir også utrykk for ei interesse for teori og tenking, som han meiner han ikkje ville fått utfolda viss han fortsette som tømrrar:

B2: ja, litt mer teori, litt mer tenking. For det blir veldig lite tenking, du går på automat til slutt..(Tøm 20, elev 2).

I sin inngang på påbygg har eleven fått bekrefta si interesse for tenking og teori, noko som har styrka hans orienteringar mot høgare utdanning. Han fortel mellom anna:

E2: Det er vel matte no som er best, eg syns er gøyest då! Matte og markedsføring, markedsføring er ganske interessant.

I: Ja, okei, var det sånn når då du gjekk på yrkesfag og, at du likte matte best?

E2: Nei, det var helt annerledes der syns eg. Eg er mye mer motivert på skolen no enn eg var for de årene siden(...)så, ja, det er mye mer interessant å gå på skolen no enn det eg var før (Tøm 20, elev 2).

Denne eleven byrja på yrkesfag fordi han hadde eit ynske om å bli tømrrar. No har han endra sine perspektiv på framtida, og det er tydeleg at desse perspektiva har utvikla seg ved at eleven gjennom konkrete erfaringar har endra si sjølvforståing, og har utvikla nye orienteringar til framtida. Det blir her tydeleg at både erfaringar og framtidsperspektiv har vore avgjerande for elevens val om å byrje på påbygg.

Ein anna elev som hadde fagbrev i elektronikk, og no hadde jobba eit år som fagmann, refererte til manglande utfordringar i sin fyrste jobb som ferdig utdanna:

EL3: De første månedene var det ganske gøy for då lærte eg noe hele tiden, det var nye apparater, ny teknologi og såne ting då, men etter hvert ble det ganske monotont likevel, selv om eg hadde forskjellige typer ting å jobbe med(...). Så eg fant ut at det her var ikkje helt det her var ikkje helt det eg ville gjøre. At verkstedsjobb var kanskje ikkje min type jobb likevel, fordi det ble for monotont rett og slett (Elektro fagbrev 21, elev 3).

I likskap med fleire av elevane i denne gruppa refererer eleven til tidsperspektivet, at han ikkje kan sjå for seg å jobbe med det over lenger tid:

EL3: ..så faglig syns eg det er veldig gøy å lære det, men å jobbe med det over lang tid det går kanskje ikkje (Elektro fagbrev 21, elev 3).

Som vi ser fant eleven arbeidsoppgåvene monotone etter kvart, og såg ikkje for seg å jobbe med det over lang tid. Han begynte derfor å orientere seg mot noko anna, og påbygg stod fram som ein moglegheit. Eleven fortel at han jobba med to andre på verkstaden, og desse var utdanna ingeniør. Eleven fortel vidare at ingeniørutdanning er noko han kunne tenke seg, og han fekk råd av arbeidskollegaene angående vegen han kunne gå:

I: Snakka du noko med arbeidskollegaene dine om det?

EL3: Ja, det gjorde eg jo selvfølgelig. Eg jobbet med de hver dag, og begge hadde tatt ingeniør. Han ene hadde tatt påbygg, og han andre hadde tatt fullt vanlig allmenn for å gå rett til ingeniør(...) Og han som hadde tatt påbygg sa at det var tungt, men når du hadde tatt det så det veldig greit å ha(...) så eg tok vel litt avgjørelsen ut ifra det de sa og (Elektro fagbrev 21, elev 3).

Som vi ser blei elevens ambisjonar om å ta påbygg anerkjent som legitime ambisjonar av arbeidskollegaene. Eleven vurderte også forkurs som moglegheit, men han kom ikkje inn. Noko han egentleg syns var heilt greit:

EL3: men eg fant ut at påbygg kanskje var det beste uansett, fordi elektronikk ikkje nødvendigvis er det eg vil gjøre. Forkurs, då er det jo forkurs for ingeniør, og då er du låst til det, mens påbygg då er det generell studiekompetanse. Og eg ville ha flere veier åpne, og kunne velge (Elektro fagbrev 21, elev 3).

Grunnen til at eleven vil ha fleire vegar opne er fordi han er interessert i fleire fag, og ingeniør ikkje er det einaste han har vurdert:

EL3: Eg er veldig interessert i det (elektronikk), men eg er også veldig interessert i alle realfag, og eg har no funne ut at eg er ganske interessert i historie, som er et helt motsatt fag (Elektro fagbrev 21, elev 3).

I sin inngang på påbygg har eleven fått bekrefta sine interesser og ambisjonar om å ta høgare utdanning. Og han fortel om gode resultat:

EL3: På påbygg syns eg det går veldig greit. Det går overraskende bra på skolen i forhold til hvordan eg gjorde det på elektro, så eg har jo hatt to år i arbeidslivet, så eg vet ikkje om det er det som gjør det, men eg syns det går veldig bra. Karakterene er, eg tror ikkje eg har fått en eneste ...fire er vel det laveste eg har fått av karakterer(Elektro fagbrev 21, elev 3).

Som vi ser i dette sitatet har eleven gjort det bra på påbygg så langt, og har fått bekrefta at hans ambisjonar om høgare utdanning er realistisk. For nokre av desse elevane kan utviklinga av motivasjonen for å byrje på påbygg bli forstått utifrå endringar i deira *læringskarrierar*. Nokre fortel at dei oppdaga at dei lika og meistra dei teoretiske faga betre enn tidlegare. Deira disposisjonar til læring har med andre ord endra seg, som igjen har ført til nye perspektiv på framtida. Bloomer og Hodkinson (2010) viser til at transformasjonar i læringskarrierar tek mange formar, dei er ikkje føreutbestemt, sjølv om dei er orientert av individets *habitus* og den materielle og kulturelle konteksten *habitus* har utvikla seg innanfor og personen er lokalisert(Bloomer og Hodkinson 2010:591). Det viser seg heilt tydeleg at læringskarrierane til nokre av elevane på påbygg er knytt til andre livserfaringar. Deira erfaringar utanfor skulen har hatt innverknad på den meininga dei no ilegg teori og læring. Frå å i hovudsak ha grunngeve yrkesvalet med at dei ikkje lika/meistra ”allmennfag”, og heller ville gjere noko praktisk, fortel nokre at dei oppdaga at dei lika og meistra dei teoretiske faga. Dei har altså eit endra forståinga dei hadde av seg sjølv, som har endra deira perspektiv på framtida, som igjen har hatt innverknad på deira utdaningsval.

For nokon var det at dei ikkje såg for seg at dei ville drive med yrkesfaget over lenger tid, det var litt kjedeleg, og dei mangla ei genuin interesse for faget. Gjennom desse erfaringane har dei funne ut at dette ikkje var det dei ville, og orienteringane til framtida har endra seg. For andre var det gjennom erfaringar utanfor skulen som gjorde at deira orienteringar for framtida endra seg. Orienteringane for framtida har med andre ord blitt nye etter nye erfaringar. Ein elev som no ynskjer å bli lærar fortel at han fekk prøve seg som vikar ved ein skule. Han likte seg svært godt som lærar, og ynskjer no å ta lærarutdanning. Elevens mor jobba også som lærar, og hennar positive erfaringar påverka eleven. Både elevens eigne erfaringar frå yrker, samt moras påverknad, fekk han til å endre sitt perspektiv på framtida.

5.2.2. Elevanes orienteringar til framtidig arbeid

Som vi ser i oversikta over kva slags arbeid elevane som har planlagt høgare utdanning ynskjer, er det nokså stor variasjon. Dei fleste elevane i denne gruppa gir

utrykk for å ha *menings – og subjektorienterte forventningar* til framtidig arbeid. Elevane ynskjer ei jobb der dei kan utfolde seg sjølv som personar, og vil bruke sine personlege evner. Nokre av elevane verkar i tillegg å ha forventningar mot status og karriere, og har eit ynske om å ha ein jobb med høg status på arbeidsmarknaden. Forventningar mot dei *materielle- og reproduksjonelle* sidene ved framtidig arbeid er i liten grad å finne hjå desse elevane, men det er likevel ein elev som gir utrykk for at det er viktig for han å ha ein sikker jobb med grei lønn. Baethge (1994) understrekar at inndelinga av dei ulike forventningsorienteringane ikkje må bli sett på som motsetningar, og ein kan ikkje setje dei innhaldsmessige forventningar opp mot dei materielle. Dette blei også tydeleg i høve til desse elevane. Forventningar mot dei eine, utelukka ikkje forventningar mot det andre.

I eksempelet under svarar den tidlegare tømrareleven som no ynskjer å utdanne seg innan marknadsføring på kva som er viktig i ein jobb for han:

B9: At eg liker meg, at eg har lyst til å gå på jobb hver dag, at det ikkje bare er noe du går..ja, du må like det du holder på med, og finne ut nye ting, og skape nye ting på en gang(Tøm 18, elev 9).

Eleven trur at han vil trives med ein jobb innan marknadsføring, og nemner også at han med den utdanninga kan prøve ut mange forskjellige jobbar:

B9: Eg syns bare det virker interessant, der er mye forskjellig jobber du kan prøve ut, det er ikkje så vanskelig å få jobb egentlig, for det er så mye forskjellig du..(kan jobbe innafor)(Tøm 18, elev 9).

Eleven ville ha ein jobb der han kunne få moglegheita til å finne ut og skape nye ting, han såg på seg sjølv som kreativ, og ville ha ein jobb der han kunne utfolde desse sidene ved seg sjølv. Eleven omtalte også tømraryrket som eit kreativt yrke, der du bør tenkje nye løysingar heile tida. Han syns likevel at det var litt kjedeleg, og at det rett og slett ikkje var noko for han. I kapittel 4 såg vi at denne eleven grunn gav yrkesvalet med at faren var tømrrar, og at han tenkte det var eit greitt yrke å prøve. Eleven grunn gav med andre ord yrkesvalet med sin sosiale bakgrunn, og verka ikkje å ha ei indre motivasjon for å velje dette yrket. No gir derimot eleven utrykk for at han har orientert seg mot eit yrke på grunn av arbeidet i seg sjølv, og der han trur han får utfolde sine ambisjonar om å skape og finne ut nye ting. Arbeidets subjektive innhald verka å vera avgjerande for dei fleste elevane i denne gruppa, og det å lære mykje, samt at arbeidet var utfordrande vart nemnd av fleire:

B2: Det er vel egentlig trivsel, samtidig liker eg at det er litt utfordringer, at det ikkje er for lett. Viss det blir for lett går du fort lei av det, tenker eg då. Viss det er litt utfordrende så lærer du veldig mye mer over tid då. Lære mest mulig er viktig i en jobb syns eg(Tøm 20,elev 2).

Vi såg tidlegare at eleven over hadde eit ynskje om å verta politi. Sjølv om han liker spenninga jobben fører med seg, er det også andre sider med jobben han finn interessant:

B2: ...Ikkje at eg prøver å søke action, men litt mer utfordringer med å lese personer, kriminalitet og sånn, litt korleis folk tenker(Tøm 20,elev 2).

Eleven er likevel ikkje sikker på om han vil jobbe innfor politiet for alltid:

B2: Litt usikker på etter det då. Eg kommer sikkert ikkje til å jobbe med det resten av livet, men det er veldig godt å ha til seinere då, den utdanninga(Tøm 20, elev 2).

Vi har tidlegare sett at denne eleven ynskte noko ”høyere” enn byggfaget, og det blir gjennom intervjuet tydelig at elevens framtidsplanlegging er prega av at han ynskjer å gjere karriere, og vil komme seg opp og fram på arbeidsmarknaden. Eleven gir uttrykk for at han søker mot ein høgare yrkesstatus, men han er også oppteken av ein jobb der han kan utfolde sine personlege evner. Eleven har med andre ord forventingar om å gjere *karriere*, samstundes som han er oppteken av å bruke seg sjølv som person, og utfolde sine evner.

I likskap med fleire av elevane gav eleven i eksempelet under uttrykk for ei indre motivasjon for utfordringar og læring i sitt framtidige arbeid:

EL3: Eg vil ha en jobb der eg kan tenke litt, eg liker å tenke puslespill og sånn, men det ideelle yrket for meg vet ege egentlig ikkje enno(Elektronikk fagbrev 21,elev 3).

Vi ser likevel i eksempelet over at eleven ikkje er sikker på om ingeniør er det ideelle yrket, men at ei høgare utdanning er vegen å gå for å få utfolde sine teoretiske evner verkar han sikker på.

Sjølv om dei aller fleste elevane i denne gruppa verka å vera orientert mot det subjektive meiningsinnhaldet i framtidig arbeid var det også nokre som peika på andre moment. Det å få ein fast jobb vart mellom anna nemnd:

I: Kva er motivasjonen bak ynskje om å bli politi?

B1: Eg har lyst på en fast jobb...(Tøm, lærling 20, elev 1).

Eleven gir uttrykk for at ein fast jobb er viktig for han, med andre ord noko som ikkje handlar om det konkrete innhaldet i jobben, men i likskap med dei andre elevane gir

han også utrykk for at sjølve innhaldet i jobben er viktig. Eleven verkar i alle fall bevisst på kva han ikkje ynskjer i ein jobb:

B1: En ok betalt jobb, en jobb med aktiviteter. Ikkje sitte på kontor eller pult for å skrive eller sånn ting. Der er...eg trenger bevegelse.(Tøm lærling,20,elev1).

Som vi ser peikar eleven på både det subjektive meiningsinnhaldet for framtidig jobb, samt materielt og reproduksjonsorientert forventingar i høve til lønn. Så sjølv om det å få utfolde og utfordre sine evner var viktig for elevane i denne gruppa, vart også andre moment knytt til framtidig arbeid nemnt. Det var likevel ingen av elevane som gav utrykk for at lønn var ein avgjerande faktor, men at jobben var *ok* eller *middelmatig* betalt vart nemnd som kriterium.

Med unntak av ein elev var det ingen av desse elevane som direkte gav utrykk for moment knytt til statusen til det framtidige arbeidet. Elevanes forteljingar indikerte at dei ikkje var orientert mot status, men mot det innhaldet i den framtidige jobben. Det var likevel ein elev som omtalte yrkesposisjonens status på arbeidsmarknaden. Dette var eleven som vi tidlegare såg hadde planar om å bli byggingeniør, noko han hadde bestemt seg for før han byrja på yrkesfag. I eksempelet under svarar han på kva motivasjon som ligg bak ynskje om å bli byggingeniør:

B8: Då kan du også bli alt mulig. Alt fra politiker egentlig, du kan faktisk jobbe politisk og med en ingeniørutdanning(...)For ingeniør er faktisk veldig høyt oppe(Tøm 18,elev 8).

Som vi ser meiner eleven at ingeniøryrket har høg status på arbeidsmarknaden, og han er mellom anna motivert av alle mogelegheitene han har som ingeniør. Eleven fortel at han ynskjer å bli bedriftsleiar og styre si eiga bedrift. Han ser på seg sjølv som ein ledartype, og referer mellom anna til si erfaring som leiar for skulebedrifta. I eksempelet under fortel eleven om bakgrunnen for sitt ynskje om å bli bedriftsleiar:

B8: Det har å gjøre med at eg alltid har vært politisk engasjert blant annet, alltid hatt lyst til å lede, alltid vært på, og alltid hatt guts og vært villig til å jobbe for det liksom(...) Og eg er rett og slett en type som liker å lede, å får det til og faktisk. Eg har jo ledet skolebedriften, og det gikk jo bra(...)og så videre, sant? Eg føler liksom, og så er det det eg har lyst til å gjøre med livet liksom. Eg har lyst til å være bedriftsleder, eg har lyst til å få til noe, lyst til å se noe vokse liksom(Tøm 18,elev 8).

Eleven vil altså ta ingeniørutdanning og etterkvart forsøke å starte si eiga bedrift. Elevens ynskje om å bli bedriftsleiar er motivert av at han ynskjer å leie noko, og sjå det vekse. Og sjølv om eleven på eit anna tidspunkt i intervjuet seier at status ikkje er viktig for han:

B8: (...) *så lenge du trives på jobbe så vet du kem som er dine ekte venner, de bryr seg ikkje om status eller noe sånt(Tøm 18, elev 8),*

verkar likevel hans orienteringar mot ingeniøryrket å vera styrt av yrkets posisjon på arbeidsmarknaden, som i fylgje eleven gir det mogelegheiter til å jobbe med alt mogeleg, mellom anna som politiskar. Han verkar likevel å ha ei genuin interesse for tømrarfaget, og meiner at med fagbrev vil han stille sterkare som bedriftsleiar. Som vi såg tidlegare hadde eleven staka ut framtidsplanen før han byrja på yrkesfag, og gjennom positive erfaringar frå yrkesfag verkar orienteringane mot faget å ha blitt sterkare. Eleven verkar å vera *arbeidsorientert*, og det er lønnsarbeidet som står i fokus når han omtalar framtida. *Status og karriere* er også viktig for eleven, han understrekar sine leiareigenskapar, og meiner han har det som skal til for å gjere det bra som bedriftsleiar.

5.2.3 Diskusjon

Elevane vi no har sett på har valt å byrje på påbygg fordi dei ynskjer å ta ei høgare utdanning, og treng av den grunn studiekompetanse. Dei fleste av desse elevane har flest positive erfaringar frå yrkesfag, og som vi såg har ein av desse elevane fullført elektrofag med fagbrev i elektronikk. På ulike tidspunkt byrja likevel desse elevane å orientere seg mot noko anna enn yrkesfag. Orienteringane mot høgare utdanning har utvikla seg gjennom deira erfaringar frå yrkesfag eller ute i arbeidslivet. Vi ser altså at framtida blir ny gjennom ny erfaring. Berre ein elev fortel at han hadde bestemt seg for at han ville ta høgare utdanning allereie før han byrja på yrkesfag, og hadde derfor planlagt at han skulle ta på påbygg for å nå dette målet. Nokre grunnjev endringane med at dei ynskte meir utfordringar enn yrkesfaget tilbød dei, og ein refererer mellom anna til manglande meistringskjensle i høve til yrkesfaget.

Fleire av elevanes forteljingar tyder at dei har hatt *transformasjonar* i sine læringskarrierar, slik som Bloomer og Hodkinson (2010) fant i si studie av unges disposisjonar til læring over tid. Fleire fortel at dei no likar dei teoretiske faga, og har utvikla ei orientering mot arbeid der dei kan bruke sine teoretiske evner. Dette var ikkje tilfellet når elevane skulle velje yrkesfag, og dette valet blei i stor grad forklart med at dei ville gjere noko praktisk, og valte bort det teoretiske. Det er vanskeleg å gripe den konkrete prosessen som har endra elevanes disposisjonar til læring. Bloomer og Hodkinson (2010) understreka at endringane knytt til dei unges

læringskarriere var svært komplekse, fordi dei kontekstuelle elementa, verdiar, tru og meinig er i kontinuerleg endring for dei unge. Utifrå nokre av desse elevanes forteljingar verkar deira identitetar å ha endra seg frå den gong dei tok valet om å byrje yrkesfag, noko som er naturleg med tanke på at dei då var seksten år. Bloomer og Hodgkinson (2010) fant i si undersøking at dei personlege identitetane til mange av elevane blei signifikant endra i tidsrommet, og endringar i læringskarrierar var ofte tett bundne opp mot desse endringane. Elevanes endra disposisjonar og interesse for dei teoretiske faga kan forstås utifrå meir generelle identitetsendringar. Det er her viktig å understreke at dei elevane som gav uttrykk for at dei no meistra og likte dei teoretiske faga var blant dei elevane som var over tjue år. Dei verkar å vera meir mogne enn dei andre elevane, og gir uttrykk for at deira identitetar har endra seg sidan dei byrja på yrkesfag. Dei viser til erfaringar utanfrå skulen, som arbeid og militæret, og det verkar som at desse erfaringane har hatt innverknad på deira endra *læringskarriere*. På denne måten kan elevanes motivasjon for deira utdanningsval bli forstått gjennom at deira erfaringar har hatt innverknad på deira *disposisjonar til læring*, som har ført til at elevane har endra sitt sjølvforståing, som har ført til nye orienteringar mot framtida. På denne måten ser vi korleis elevanes framtidsperspektiv blir nye i lys av deira nye erfaringar, og det verkar å vera eit kontinuerleg samspel mellom elevanes fortids- og framtidsoverorienteringar.

For andre elevar kunne ikkje valet om å byrje på påbygg forståas utifrå endringar i deira disposisjonar til læring, men dei verkar å ha endra si innstilling til læring og teori *etter* at dei byrja på påbygg. Desse elevane fortel at dei jobbar hardare på skulen no enn då dei gjekk på yrkesfag, og dette verkar mellom anna å vera eit resultat av at dei ser nytteverdien av det dei lærer for framtida. Elevane verkar å ilegga læring ei anna meining no, fordi dei ser verdien av det for framtida. Konteksten der læringa føregår er også endra, samt konteksten for relevansen av det dei lærer. Elevanes endra forhold til læring kan på denne måten forståas gjennom Bloomer og Hodgkinsons (2010) si miksing av symbolsk interaksjonisme, situert læringsteori og Bourdieus *habitus* omgrep. Den meininga elevane ilegg læring, samt konteksten av denne læringa er endra, men den situasjonen elevane er i no eksisterer ikkje uavhengig av den erfaringa elevane har med seg. For fleire er det desse erfaringane som har ført til endra mål for framtida, og desse måla har betydning for den meininga elevane ilegg læringa i deira noverande situasjon. Endringane i elevanes forhold til læring og teori

verkar å vera svært komplekse, men det er eit tydeleg fellestrekk at desse endringane er verkar å vera uløseleg knytt til andre livserfaringar, og den meininga elevane no ilegg teoretisk kunnskap.

Det er ein vesentleg forskjell i høve til *korleis* orienteringa mot høgare utdanning har utvikla seg. For det fyrste har vi dei elevane som gjennom sine erfaringar på yrkesfag, eller i arbeidslivet byrja å orientere seg mot noko anna fordi dei ynskte meir utfordringar enn yrkesfaget tilbaud dei. Dette var i hovudsak skuleflinke elevar, som hadde oppdaga at dei gjorde det bra i og/eller lika teoretiske fag. Deira vidare orienteringar mot høgare utdanning og arbeid er prega av at dei ynskjer utfordringar, og moglegheit til å lære. Deira foreløpige erfaringar frå påbygg er positive, og dei gir uttrykk for at dei er ivrige etter å lære mest mogleg. For det andre har vi dei elevane som gjennom sine erfaringar på yrkesfag, eller i arbeidslivet fant ut at ei yrkesutdanning ikkje nødvendigvis var det dei ville, og dei har gjennom sine erfaringar begynt å orientere seg mot noko anna. På grunnlag av dette nye yrkesmålet treng elevane høgare utdanning, sjølv om dei fortel at dei ikkje er særleg skuleflinke. Desse elevane no har eit framtidig mål som krev at dei gjer det bra på skulen, og dei verkar også meir motivert til å prestere, sjølv om dei ikkje nødvendigvis ser på seg sjølv som sterke i teorifaga. Sjølv om elevane er like i den forstand at dei alle har byrja på påbygg, er prosessen som har leia fram til dette utdanningsvalet svært individuell.

Det var klare fellestrekk i høve til elevanes orienteringar i høve til framtidig arbeid. Elevane ser i stor grad ut til å ha forventningar mot det Baethge (1994) omtalar som *menings - og subjektorienterte* forventningar. Elevane ynskjer arbeid der dei kan få utfolde sine eigne evner. Dette blir mellom anna uttrykt ved at nokre ynskjer ein jobb der dei kan lære mest mogleg, tenkje og finne ut av nye ting. Det var likevel nokre som var meir opptatt av å få ein sikker og fast jobb, med grei lønn, noko som viser at dei *materielle - og reproduksjonelle* sine ved framtidig arbeid også var av betydning. Det var også nokre elevar som gav uttrykk for å ha orienteringar mot *status og karriere*. Dette var elevar som verka å ha eit ynskje om å kome seg opp og fram på arbeidsmarknaden. Desse elevane gav også eksplisitt uttrykk for at dei ikkje ville *ende opp* som tømrrarar. Det er viktig å igjen understreke at Baetge (1994) ikkje såg på dei ulike *forventningsorienteringane* som motsetningar. Dette var også tydeleg hjå desse påbyggselevane, og sjølv om det var innslag av orienteringar mot *status og karriere*

eller lønn og ein sikker jobb, var desse elevane også opptekne av å få eit arbeid der dei kunne bruke sine personlege evner.

5.3 Dei usikre: elevar med udefinerte framtidsprosjekt

Det var relativt mange elevar som var usikre på kva dei skulle etter påbygg, og ikkje hadde konkrete planar i høve til framtida. Fleire av desse elevane grunnjev sitt val av påbygg med at yrkesfag var eit feilval, og dei hadde ikkje ynskje om å gå ut i lære. Det var likevel nokre som ikkje fullstendig hadde utelukka å ta læretida for å få fagbrev, men dei var svært usikre på om dette var vegen dei ville gå. Dei fleste av elevane som såg på yrkesvalet som eit feilval fortel at dei gjorde det betre i allmennfaga enn i dei praktiske yrkesfaga, noko som samsvarar med tidlegare forskning (m.a. Bjørnstad 1997).

Oversikt over elevane med usikre planar:

Elev:	Tidlegare utdanning/arbeid:	Planar etter påbygg:	Planar for framtidig arb. utd
B3	Vg2 Mur	Usikker, kanskje militæret, kanskje fagbrev	Usikker, kanskje murar, kanskje studere vidare
B6	Vg2 Tømring	Usikker, kanskje militæret	Usikker, kanskje noe i militæret, ingeniør, reiseleiar
B7	Vg2 Tømring	Usikker	Usikker, kanskje brannmann
EL1	Vg2 Elenergi	Usikker, kanskje militæret	Usikker, vil studere i utlandet
EL5	Vg2 Elenergi	usikker	Usikker, kanskje ingeniør
TIP2	Vg2 Lette køyretøy	militæret	Kanskje noko i olja, yrkessjåfør

5.3.1 Yrkesfag var eit feilval

Dei fleste elevane som såg på yrkesfag som eit feilval klarte ikkje setje fingeren på kva som utløyste planane om å søkje påbygg, eller som gjorde at dei ville søkje seg vekk frå yrkesfag. Dei fortel at dei gjekk lei, det var kjedeleg, eller fant ut at yrkesfaget ikkje var noko for dei. At valet i utgangspunktet hadde vore feil vart nemnt:

I: Kvifor valte du akkurat elektro då?

EL1: Fordi eg syns det virket interessant, men så gikk eg no de to årene (Elektro 18, elev 1).

Seinare i intervjuet blei eleven spurt om kva forventingar han hadde hatt når han byrja på yrkesfag:

EL1: eg hadde jo, det var jo det eg, eg hadde jo liksom de samme forventingene som som, eller stort sett de samme forventingene som det vi gjorde liksom. Litt sånn kobling og litt sånn simulere litt sånne koblinger og hjemme installasjoner og sånn, men det var bare det at eg ikkje syns det var noe gøy liksom. Eg likte det ikkje (Elektro 18, elev1).

Vi ser her at det ikkje var elevens forventingar til elektrofaget som var feil, men snarare hans forventingar til seg sjølv, og sine preferansar. Han trudde han skulle trivs på elektrofag. Det gjorde han imidlertid ikkje. Fleire av elevane som har vore ute i praksis gir utrykk for at det er i løpet av, eller etter praksisperioden dei oppdaga at yrkesfaget kanskje ikkje var noko for dei likevel:

I: Korleis var det (praksisperioden)?

EL5: Det var helt greit.

I: Heilt greitt?

EL5: Det var på sånne ting eg innså at eg ikkje ville gå på det(...) Det var ikkje noe for meg, sånn det eg lærte der(Elektro 18, elev 5).

Denne tidlegare elektrofag eleven var veldig tydeleg på at elektrofag ikkje var noko for han utan å peike på noko konkret med elektrofaget han ikkje lika:

I: Var det noko spesielt i praksisperioden som gjorde at du ikkje ville gå vidare, eller var det generelt at det var kjedeleg, eller?

EL5: Det var ikkje noe for meg.

I: Det var ikkje noko for deg?

EL5: Det var for meg det samme som det var å gå på skolen å ha praksis der, det var ikkje noe for meg egentlig(Elektro 18, elev5).

Dette eksempelet illustrerer hovudinstrykket av dei elevane som såg på yrkesfaget som eit feilval. Dei opplevde at dei ikkje treivs med faget, at det ikkje var noko for dei. Dette gjekk igjen hjå elevar frå alle programfaga representert i utvalet. Fleire av elevane gav utrykk for at dei allereie på Vg1 merka at dette ikkje var noko for dei, men fortsette på Vg2 i håp om at dette skulle endre seg. Som nemnt opplevde fleire av desse elevane at dei likte betre, samt gjorde det betre i allmennfaga enn dei praktiske yrkesfaga. Deira foreløpige erfaringar frå påbygg har vore positive, og dei treivs med ei meir teoretisk linje. Fleire gav utrykk for at dei ville valt allmennfag viss dei kunne valt på nytt:

B7: Eg tror eg ville valt studie fra starten.

I: Ok, allmennfag?

B7: Ja.

I: Kvifor ville du heller tatt det (allmennfag)?

B7: Fordi at, eg vil jo si at det passer bedre for meg(Tøm 18, elev7).

Denne eleven hadde så langt hatt positive erfaringar på påbygg, som forsterkar hans tankar om at han heller skulle valt studiespesialiserande frå byrjinga. Dette var tilfelle med fleire av elevane:

EL1: Viss eg kunne valt igjen, eller gått tilbake i tid for å si det sånn, så ville eg heller tatt studiespesialiserende (Elektro 18,elev1).

Det var likevel ikkje alle som var like sikre på om dei ville valt allmennfag viss dei kunne byrje på nytt:

EL5: Eg vet faktisk ikkje helt. Eg kjenner noen som har gått på det, og når de beskriver det så seier de at det er mye vanskeligere enn...ja, ungdomsskolen og så videre, mens eg føler at de fleste fagene eg har hatt er på samme nivå som ungdomsskolen, så det er sånn eg måler det opp mot(Elektro 18,elev 6).

Vi ser at denne eleven er usikker på om han ville valt allmennfag på grunnlag av at han høyrte at det er vanskelegare enn yrkesfag. Og til tross for at denne eleven gir uttrykk for at han er flink i dei teoretiske faga verkar han ikkje interessert i at det skal bli for utfordrande. Frøseth m.fl. (2010) antyder at nedtoninga av teori kan vere noko av motivasjonen for at mange elevar som tek sikte på studiekompetanse likevel fyrst ved å ta to år på yrkesfag, for deretter å avslutte med påbygg til generell studiekompetanse (Frøseh m.fl.2010:60). Sjølv om denne eleven ikkje hadde planar om å ta påbygg då han byrja på yrkesfag, kan det sjå ut til at han no er nøgd med at han tok år med nedtoning av teori.

5.3.2. Kanskje fagbrev?

Som nemnt var det nokre av elevane som var usikre på sine vidare planar som ikkje hadde utelukka fagbrev fullstendig. For ein av desse elevane var det mellom anna hans erfaringar frå praksis som gjorde at han blei usikker på fagbrev, samt hans forventningsorienteringar i høve til framtidig arbeid mot status og materielle godar, som ikkje stemmer overeins med bilete han har av tømraryrket. Den andre eleven hadde gode erfaringar frå praksis, men verkar likevel å vera usikker på om han ynskjer å gå i lære.

I intervjuet med den fyrste av desse elevane kom det tydeleg fram at det var usikkerheit rundt fagvalet. Sjølv om han fyrst seier at han kanskje kjem til å ta fagbrev seier han vidare at han ville valt helse og sosial viss han kunne velje på nytt:

B6: Eg tror eg hadde valt helse og sosial(...)i stedet for(...)Eg syns det hørest mer interessant ut å hjelpe folk, men sånn følelsemessig.

I: Ok, så interessant...men du seier jo at du kunne tenke deg å bli tømrrar, eller ta fagbrev?

B6: Ja, det er jo sant(...)Men det er noe eg har følelsen om at kanskje skjer seinere(...)Eg tenker ikkje så mye på det(Tøm 18, elev 6).

Som han sjølv seier tenkjer han ikkje så mykje på det, og han verkar å vera komfortabel med å ikkje ha framtidsplanane klare. Også denne eleven fortel at han gjorde det betre i allmennfaga på yrkesfag:

E6: Eg var best i allmennfagene(...)Til tross for at eg valgte yrkesfag for å slippe...(Tøm 18, elev 6).

Hans egne erfaringar, samt råd frå arbeidskollegaene frå utplassering hadde sterk innverknad på hans avgjere om å ikkje gå ut i lære:

B6: Ja, og de eg var utplassert hos, de eg jobbet med, de virket mer som...de sa til og med at viss de hadde hatt valget så hadde de gått tilbake til skolen, og...holdt seg til skolen, og eh...de såg slitne ut og(Tøm 18, elev 6).

Vi ser her at eleven hadde fått råd av kollegaer ute i praksis om at han burde fortsette på skulen, og han opplevde at dei såg slitne ut. Hans egne erfaringar frå praksis bekreftar at det er eit tungt yrke:

B6: ja, det var sånn at når eg var ferdig for dagen så gikk eg hjem å la meg og sov til dagen etter.

I: Sånn ver og vind og slikt, har det noko innverknad på deg i forhold til...

B6: Valget?(...)Ja, definitivt. Ene dagen snødde det veldig, og verneskoene er jo av metall, så de blir jo sånn frysepunktet(?)(...)Så ja, det var en del av avgjørelsen(Tøm 18, elev 6).

Vi ser her at gjennom elevens erfaringar frå praksis har han blitt svært usikker på om tømrrar er riktig yrke for han. Vi såg i førre kapittel at denne eleven ynskte fysiske utfordringar, men samstundes ville han ha det avslappande. Det kan sjå ut som om dei fysiske påkjenningane blei tøffare enn eleven hadde trudd, og det kan verke som om han ikkje hadde fullstendig oversikt over kva tømrrarfaget eigentleg innebar når han søkte. Gjennom sine erfaringar frå byggfag har hans tankar om tømrrarfaget forandra seg:

B6: ja, eg har veldig stor respekt for de som er tømrrar, det er veldig tungt arbeid(...)for det er ikkje så veldig høy status på det arbeidet i det hele tatt(Tøm 18, elev 6).

I: ser du for deg å jobbe som tømrrar?

E6: Eg ville ikkje endt opp som tømrrar(...) Det kunne vært noe eg gjorde mens eg gjorde noe annet(...)Som en pitstop(Tøm 18, elev 6).

Eleven ville ikkje *ende opp* som tømrrar, men det kunne vore noko han gjorde som ein mellomstopp. Vi skal vidare sjå at eleven verkar oppteken av å bli respektabel, og

referer mellom anna til onkelen som er sivilingeniør. Det kjem fram at elevens forventningar til framtidig arbeid er orientert mot materielle faktorar som lønn, og status verkar også å vera viktig.

Den andre eleven som var usikker på om han ville ta fagbrev grunngjev valet om å byrje på påbygg med at han var usikker på om han ville gå ut i lære som murar eller tømrrar. Det kjem vidare fram at han bestemte seg å ta påbygg saman med nokre kompisar allereie på Vg1, altså, før han var ute i praksis. Så sjølv om han seier at han var usikker på lærefag, hadde han i røynda bestemt seg for påbygg på Vg1:

B3: Eg tror det var tidlig Vg1(...)Så då hadde eg og noen kompisar allerede bestemt oss, omtrent(...)ja, for det var lurt å ta(Mur 18, elev 3).

No er eleven usikker på kva han ynskjer å gjere vidare, og han er ikkje sikker på om han kjem til å gå ut i lære og utdanne seg som verken tømrrar eller murar. Dette er interessant med tanke på at eleven fortel om gode erfaringar frå yrkesfag, og treivt som murar. Det verkar som om usikkerheita har fylgt han, og han ynskjer ikkje lukke dørene for verken den eine eller andre moglegheita:

I: Ser du for deg å jobbe som murar eller tømrrar?

B3:...

I: At det er din jobb?

B3: ...kunne godt, men...ja, som sagt,vet ikkje(ler litt), Kanskje militæret og så studere, eller tømrrar eller murar.

I: Du kunne ikkje tenkt deg å ta noko utdanning i militæret?

B3: Eg kunne kanskje, men eg vet ikkje helt ka man kan ta utdanning som.

I: Viss du skal studere vidare, har du noko...?

B3: Det har eg ikkje enno, men...nei, det har eg ikkje.

I: Så det er ikkje noko innafor noko?

B3: Nei, det tror eg ikkje, ikkje foreløpig(Mur 18, elev 3).

Alle elevane i denne gruppa stod fram som svært usikre i høve til sine framtidige planar. Dei aller fleste såg for seg at dei kom til å ta høgare utdanning, men når og kva var svært usikkert. Det blei likevel nemnt fleire ulike utdanningsvegar og moglege jobbar, men alle understreka at dette var svært usikre planar. Vi skal no sjå på nokre av dei jobbane og utdanningane elevane hadde vurdert. Og sjølv om desse var svært usikre, kan dei mogeleges gi oss nokre indikasjonar på deira orienteringar i høve til framtidig arbeid.

5.3.3 Orienteringar for framtida

Sjølv om elevane var usikre på kva dei ville vidare var dei fleste innstilt på at dei skulle ta ei form for høgare utdanning. Sjølv om denne usikkerheita gjorde at ingen kunne kome med konkrete planar for framtida, var det likevel mogeleg å få eit bilete av elevanes orienteringar i høve til kva dei forventa av framtidig arbeid. Det viste seg mellom anna at elevane som var usikre på sine planar verka mindre orientert mot sjølve innhaldet i framtidig arbeid enn elevane som hadde konkrete planar for framtidig arbeid. Desse elevane peikar i større grad mot dei materielle og reproduksjonelle sidene ved arbeidet. Eksempalet under illustrerer dette poenget, og denne tidlegare tømrareleven, som vi tidlegare såg at ikkje ville ende opp som tømrrar, har vurdert ingeniør som mogeleg utdanningsveg. Han er likevel veldig usikker på om dette er vegen han kjem til å gå, men han har eit bilete av kva han har tenkt ut av seg sjølv:

B6:...det var jo min onkel som tok det opp først då, men eg har jo tenkt på det at min onkel han er sivilingeniør, og han går i dress på jobb, og han kan betale alt for ungene sine, han er veldig respektabel(...) Og det er noe sånt eg har tenkt ut av med selv(Tøm 18, elev 6).

Eleven peikar her på noko som ligg utanfor sjølve arbeidet, han verkar å ha ei orientering mot det Baetghe (1994) omtalar som forventingsorientering mot *materielle- og reproduksjonsorienterte* sidene ved framtidig arbeid. Dette kan bli forstått som ei ytre motivasjon, der arbeidet blir sett på som middel for å oppnå noko som ligg utanfor sjølve arbeidet i form av lønn som gir mogelegheita til å føre ein bestemt livsstil (Baethge 1994). Eleven nemner mellom anna at onkelen går i dress på jobb. Dette kan tolkast som at eleven ser på det å gå i dress som eit statussymbol. Lamont (1994) definerer symbolske grenser som dei typar skilje som individ dreg når dei kategorisere menneskjer og høgstatus signal. Elevens understreking av at onkelen går med dress på jobb kan tolkast som ei slik grensedragning. At nokon går med dress på jobb er for eleven eit statussymbol som skil individ i høgstatus- jobbar frå andre individ. Onkelen er veldig *respektabel*, noko han også har ynskjer om å bli. Vi ser altså at elevens orienteringar mot framtida er prega av at han ynskjer å bli ein respektabel mann, noko han meiner statusen til onkelens jobb som sivilingeniør fører med seg. Han ynskjer å bli anerkjent, og er ute etter ein viss statusoppnåing. Eleven verkar å ha eit klarare bilete av kven han ynskjer å bli, enn kva han vil gjere. Det bilete han har av seg sjølv no er ikkje heilt i tråd men den han ynskjer å bli. På

grunnlag av dette ynskjer eleven å endre seg. Militæret bli nemnd som ein mogeleg institusjon for endring:

B6: (Tenkjer lenge)...eg veit ikkje, militæret tenker eg at folk forandrer seg i militæret, de blir mer voksne og oppegående,mer disiplinert. Det er kanskje noe eg trenger, så eg har lyst til å forandre meg på en god måte(Tøm 18,elev 6).

Eleven verkar å ha eit noko naivt forhold til arbeid og vidare utdanning. Dette ser vi mellom anna hans karakteristikk av onkelen som sivilingeniør, med dress og råd til å betale alt for borna sine. Kor mykje kunnskap eleven har om ein jobb som sivilingeniør er usikkert, og han understrekar at han er svært usikker på vidare planar. Han nemner også reiseleiar som noko han kunne tenkt seg. Eit yrkesval som er meir motivert av ei indre motivasjon for å reise rundt og ha det kjekt, men han er usikker på korleis ein blir det. Motivasjonen for dette yrket, å reise og ha det kjekt, samsvarar ikkje heilt med elevens forventningsorienteringar mot materielle godar og statusoppnåing. Eleven verkar ikkje å vera heilt klar for å avgjere framtida si endå, og på noverande tidspunkt gleder han seg mest til å bli russ, bli ferdig på påbygg, og ta ein lang ferie.

Eleven i eksempelet under vurderte også ingeniør som ein mogeleg utdanningsveg. Det kjem fram at faren er ingeniør, og han har fått råd av faren i høve til val av framtidig jobb:

EL5: Det var originalplanen min (ingeniør) før eg begynte på elektro, no er det sånn en del av planen min igjen, det er noe eg kan bli.

I: Kva som er viktig i ein jobb for deg?

EL5: tjener greit, at det faktisk ikkje er for mye arbeid, min far har ofte sagt at eg ikkje må stresse meg ut på arbeid og sånn då, at eg jobber for mye, så det er helt klart viktig. Eg har egentlig ikkje noen krav utenom det(Elektro 18, elev 5).

Som vi ser verkar ikkje eleven å vera særleg oppteken av sjølve innhaldet i arbeidet, men nemner lønn, som viser at han har *forventningsorienteringar* mot dei *materielle* og *reproduksjonelle* sidene ved arbeidet. Eleven ynskjer heller ikkje at arbeidet skal ta all hans tid, men livet utanom jobben er også av betydning for han. Noko som tyder på at eleven er orientert mot det Baethge (1994) kallet eit *balansert livskonsept*, som handlar om arbeidets betydning i høve til andre delar av livet (Baethge 1994:233). Det er likevel viktig å ta omsyn til at eleven ikkje har bestemt seg for kva han vil studere eller arbeide med. Det kan derfor vera vanskelegare å peike på subjektive sider ved

framtidig arbeid enn det er for elevane som allereie har bestemt seg for kva dei ynskjer å arbeide med. Dette var symptomatisk for alle elevane som var usikre på kva dei ville vidare. Svært få gav uttrykk for orienteringar mot dei subjektive sidene ved arbeidet, og nemnte i større grad lønn. Elevane gav også uttrykk for at dei ville ha ein jobb dei kunne trives med, men dei nemnte i liten grad innhaldsmessige aspekt ved framtidig jobb som skulle til for at dei skulle trives.

5.3.4. Oppsummering/ Diskusjon

For fleire av elevane i denne gruppa vart valet om å byrje på påbygg grunngeven med at dei ikkje hadde lyst til å gå ut i lære, og yrkesfag hadde vore eit feilval. Desse elevane var svært usikre på kva dei skulle vidare, men dei fleste trudde dei kom til å ta ei eller anna form for høgare utdanning. Det var også nokon som hadde litt positive erfaringar frå yrkesfag, men dei var likevel svært usikre på om dei kom til å ta fagbrev.

I høve til deira erfaringar på påbygg så langt var dei fleste positive. Fleire av elevane som sa at yrkesfag hadde vore eit feilval sa også at dei hadde gjort det betre i allmennfaga. Deira inngang på påbygg bekrefte med andre ord at å skifte til ei meir teoretisk retning var riktig for desse elevane. Nokre elevar seier dei ville valt allmennfag viss dei kunne velje på nytt, medan andre er litt meir usikre på grunn av at det faglege nivået er høgare på allmennfag.

Ingen av desse elevane hadde bestemt seg for framtidig utdanning og jobb. Det blei likevel nemnt ei rekkje utdanningar og yrker elevane hadde vurdert. Dei understreka imidlertid at dei var usikre. Eit interessant moment var at svært få elevar i denne gruppa gav uttrykk for å ha forventingar mot det Baethge (1994) omtalar som *menings- og subjekt orienterte* forventningar til framtidig arbeid. Dei verka i større grad å ha forventningar mot dei *materielle- og reproduksjonelle* sidene ved framtidig arbeid. Dette kan ha samband med at desse elevane ikkje hadde bestemt seg for kva dei ville jobbe med, og at det derfor er vanskelegare å peike på kva slags personlege eigenskapar dei vil få utfolde i den framtidige jobben. Det var påfallande at fleire av desse elevane også gav uttrykk for å ha vore usikre når dei tok valet om å byrje yrkesfag. Det ser altså ut som om usikkerheita har fylgt fleire av desse elevane gjennom heile vidaregåande skule. Ein tolke det som at desse elevane ikkje har eit tydeleg bilete av sine eigne evner og interesser. Sidan dei opplevde yrkesvalet som eit

feilval er dei mogleges usikre på eigne preferansar, og treng tid for å finne ut kva slags yrker som passar dei. Det er ikkje uvanleg at attenåringar ikkje har funne ut kva dei ynskjer, og manglande informasjon om utdanningsmogelegheiter kan også vera ein faktor.

Usikkerheita som pregar elevane i høve til deira utdanningsval kan tolkast på ulike måtar. Giddens (1996) meiner at i modernitetens post- tradisjonelle orden blir sjølvidentitet eit refleksivt prosjekt. Sjølvets refleksive prosjekt består av å oppretthalde samanhenger, men konstant revidere biografiske forteljingar og finn stad i ein kontekst av mangfaldige av mogelegheiter. Det er tydeleg at elevane er klar over det mangfalde av mogelegheiter dei har, men dette verkar ikkje å gjere usikkerheita for framtida mindre. Usikkerheita kring framtida verkar likevel ikkje å vere ein stressfaktor for elevane, og fleire gir uttrykk for ein ”vegen blir til medan du går” mentalitet. Likevel kan usikkerheita også tolkast som at elevane er redd for å velje feil. Dei har allereie tatt ”feil” val ei gong, og dei er kanskje meir bevisst på at dei skal velje ”riktig” vidare. I fylgje Beck (1997) er eitt *eige liv* i risikosamfunnet prega av at ein må vera aktiv i høve til eiga skjebne, men viss ein mislukkast blir det å personleg mislukkast (Beck 1997:114). Frykta for å mislukkast kan delvis vere med å kaste lys over desse elevanes usikkerheit. Elevane har likevel moglegheita til å utsetje valet, og dei treng ikkje avgjere framtida på noverande tidspunkt, og dette verkar elevane svært bevisst på. Fleire vurderte å reise i militæret neste år, noko som kan sjåast på som endå ei utsetjing av dei endelege valet. At nokon håpar dei skal finne ut kva dei ynskjer for framtida når dei er i militæret viser at det refleksive prosjektet i høve til eiga sjølvidentitet er ein kontinuerleg prosess for elevane. Openheita desse elevane har i høve til framtida kan også forståas gjennom deira utvikling av sjølvforståing. Dei verkar ikkje å ha eit tydeleg bilete på kven dei er, og deira preferansar, og derfor står også framtida fram som meir open.

Det er likevel interessant at dei fleste elevane er ganske sikre på at dei skal ta høgare utdanning sjølv om dei er usikre på kva dei vil utdanne seg som. Det verkar som om fleire ser på det som nokså sjølvsgt at dei skal ta høgare utdanning sidan dei ikkje lenger ynskjer ei yrkesutdanning. Dette tyder på at elevane er prega av det auka utdanningsnivået i samfunnet generelt, og høgare utdanning verkar å vera nokså sjølvsgt. På grunnlag av det auka utdanningsnivået i befolkninga generelt ser

mogleges dei unge på høgare utdanning som eit krav for å sikre sin posisjon på arbeidsmarknaden, og i samfunnet generelt.

5.4. Elevar som primært ynskjer fagbrev

Oversikt over elevane som vil ta fagbrev:

Elev:	Tidlegare utdanning/arbeid:	Planar etter påbygg:	Ynskjer for arbeid:
B5	Vg2 Tømring	Lærling/fagbrev tømring	Tømrar, jobb i olja
EL2	Vg2 Elenergi	Lærling/fagbrev eleneri	Elektrikar, jobb i olja
EL6	Vg2 Elenergi	Lærling/fagbrev eleneri	Elektrikar
TIP2	Vg2 Lette køyretøy	Lærling/fagbrev bilmekanikar	mekanikar, sjåfør langtransport

Vi har no sett at det er ein nokså stor gruppe elevar som er motivert til å velje påbygg fordi dei har planar om høgare utdanning, og treng av den grunn studiekompetanse. I tillegg har vi sett at det også var relativt mange elevar som var usikre på kva dei ville etter påbygg, men dei fleste av desse trudde dei kom til å ta ei høgare utdanning, men var usikre på kva dei ville studere og hadde ikkje bestemt seg for framtidig arbeid. Dei elevane vi skal sjå på no skil seg frå dei elevgruppene vi har sett på så langt. Dette er elevar som primært ynskjer fagbrev, og har planar om å gå ut i lære etter påbygg. Desse elevane hadde gode erfaringar frå yrkesfag, og såg for seg å forsetje innfor yrket etter dei hadde fått fagbrev. Dei grunnjev i hovudsak sitt val av påbygg med at dei vil ha mogelegheita til å studere vidare viss dei ikkje trivs som fagarbeidarar. Nokre har også vurdert konkrete utdanningar dei eventuelt vil ta.

5.4.1 Moglegheita til å studere vidare

For desse elevane er det moglegheitene dei får med studiekompetanse om motiverer dei til å velje påbygg. Sjølv om elevanes primærplan er å gå ut i lære og ta fagbrev, vil dei med studiekompetanse ha mogelegheita til å velje ei anna retning viss dei ikkje vil fortsette innan yrkesfaget. Under er eksempel på korleis elevane grunnjav sitt val om å byrje påbygg, og som vi ser er det nokre som har konkrete planar i høve til eventuelle vidare studiar:

I: Kvifor valte du å byrje på påbygg?

B5: Det er jo for den ekstra kompetansen då(...) For eg har jo kanskje tenkt ingeniør vidare(...)så det var ein av grunnane til at eg valte påbygg då(Tøm 18,elev5).

Som vi ser har eleven kanskje tenkt til å ta ingeniør vidare, noko som var tilfelle med fleire elevar:

EL2: Eg tenkte viss eg hadde lyst til å bli ingeniør, kanskje gå inn på økonomi for då kan eg kanskje starta opp eit eige firma og ha styr på økonomien der, det hadde jo vore veldig kjekt. Men eg valte det også litt for eg følte ikkje at tida var heilt klar for at eg skulle gå ut i lære(...)Eg veit ikkje kvifor, men i hvert fall, eg ville ha den studiekompetansen, og ha den i bakhanda, for den er veldig kjekk å ha(Elektro 18, elev 2).

Også denne eleven hadde vurdert moglegheita for å ta ingeniørutdanning, samt økonomi. Han nemner også at han ikkje følte at tida var heilt inne for at han skulle gå ut i lære. I likskap med nokre av elevane i den fyrste gruppa har også denne eleven opplevd konkrete endringar i sine disposisjonar til læring. Etter eit utvekslingsopphald der han hadde meir teori enn det som var vanleg på yrkesfag, opplevde han at han meistra teori betre enn han trudde. På grunnlag av denne konkrete erfaringa innsåg eleven at allmennfag ikkje skulle stå som eit hinder for framtida:

EL2: (...) viss eg ville bli ingeniør, eller ville prøve å bli ingeniør i hvert fall, studiekompetansen, og viss allmennfag er noko som står i vegen ,så skal ikkje det hindre meg kan du sei.. (Elektro 18,elev 2).

Erfaringa av å meistre teori fekk altså eleven til å vurdere påbygg, og eventuelt vidare studiar som ein reell mogelegheit.

Det verkar å vera mangfaldet av mogelegheiter dei har med studiekompetanse som motiverer dei til å velje påbygg, og sjølv om dei ikkje er sikre på om dei kjem til å utdanne seg vidare vil dei i det minste ha moglegheita til det. Dei vil med andre ord ikkje avgrense sine mogelegheiter for framtida ved å kun ta fagbrev:

E17: Det var jo for å fa studiekompetanse , og kanskje viss eg ikkje liker elektrisk, så har eg andre muligheter(Elektro 18, elev 6).

Påbygg til generell studiekompetanse gir elevane moglegheita til å heilgardere seg. Dei kan både få fagbrev og samstundes ha moglegheita til å studere vidare. Det var likevel ein elev som ikkje grunn gav valet om å byrje påbygg med at han ville ha mogelegheita til å studere vidare. Denne eleven hadde ikkje fått læreplass nær heimstaden, og som vi ser var ikkje læreplass i Bergen eit alternativ:

TIP2: Eg fekk ingen læreplass, då var det Bergen då, men det var litt dyrt, du skal ha hybel, og så var det bilar som ikkje er miljøvennlege, så me har store krav i Bergen(TIP 18,elev 2).

Han valte derfor å byrje på påbygg, og så langt angrar han ikkje:

TIP2: Nei, veit ikkje eg, no angrar eg ikkje på at eg tok påbygg, no så sitt eg berre på ein pult, og ja, heilt greitt for meg(TIP 18, elev 2).

Men som vi ser i eksempelet under verkar påbygg å vera eit opphaldsstad for eleven, og han verkar ikkje vera veldig motivert:

I: Trur du at du skal klare det?

TIP2: ja, trur det, eg slutte ikkje med ei gong.

I: Nei, men du tenkjer kanskje at du kjem til å slutta?

TIP2: Ja, eg har jo tenkt på det ei stund då, men eg har jo ingenting å gå til, så då berre fortsett eg.. vente til sommaren, bare eg får sommarjobb tilbake(TIP 18, elev 2).

Sjølv om det kun var ein elev i utvalet som grunn gav sitt val av påbygg med at han ikkje hadde fått lære plass viser det likevel nokre av dei strukturelle problema i høve til ordninga. Markussen og Gloppen (2012) fant også i si undersøking at det var nokre elevar som var på påbygg fordi dei ikkje hadde fått den lære plassen dei ynskte. Markussen og Gloppen understrekar at det var nokså få, men det dokumenterer like fullt den strukturell hindringa som er ein del av den vidaregåande opplæring, nemleg at ikkje alle får lære plass og at nokon elevar dermed blir fråtekne moglegheita til å fullføre den yrkesfaglege utdanninga dei har starta (Markussen og Gloppen 2012:12).

5.4.2 Elevanes orienteringar til framtidig arbeid

Blant elevane som i hovudsak ynskte høgare utdanning var det fleire som såg fram til å gå meir på skule, og dei hadde ikkje noko hastverk med å kome seg ut i arbeid. For elevane som primært var retta mot fagbrevet var situasjonen ein anna. Nokre av desse elevane grunn gav sitt yrkesval med at dei *ville bli noko*, *ville meir ut i arbeid* eller at yrkesfaget tilbydde ei *sikker* utdanning. Denne orienteringa mot arbeid ser ut til å fylgje dei inn på påbygg, og fleire gir uttrykk for at dei ser fram til å kome ut i arbeid. Gjennom elevanes forteljingar blei det tydeleg at lysten på å kome ut i arbeid var med å styre deira orienteringar mot fagbrev. Når dei omtalte høgare utdanning var dei prega av usikkerheit, og dei verkar ikkje å ha fullstendig informasjon om desse utdanningane. Ein av elevane hadde i hovudsak valt påbygg fordi familien meinte det var det riktige. Dei var nøgd med at han hadde valt påbygg, og i fylgje eleven ville dei at han skulle kome lengst mogeleg i utdanningssystemet:

B5: Nei, mamma har no vore veldig glad sidan eg valte påbygg då. Det har jo for så vidt pappa og, for han meiner at det er det beste(...)at eg får den kompetansen der.

I: Ja, for vil dei at du skal ta ingeniør dei då?

B5: Ja, dei vil jo at eg skal komma mest mogeleg langt då(...)I skulen då(...)Så dei har eigentleg vore ganske positive til dei vala eg har teke(Tøm 18, elev 5)

Vi ser her at valet om å søkje påbygg er påverka av familiens ynskje om at eleven skal kome *mest mogleg langt*. Desse ambisjonane familien hadde for eleven verka ikkje å stemme heilt overeins med elevens interesser og evner. Eleven fortel at overgangen til påbygg har vore stor, og han strevar allereie med matematikken:

B5: Spesielt matten, for der på ”...”(yrkesskulen) var det meir sånn yrkesmatte(...)og her er det bare sånn algebra og at mogleg sånn(...)Så det var ein ganske stor forskjell.

I: Sånn på ingeniør og sånn er vel matten eigentleg meir lik...

B5: Det er jo den du skal bruka for å sei det sånn, så den er jo ganske viktig. Så det er derfor eg prøver å gjera ein best mogeleg innsats, men eg har jo måtte ta opp ein del klassar for eg har ikkje fått nok hjelp(...)Så det kan hende me skal få inn ein lærar til(Tøm 18, elev 5).

Sjølv om eleven vurderer ingeniør som ein mogelegheit for vidare utdanning verkar han å vera svært klar for å kome seg ut i jobb, og byrje å tene pengar. Ein jobb i olja står høgt på ynskelista, og motivasjonen for dette er:

B5: Ja, det er jo det, du har mykje fri, og så har du bra lønn(Tøm 18, elev 5).

Eleven ser her ut til å vera motivert av dei materielle godane jobben fører med seg, og han pekar også på at ein har mykje fri. Eleven referer mellom anna til sin onkel, som med sin jobb i olja fører ein livsstil som appellerer til eleven:

B5: så du får jo, eg ser jo sånn eine onkelen min då(...) Han var jo i olja(...)men han har jo gitt seg når han fekk dårleg rygg(...)Og sett korleis han lever sant. Han har jo basseng i huset og alt mogeleg sånt løye(...)Så du tenker jo sånn då, at det må vera veldig artig(Tøm 18, elev 5).

Elevens ynske om å jobbe i olja ser altså ut til å vere motivert av mellom anna dei *materielle og reproduksjonelle* sidene ved arbeidet. Denne motivasjonen er mellom anna påverka av onkelens livsstil, som appellerer til eleven. Eleven ser fram til å kome ut i jobb, og peiker mellom anna på sjølvstendigheita det å vera i jobb og tene pengar føre til:

B5: For då begynner du å leve litt meir sjølvstendig då, at du ikkje er heilt avhengig av foreldra dine, at dei alltid, at du skal få pengar av dei(...) eller av alt mogeleg ant, og så viss du har no jobba nokon år no, så kan du jo flytte ut for deg sjølv, og så bu åleine, det er jo mange positive sider med det då(...)Men det er jo alltid nokon negative, at du må jo betala for alt sjølv, sant,(...) Bensin, og rekningar, og alt detta. Sånn som det ikkje var før når foreldra betalte for alt(...)Så det er jo alltid nokon negative sider med det då(...) Men det er no mest positive(Tøm 8, elev 5).

Han nemner også negative sider, men som han sjølv seier : *det er no mest positive*. Elevens ynske om å kome ut i arbeid og tene pengar ut til å vera større enn ynske om meir utdanning. På spørsmålet om kor han trur han er om 3-5 år svarar eleven fylgjande:

B5: Ja, eg håper jo selvfølgelig at eg er i jobb, men..det kan jo hende at eg fortsatt er på skule då.(...)Men eg håper selvfølgelig at eg ikkje er det. Eg håper eg har fått meg ein jobb då(Tøm 18, elev 5).

Han håpar *selvfølgelig* ikkje at han er på skule, men håpar han har fått seg ein jobb. I likskap med denne eleven var det også ein elektrofagelev som hadde vore inno m ingeniør som mogeleg utdanning viss han ikkje treiv s som fagmann. Men også denne eleven verka i hovudsak å vera innstilt på å kome ut i arbeid, og vidare utdanning var noko han eventuelt ville gjere etter nokre år i arbeid:

EL2: Viss eg føler at, nei, dette er litt tungt, så vil eg kanskje prøve å ta meg eit år på ingeniør eller noko, økonomi, men eg satsar mest på at eg kjem til å drive på i bedriften eit par år til før eg kjem til å eventuelt gå på noko vidare(Elektro 18, elev 1).

Også for denne eleven verka jobb i Nordsjøen å vera ein attraktiv mogelegheit, også som lærling:

EL2: Så det går an å søke seg inn på Statoil som lærling ja. Og komme off - shore og sånt, så det har eg veldig lyst til å gjera. Om der er jo snitt, eller i alle fall kompetanse, du må ha veldig god kompetanse for å gjera det, så det er jo litt spørsmål om eg kjem inn eller ikkje, men eg skal prøva.

EL2: I så fall prøver eg å søke på eit hus - installatør firma her på ”..”, eller pøver å søke andre off- shore bedrifter i Bergen eller noko sånt(Elektro 18, elev 1).

På spørsmålet om draumejobb svarar eleven som fylgjer:

EL2: Vil koma ut i Nordsjøen og få eit stødig liv der, når eg er heima, sånn fira veker av, to veker av, så kanskje jobba for eit elektrikarfirma, kanskje starta mitt eige firma, ja eigentleg tene pengar.

I: Eigentleg tene pengar..

EL2: Jaa!(Elektro 18, elev 1).

Ynske om eit bra liv, noko som held han gåande, vert også nemnd som motivasjon for å jobbe som elektrikar i olja:

EL2: Få eit bra liv, og få tena pengar, så det er ikkje så veldig mykje..og for å jobbe med elektrisitet og sånn, eigentleg, det er ikkje så veldig mykje motivasjon bak det kan du sei(...)Det er berre noko eg har lyst til å gjera, noko som held meg gåande(Elektro 18, elev 1).

Vi ser at også denne eleven er orientert mot å tene pengar og for å jobba med elektrisitet, og ynskjer i utgangspunktet å kome ut i jobb. I likskap med eleven i førre eksempelet legg den tidlegare elektrofageleven vekt på at lønn og turnusordinga i Nordsjøen er det som gjer denne jobben attraktiv. Eleven understrekar han ikkje ynskjer ein jobb der han *må sitte inne på kontoret heile dagen*, men han ynskjer å *gjere noko*, og at ting skal skje. Sjølv om eleven nemnde ingeniør og økonomi som mogeleg utdanningar verka han ikkje motivert for å gå på skule over lenger tid. Han

gav utrykk for at han såg fram til å kome ut i jobb, og byrje å tene pengar. Eleven framstilte ikkje seg sjølv som skuleflink, men la vekt på at det heller ikkje skulle stå som ei hindring viss han bestemte seg for å ta meir utdanning. Likevel verka desse planane om høgare utdanning å vera veldig lite gjennomtenkt. Dette verka i stor grad å vera tilfelle med også dei andre elevane i denne kategorien. Dei ville ha mogelegheita til å ha noko å falle tilbake på viss ikkje elektrofaget eller tømrrarfaget svara til forventingane. Som eksempelet under illustrerer verka det likevel veldig lett å ta seg litt meir utdanning om det skulle bli ynskjeleg:

EL2: Eg tenkte viss eg hadde lyst til å bli ingeniør, kanskje gå inn på økonomi for då kan eg kanskje starta opp eit eige firma og ha styr på økonomien der, det hadde jo vore veldig kjekt(Elektro 18, elev 2).

EL2: Det var vel rundt juletider, rundt januar i fjor, eller rundt januar i år da, juletider i fjor, kom eg på det. Og då tenkte eg at ingeniør, eg tener veldig masse pengar. Viss eg har lyst til å starte eit eige firma, og liksom ha den økonomiutdanninga, ha litt forskjellige utdanning, for du må jo ha litt spesiell utdanning til det då, trur eg, veit ikkje heilt. I alle fall, då tenkte eg at då trenger eg studiekompetansen, og ja, då var det eit val eg tok, og eg angra egentleg ikkje på det(Elektro 18, elev 2).

Det som verkar attraktivt med ingeniørutdanninga er lønn, dette var også tilfelle med eleven i det fyrste eksempelet. Dei har høyrte at ein tener bra som ingeniør, og derfor blir dette anerkjent som ein mogelegheit. Det verkar veldig lett å berre ta seg eitt år på ingeniør eller økonomi, medan dette i realiteten kan vera ei større utfordring. I all hovudsak verkar det som om elevane vil kome ut i jobb og tene pengar. Viss dei trives i jobben som fagarbeidarar verkar det ikkje som dei har tenkt setje til livs planane om høgare utdanning. Eleven i eksempelet under var sikker på at han ville forsetje som elektriskar viss han treivt:

I: Ok, men viss du liker det etter du har tatt fagbrevet så tenkjer du å fortsetje som elektriskar?

EL6: Ja, ja! (Elektro 18, elev 6).

Denne eleven hadde ikkje vurdert konkrete utdanningar han kunne tenkje seg utanom jobb som elektriskar. Han nemnde at han hadde jobba som støttekontakt, og ein jobb i likskap med denne var ein mogelegheit viss han ikkje treivt som elektriskar, men han hadde ikkje tenkt noko særleg over det. Han trudde han kom til å trivast som elektriskar, og det kjekkaste med faget var å jobbe med andre. På grunnlag av trivsel med elektrofaget, og at han ikkje vurdert kva slags andre utdanningar han kunne

tenkje seg verka det kanskje litt unødige at eleven har valt påbygg. Sjølv tykkjer han det var eit fornuftig val, og han har dermed fleire moglegheiter viss han ikkje trives som elektrikar.

5.4.3 Kvifor ikkje fagbrev fyrst?

Med tanke på at elevane er fast bestemt på at dei skal ta fagbrev er det eit interessant moment at dei ikkje ville gå ut i lære umiddelbart, og eventuelt ta påbygg etter dei har tatt fagbrev. Tidlegare undersøkingar viser at dei elevane som har tatt fagbrev før dei byrjar påbygg i større grad består enn dei som tek påbygg tredje året på vidaregåande (Markussen og Gloppen 2012). Faglærarar og rådgjevarar pleier også å oppmuntre elevane til å ta fagbrev fyrst, sjølv om elevane er usikre. Elevanes grunngjevingar for dette var mellom anna at dei ikkje var heilt klar for å gå ut i lære, foreldre hadde hatt påverknad, eller at det var tungt å gå frå lære og så tilbake på skulen:

EL6: Nei, for det kan være ganske tungt å gå ut i lære og så gå tilbake på skolen, når du er vant til å jobbe å tjene penger og sånn(Elektro 18, elev 6).

Eleven meiner at dei vil vera vanskelegare å gå tilbake på skulebenken etter ein er blitt vant til å jobbe å tjene pengar. Dette verkar ikkje å vera eit moment dei har teke i betraktning i høve til høgare utdanning, som dei i så fall har tenkt til å gjere etter nokre år i arbeidslivet. Ein elev fortel at det sikkert hadde vore smartare av han å gå ut i lære med ein gong, men han følte ikkje han hadde heilt kompetansen til det endå:

EL2: Eg tok det litt aleine (valet om å byrje påbygg), men foreldra mine sa vel ikkje noko på at eg tok det. Ein anna klassekamerat av meg, så gav foreldra hans negative sider med å gå på påbygg og kanskje ikkje dei positive sidene, men, igjen, det hadde sikker vore smartare av meg å gå ut i lære med ein gong, men eg følte ikkje eg hadde heilt kompetansen for det heilt endå, men då hadde eg ikkje gått ut i praksis her i Noreg. Eh...og så følte eg heller ikkje at økonomien sa det heilt, og så følte eg og at eg kunne ha den studiekompetansen og bli ferdig med det no, så slepp eg å gå tilbake på vidaregåande når eg er eit par og tjue, det er ikkje så veldig kjekt å sitte der då. Då vil eg heller ta det no med ei gong, og berre bli ferdig med det kan du sei(Elektro 18, elev 2).

Som vi ser vert valet om å ta påbygg grunngjeve med at eleven ynskjer å gjere seg ferdig med vidaregåande før han går ut i arbeidslivet. Eleven peikar også på at han ikkje heilt føler han hadde kompetansen han trengte sidan han ikkje hadde vore i praksis i Noreg endå. Denne eleven hadde vore på utveksling i Tyskland på Vg2, men han hadde litt praksis i Noreg etter han kom tilbake. Han søkte nok påbygg før han hadde vore ute i praksis, noko som kan vera grunnen til at han ikkje følte han hadde

denne kompetansen. Men på den andre sida er det merkeleg at lite kompetanse fører til at han vil utsetje å gå i lære. Yrkeskompetansen vil nok ikkje bli betre av eit år på påbygg. Ein anna elev seier at det ikkje hadde vore noko problem å gå ut i lære i det heile teke:

B5: Nei, det hadde egentleg ikkje vore noko problem i det heile tatt(Tøm 18, elev 5).

I kapittel 5 såg vi at denne eleven ikkje hadde hatt byggfag på fyrstevalet når han søkte på vidaregåande skular, men elektrofag. Når han likevel kom inn på byggfag ville han fullføre, og fortel om svært gode erfaringar frå tømrrarlinja. Det interessante er at eleven fortel at viss han hadde gått på elektrofag, då hadde han nok gått rett ut i lære:

B5: Då er det ikkje sikkert eg hadde tatt påbygg egentleg. Då kan det vera eg måtte gått rett ut i lære.

I: Kvifor det? Er det noko...

B5: Nei, for det er jo, faren min er elektrikar, så eg har alltid vore mykje med han gjennom oppveksten på bygg og sånn, så det har jo alltid vore kjekt å drive på med elektro for meg(Tøm 18, elev 5).

Dette er interessant med tanke på at eleven fortel om stor trivsel på byggfag, og uansett ynskjer fagbrev innafor dette faget. Vi såg tidlegare at eleven hadde blitt påverka av foreldra i høve til valet om å byrje påbygg, og at dei var svært glade for at han hadde valt det, fordi dei ville at han skulle *kome så langt som mogeleg*. Dette kan tyde på at ikkje byggfaget blir anerkjent på lik linje med elektrikarfaget, og at dei derfor vil at eleven skal sikte høgare, som for eksempel ingeniør. Elevens ambisjonar i høve til påbygg og vidare utdanning ser ut til å vera sterkt påverka av familien ambisjonar for han.

5.4.4 Oppsummering/Diskusjon

Elevane i denne gruppa har planar om å ta læretid og fagbrev etter påbygg. Deira grunngevingar for å velje påbygg er at dei vil ha mogelegheita til å studere vidare viss dei ynskjer det i framtida. Gjennom elevanes forteljingar vart det tydeleg at dei var svært motivert for å kome seg ut i arbeid. Dei såg fram til å kome ut i fast jobb med inntekt. Høgare utdanning ville dei eventuelt ta etter nokre år i arbeidslivet viss dei ikkje trives. Det er interessant at elevane vel å ta påbygg før fagbrev, men dette blir i stor grad grunngeve med at dei ynskjer å gjera seg ferdig med vidaregåande no, og ikkje ynskjer å gå tilbake på skulebenken etter dei har fått smaken på arbeidslivet.

Det er også ein elev som i tillegg ikkje følte han hadde kompetansen han trengte for å gå ut i lære, og ein elev som ser ut til å vera påverk av familien.

Desse elevane ser ut til å vera svært motivert for å kome seg ut i arbeid, og byrje å tene pengar. Sjølv om elevane verkar svært interessert i faget er deira orienteringar til arbeidslivet også motivert av lønn og materielle forventingar. Dette vart spesielt tydeleg med to elevar som ynskte seg ein jobb i oljenæringa. Dette var i stor grad motivert av god lønn og lukrative turnusordningar. Dei høgare utdanningane dei hadde vurdert verka også i stor grad å vera motivert av at den leia fram til ein jobb med høg lønn. Det skal likevel nemnast at dette ikkje var tilfelle for alle elevane. For ein av elevane var det sosiale fellesskapet, og at han hadde det kjekt på jobb det viktigaste. Denne eleven hadde heller ikkje vurdert nokre høgare utdanningar, men meinte studiekompetansen var grei å ha viss han ikkje skulle trives som elektrikar.

Påbygg til generell studiekompetanse står fram som ein gylden moglegheit for yrkesfagelevar som ynskjer studiekompetanse. Sjølv om desse elevane framleis ynskjer å ta fagbrev ser dei på studiekompetanse som ein måte å heilgardere seg på. Dei har då mogelegheita til å studere vidare viss dei ikkje skulle trives som fagarbeidarar. Kvifor elevane tek påbygg før dei går ut i lære, når dei uansett har planar om å ta fagbrev er eit interessant spørsmål. Vi har sett at elevane hadde sine grunnar for dette, men det er fleire indikatorar på at det kan vera lurt å ta fagbrevet fyrst. Dei ville då fått ein forsmak på yrket, og få eit innblikk i korleis det er å arbeide som elektrikar eller tømrrar. Dei ville gitt eit større grunnlag for å vurdere om dette var noko dei ville jobbe med i framtida. I tillegg ville dei vera nokre år eldre, kanskje meir mogne, og dei ville kanskje ha ein plan for kva dei ville bruke studiekompetansen til. Som nemnt er det langt fleire 4PB elevar som består året på påbygg enn 3PB elevar (Markussen og Gloppen 2012). Dette kan ha samband med at desse elevane er nokre år eldre, meir mogne, og har eit konkret mål som dei vil bruke året på påbygg til. Elevane verka innstilte på å studere vidare viss dei ikkje var tilfreds med jobben som yrkesfagarbeidarar, og det er grunn til å tru at dei ville hatt meir grunnlag for å vurdere dette viss dei hadde tatt læretida, og fått ein smakebit på arbeidslivet, og kva mogelegheita dei hadde som fagarbeidarar. Om elevane vel å ta i bruk studiekompetansen vil framtida vise.

Kapittel 6. Konklusjon

For svært mange av elevane blei det opphavlege valet om å byrje på yrkesfagleg studieretning grunngeve med at dei ynskte noko praktisk. Det var ein veg utanom den allmennfaglege studieretninga med sitt fokus på teori. Dette samsvarar med tidlegare studiar på yrkesfagelevar meir generelt. Det kom fram at det i stor grad var elevanes bakgrunn og opplevingar av eigne evner frå tidlegare skulegong som hadde styrt valet den gong. Det kom også fram at det hadde vore ein del usikkerheit rundt valet, som for nokre elvar hadde ført til at venner og familie hadde hatt innflytelse for avgjera. Sjølv om valet i stor grad verka å vera påverka av elevanes fortid, var likevel ynske om noko praktisk, noko nytt, motivert av framtida. Ynske om noko praktisk stod likevel fram som noko ubestemt og opent, med referansar til fortida. Valet elevane tek skjer i ein situasjon der dei har ei forståing av seg sjølv og kva dei vil. Dette er prega av både fortid og framtid, og er ein kontinuerleg prosess. Det blei i den samanheng tydeleg at den forståinga elevane hadde av seg sjølv, og kva dei ville, hadde endra seg frå den gong dei tok valet om å byrje på yrkesfag.

Analysen av elevanes val om å byrje på påbygg synleggjer her tre ulike grupper. Den eine gruppa hadde byrja på påbygg fordi dei hadde planar om høgare utdanning. Dei fleste av desse elevane hadde i hovudsak gode erfaringar frå yrkesfag, men på ulike tidspunkt hadde elevane likevel byrja å orientere seg mot noko anna. Som vi har sett var det likevel ein elev som hadde planar om høgare utdanning allereie før han byrja på yrkesfag, og dette var ein del av hans opphavlege plan. Dette var ikkje tilfelle med dei andre elevane, og noko hadde endra seg. Endringane som hadde ført til at dei hadde byrja å orientere seg mot noko anna blei av nokre elevar forklart gjennom deira erfaringar frå yrkesfag, som hadde fått dei til å tvile på om yrkesfaget hadde vore eit riktig val, og gjennom erfaringar utanfor skulen der dei hadde funne noko anna dei heller ville gjere for framtida. Dette viste at både erfaringar frå og utanfor skulen hadde betydning for utvikla av motivasjonen for utdanningsvalet. Gjennom desse erfaringane hadde elevane utvikla nye mål for framtida, og dei verka no svært motivert for å nå desse måla.

For andre elevar i denne gruppa kan endringane bli forstått som endringar i deira *læringskarrierar*. Når dei starta på yrkesfag hadde dei eit ynske om noko praktisk, noko anna enn allmennfag. Gjennom erfaringar på og utanfor skulen har desse

elevane oppdaga at dei både liker og meistrar dei teoretiske faga. Dei sett no pris på dei teoretiske faga, og gir uttrykk for at dei ynskjer å lære meir. Desse elevane har gjort seg konkrete erfaringar som har ført til at dei har endra sitt perspektiv på framtida. Dei har bearbeida si eiga sjølvforståing, og ser på seg sjølv som forandra. Forståinga dei hadde av seg sjølv som leia fram til at dei valte ei yrkesutdanning har endra seg, og dei har no ei sjølvforståing som talar for at ei meir akademisk utdanning vil passe dei betre. Deira inngang på påbygg har bekrefta at dei meistrar dei teoretiske faga, noko som har styrka deira orienteringar mot høgare utdanning.

For elevane i denne gruppa blei det svært tydeleg at den forståinga dei hadde av seg sjølv, og kva dei ville, når dei tok valet om å byrje på yrkesfag hadde endra seg. Når elevane tok valet om å byrje yrkesfag var dei prega av at dei hadde uklare og opne mål for framtida. Det blei tydeleg at utviklinga av klare mål hadde skjedd undervegs. Gjennom elevens nye erfaringar bearbeider dei også si sjølvforståing, både ved at dei oppdagar nye preferansar, interesser eller evner, eller at dei finn ut at dei ikkje har dei preferansane eller interessene dei trudde. Det verkar i den forstand som at utviklinga av sjølvforståing eller konstruksjonen av personleg identitet heng saman med utviklinga av framtidsmål. Det at alle elevane som var over tjue i utvalet var blant dei som hadde relativt klare framtidsmål understrekar erfaringa og mogningas betydning for utviklinga av framtidsmål.

Elevane som har konkrete planar i høve til høgare utdanning verkar i stor grad å vera orientert mot arbeid der dei kan utfolde sine eigne evner, altså, dei sjølvrealiserande sidene ved arbeidet. Dette er i tråd med det Baethge (1994) fant i si studie av ungdomars orientering til arbeid. Desse elevane opplevde ikkje at dei fekk utfolde sine evner og kapasitetar i høve til yrkesfaget, og dei var no orientert mot yrker dei forventa å få utløp for dei. Dette viser korleis elevanes utdanningsval utviklar seg gjennom ein prosess der både deira erfaringar frå tidlegare skulegong og orienteringar til framtida er av betydning. Motivasjonen for å velje påbygg ser altså ut til å ha utvikla seg i treffpunktet mellom deira sosiale utdanningsbiografi og deira forventningar og ynskjer for framtidig arbeid. *Forventningar* om noko meir, noko anna, verkar å vera svært dekkjande for å beskrive elevanes motivasjon for å ta påbygg til generell studiekompetanse. For nokon var det også eit ynske om å kome seg ”høgare” utan å utdjupe kva dette høgare eigentleg betydde. Deira planar for vidare utdanning var

prega av at dei trudde at dette var vegen å gå for å få arbeid dei ville trives med, der dei kunne utfolde sine personlege eigenskapar.

Den andre gruppa elevar var dei som ikkje likte seg på yrkesfag. Valet om å byrje på yrkesfag hadde for desse elevane vore eit feilval. Dei valte yrkesfag med trua om at det ville passe deira preferansar, men realiteten blei ein anna. Bilete dei hadde av seg sjølv som tømrrar, elektrikar eller mekanikar hadde endra seg, og dei hadde no rekonstruert sine framtidsmål. Påbygg stod for desse elevane fram som ein mogelegheit for å rette opp sine feilval, men dei er likevel svært usikre på kva dei vil vidare. Høgare utdanning står fram som den openbare vegen vidare for dei fleste av desse elevane, sjølv om dei ikkje har konkrete planar i høve til framtidig yrke. Det blei tydleg at desse elevanes sjølvforståing er prega av usikkerheit, og at dei framleis er svært usikre på eigne preferansar. Openheita for framtida kan dermed forstås som eit resultat av dette.

At dei hadde få konkrete planar for framtida verka likevel ikkje å plage dei fleste av desse elevane. Somme gav utrykk for ein ”vegen blir til medan du går” mentalitet, noko som indikerer at yrkesfag mogleges hadde vore eit foreløpig val for somme. Det var interessant at dei fleste var ganske sikre på at dei kom til å ta ei eller anna form for høgare utdanning sjølv om dei ikkje visste kva dei ville utdanne seg som. Det verka som om nokre av elevane følte at høgare utdanning var forventa av dei, sidan dei ikkje lenger ynskte å fullføre yrkesutdanninga. I lys av det auka utdanningsnivået i samfunnet generelt er det ikkje merkverdig at elevane tenkjer slik. Viss dei ikkje tek fagbrev eller ei form for høgare utdanning har dei ikkje eit mangfald av jobbmoglegheiter. Ein av elevane gav også utrykk for at status var av betydning for hans framtidige val av yrke, ei forventningsorientering som i fylje han ikkje var samanfallande med å vera tømrrar. Lønn verka også å vera ein viktigare faktor for nokre av elevane i denne gruppe enn det var for elevane som hadde konkrete planar for vidare utdanning. Med slike orienteringar til framtidig arbeid er det meir forståeleg at elevane ynskjer meir utdanning. Det er framleis slik at høgare utdanning gir tilgang til dei fleste yrker som forbindast med makt, prestige og høge inntekter (Aamodt 1994). Det var likevel langt frå alle i denne gruppa som hadde slike orienteringar til framtidig arbeid. For dei fleste elevane var trivsel den viktigaste faktoren, men dei viste likevel ikkje kva slags arbeid dei ville trives med. Det verka som om nokre av elevane hadde eit tydelegare bilete av kven dei ynskte å bli, enn kva

dei ville gjera. Openheita desse elevane hadde i høve til framtida har med utviklinga av sjølvforståing og gjere. Dei verka i liten grad å ha eit klart bilete av seg sjølv og sine preferansar, og på denne måten stod også framtida fram som open.

Spesielt for elevane i denne gruppa viste det seg å vera mykje usikkerheit knytt til prosessen der dei fattar sitt val, og elevane verkar å vera svært bevisst på at dei har mange valmogelegheiter, utan å ha fullstendig oversikt over dei. Baethge (1985) meiner endringa i sosialiseringa til unge menneskjer fører til at perioden for utprøving av ulike rollar og identitetar blir utvida. Det var tydeleg at fleire av elevane i denne gruppa, men også i dei andre gruppene ikkje såg på det som problematisk at dei hadde prøva å feila litt i høve til sine utdanningsval. Noko som heng saman med at utdanningssystemet opnar opp for dette. Det norske utdanningssystemet opnar opp moglegheita til å prøve og feile for yrkesfagelevane, og dette er ein moglegheit elevane verka svært bevisst på.

Den tredje elevgruppa som vart identifisert i mitt utval var dei elevane som primært ynskte seg fagbrev, men hadde valt påbygg for å ha moglegheita til å ta høgare utdanning i framtida. Desse elevane var svært nøgd med sitt yrkesval, og var svært motivert for å kome seg ut i arbeid. Elevanes motivasjon for å velje påbygg var at dette gav dei moglegheit til å heilgardere seg. Dei kunne få i pose og sekk. Dei hadde då moglegheita til å få både fagbrev, og moglegheita til å studere vidare. Utviklinga av motivasjonen for å velje påbygg hadde kome litt ulikt for elevane i denne gruppa. For ein elev kan endringane som har ført til dette utdanningsvalet til dels bli forstått som endringar i hans *læringskarriere*. I likskap med nokre av elevane i elevgruppa som hadde konkrete planar i høve til høgare utdanning, hadde eleven i løpet av tida på yrkesfag oppdaga at han meistra dei teoretiske faga betre enn han trudde. Det var altså konkrete erfaringar som hadde ført til at han endra si sjølvforståing, og såg at dei teoretiske faga ikkje skulle stå som noko hinder for han. Valet om å ta påbygg utvikla seg derfor som eit resultat av hans erfaringar frå yrkesskulen som førte til eit endra sjølvbilete, som igjen førte til nye perspektiv til framtida. Han såg no at høgare utdanning var eit reelt alternativ, og han ville ha moglegheita til å ta det i framtida. Ein av elevane hadde planlagt å ta påbygg allereie før han byrja på yrkesfag. Og dette var fordi dette ville gi han fleire moglegheiter viss han ikkje treivt med yrkesfaget i lengdene. For ein anna elev var det familiens ynske om at han skulle nå så langt som mogleg i utdanningssystemet som hadde påverka han

til å ta påbygg, men i likskap med dei to andre refererte også denne eleven til at dette gav han fleire moglegheiter. Det var tydeleg at for nokre av desse elevane var det eit auka lønnsnivå som styrte deira eventuelle planar i høve til vidare utdanning. Ingeniør blei nemnd som den utdanninga to av desse ville ha mogelegheita til å ta, og dette vart mellom anna grunnlagt med auka lønnsnivå. I hovudsak verka likevel desse elevane svært klare for å kome ut i arbeidslivet. Dei verka svært motivert for å kome ut i arbeid, tene egne pengar og byrje å leve eit sjølvstendig liv. Påbygg har for desse elevane stått fram som eit tilbod som er for godt til å avslå. Dei kan få i pose og sekk, og for elevane verkar det ikkje vera nokon openbar grunn til å ikkje ta denne mogelegheita som blir tilbydd dei. Påbygg gir dei ein mogelegheit til å utsetje sitt endelege val, samstundes som det opnar opp fleire mogelegheiter for framtida.

I gjennomgangen av dei ulike elevtypane har eg tydeleggjort at elevanes utdanningsval blir fatta gjennom ein prosess der deira sosiale utdanningsbiografi som ein heilskap, dei kontekstuelle elementa rundt, som kva slags mogelegheiter som faktisk er der, samt deira meir generelle planar for framtida er av betydning. Elevanes orienteringar til framtida er av stor betydning når elevane fattar sitt val om å byrje på påbygg, men samstundes planlegg elevane framtida på bakgrunn av dei mogelegheitene som finns. Korleis dei vurderer desse mogelegheitene er igjen påverka av deira erfaringar frå både tidlegare skulegong og erfaringar utanfor skulen. På denne måten ser elevanes motivasjon for utdanningsvalet å ha utvikla seg i treffpunktet mellom deira erfaringar og deira meir generelle ynskjer og forventingar for framtida. På ulike måtar samsvarar ikkje dei fleste av elevanes ynskjer og forventingar til framtidig arbeid med deira oppleving av yrkesfaget, og påbygg har stått fram som ein mogelegheit.

Alle elevane hadde planar om, eller ynskte mogelegheita til, å ta ei eller anna form for høgare utdanning. Det blei tydeleg at fleire av elevane trudde høgare utdanning var vegen å gå for å få interessante jobbar, utfordrande jobbar, yrker med høg status eller høge lønningar. I tillegg var det nokre elevar som gav uttrykk for at dei ikkje ville *ende opp* som yrkesarbeidarar. Ei yrkesutdanning verka ikkje å vere heilt i tråd med dei ambisjonane nokre av elevane hadde for seg sjølv. I stor grad verka dette å vera betinga av statusen til faget på arbeidsmarknaden eller i samfunnet generelt. Dette blei også tydeleg ved at somme elevar ikkje ynskte å gå vidare med yrkesfaget til tross for at dei hadde gode erfaringar. Sjølv om deira erfaringar frå yrkesfag var positive var

ikkje deira ynskjer og forventningar til framtidig arbeid samsvarande med å bilete dei hadde av ein fagarbeidar innafor det gitte faget. Sjølv om svært få av elevane tok i bruk omgrepet "status" kom det likevel fram på ulike måtar at dette var av betydning for deira ynskjer og forventningar til framtidig arbeid. Nokon gav også uttrykk for at dei ynskte noko "høgare" utan å tydeleg utdjupe kva dei meinte med dette. Det var også tydeleg at dei elevane som opplevde at dei meistra dei meir teoretiske faga byrja å orientere seg mot høgare utdanning. Dette peikar på ei anna problemstilling: lekkasje frå yrkesfag av dei skuleflinke elevane. Viss alle dei teoristerke elevane vel vekk yrkesfag vil dette føre til uheldige konsekvensar for yrkesfaga.

I tillegg til å belyse korleis utdanningsval og motivasjon utviklar seg, er denne studien også eit bidrag til kunnskapen om openheita i det norske utdanningssystemet. Gjennom denne studien blir det tydeleg at dette er moglegheiter elevane er bevisst på og nyttar seg av. Dette blir særskilt tydeleg med dei elevane som tek påbygg sjølv om dei har planar om å ta fagbrev, men vil ha studiekompetansen fordi dei har moglegheita til det, og dei kan få nytte av den i framtida. Motivasjonen for elevanes utdanningsval utviklar seg gjennom dei erfaringane dei gjer seg både på og utanfor skulen. Gjennom bearbeiding av desse erfaringane utviklar elevane nye orienteringar for framtida, som igjen er avhengig av kva slags moglegheiter som faktisk er der, og korleis elevane vurderer desse moglegheitene i lys av deira innhaldsmessige forventningar til framtida. Dette viste seg å vera ein svært kompleks prosess. Eg har ikkje gått inn i den spesifikke situasjonen der endringane har føregått. Eg har kun hatt tilgong til dette gjennom elevanes forteljingar om endingar og erfaringar i retrospectiv. Eg har dermed ikkje sett i djupna på korleis elevane bearbeider dei erfaringar dei gjer seg undervegs. Vidare studiar bør derfor gå endå tettare på dei bearbeidingane elevane gjer undervegs, og på denne måten få eit djupare innsyn i denne prosessen. Dette kan vi kanskje oppnå ved å fylgje elevane nærare gjennom ein lenger del av utdanningsløpet, og dermed få eit innblikk i prosessen medan den føregjeng.

Usikkerheita, og utydelegheita kring kva elevane eigentleg ynskte, som vi såg i høve til det opphavlege yrkesvalet, hadde for mange elevar utvikla seg til klarare framtidsmål når dei tok valet om å byrje på påbygg. Dette understrekar at det skjer ei mogning undervegs. Likevel var det også ein dei usikkerheit, og noko uklart, som framleis prega somme av elevanes utdanningsval. Dette kan vi også sjå i anna

forsking. I ei nyare studie finn Olsen m.fl. (2014) at det er svært mange yrkesfagelevar som tenkjer seg ei vidare utdanning, også blant dei elevane som trives godt på yrkesfag. Det er likevel utydeleg kva motivasjon som ligg under ynske om å ta vidare utdanning, og det typiske svaret er at dei vil ”høgare opp” (Olsen m.fl.2014:38). Svar som ”noko høgere”, ”noko meir” har vi også sett i denne studien, og det peikar på at elevane er orientert mot noko som ligg utanfor det konkrete innhaldet i arbeidet. Kva dette eigentleg er, og korleis motivasjonen for dette har utvikla seg, står likevel fram som noko utydeleg. Dette peikar igjen på betydinga av studiar som går tettare inn i utdanningsløpet. Ved å gå inn i dei konkrete lærings- og utviklingsprosessane kan vi kome nærare på dei konkrete erfaringane som har hatt betyding for elevanes utdanningsval. Og på denne måten kan vi mogleges få eit innblikk i kva dette utydelege er, men også kva slags typar erfaringar og prosessar som bidreg til dette. Verdien av å gå inn i dei konkrete lærings- og utviklingsprosessane kjem tydeleg fram i Andersen (2014) si studie av læreflink ungdom på Teknisk, allmennfagleg utdanning. Ved å fokusere på prosessane som skjer undervegs i utdanningsløpet viser Andersen (2014) betydinga av tydelege rollemodellar og positive meistringserfaringars innverknad på elevanes motivasjon og utdanningsval. Ved å gå tettare inn på dei individuelle utviklingane, og sjå på betydinga av rollemodellar og meistringskjensle, kan ein mogeleges få eit innblikk i kva som gjer at utdanningsval og motivasjon utviklar seg ulikt. For det er svært tydleg at sjølv om somme av elevane er like i høve til val og grunngevingar for val, er prosessen som har leia fram til utdanningsvalet svært individuell. Dette kjem tydleg fram ved at somme elevar har utvikla klare framtidsmål, medan andre opprettheld utydelegheita og i liten grad har utvikla klare mål for framtida.

Referanseliste

Aamodt, P.O.(1994): ” Valg og gjennomstrømning i utdanningssystemet”. I : Jon Lauglo (red), *Norsk forskning om utdanning. Perspektiver og veivalg*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, s. 236-279.

Andersen, Eni Karine (2014): - masteroppgåve i sosiologi, Universitetet i Bergen, under arbeid.

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 Reform 94." Hovedoppgave. Sosiologisk Institutt, Universitetet i Bergen.

Baethge, Martin (1994): ”Arbejde og identitet hos unge”, I: Steen Nilse m.fl. (red.). *Arbejde og subjektivitet – en antologi om arbejde, køn og erfaring*. Roskilde Universitetscenter, Roskilde 1994.

Baethge, Martin (1985): ” Individualization as hope and disaster: contradictions and paradoxes of adolescence in Western societies” I: *International Social Science Journal*. Vol.106.

Beck, Ulrich (1997): Risiko og Frihet, Fagbokforlaget Vigomstad og Bjørke AS, Norge: John Grieg AS.

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.

Bloomer Martin, Phil Hodkinson (2010): *Learning Careers: Continuity and change in young people's dispositions to learning*, British Educational Research Journal, 26:5.

Bråten, Stein (1989):”G.H Meads filosofi som grunnlag for dialogisk forståelse”, I: Harald Thuen og Sveinung Vaage (red.). *Oppdragelse til det moderne: Emile Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu*. Universitetsforlaget, Oslo.

Frønes, Ivar (1993): *Blant Likeverdige: Om Sosialisering og Jevnaldrenes Betydning*.

Institutt for Sosiologi, Universitetet i Oslo.

Frøseth, Mari Wigum, Elisabeth Hovdhaugen, Håkon Høst og Nils Vibe (2010): "En , to...tre? Den vanskelige overgangen- Evaluering av kunnskapsløftet. Fra andre til tredje året i videregående opplæring," Rapport 21/2010. NIFU STEP.

Furlong, Andy (2009): "Revisiting transitional metaphors: reproducing social inequalities under the conditions of late modernity". I: *Journal of Education and Work*, Volume 22, Issue 5.

Giddens, Anthony (1996): *Modernitet og selvidentitet: Selvet og samfunnet under sen-moderniteten*. København, Hans Reitzels Forlag.

Grøgaard, J.B. & Aamodt, P.O. (2006): "Veksten i høyere utdanning: Noen drivkrefter og konsekvenser. I: Grøgaard, J.B. & Støren, L.A. Red. *Kunnskapssamfunnet tar form. Utdanningseksplosjonen og arbeidsmarkedets struktur*. Oslo, Cappelen Forlag. AS, s. 17-50.

Hansen, Marianne Nordli (1999): " Utdanningspolitikk og ulikhet. Rekruttering til høyere utdanning" 1985B1996". *Tidsskrift for samfunnsforskning* 40, nr. 2, s. 172-203.

Hansen, Marianne Nordli (2005): " Utdanning og ulikhet valg, prestasjoner og sosiale settinger" i: *Tidsskrift for samfunnsforskning* (2), s. 133-157.

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.

Høst, Håkon (red.) (2012): "Kunnskapsgrunnlag og faglige perspektiver for en studie av kvalitet i fag- og yrkesopplæringen". *Rapport 1 Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen*, Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), 2012:22, Oslo.

Høst, Håkon, Hilde Karlsen, Asgeir Skåholt og Elisabeth Hovdhaugen (2012): "Yrkesfagutdanning eller allmennfagutdanning for sektoren?", NIFU- rapport 30/2012. Oslo, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

Høst, Håkon (2013): ”Kvalitet i fag- og yrkesopplæringa. Fokus på skoleopplæring”. Rapport 2 Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen. Rapport 21/2013. Oslo: NIFU.

Høst, Håkon, Idunn Seland og Asgeir Skåholt (2013): ”Yrkesfagelevers ulike tilpasninger til fagopplæring. En undersøkelse av elever i tre yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående skole, NIFU- rapport 16/2013. Oslo, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

Korsnes, Olav (1994): *Yrkessosialisering og former for yrkesidentitet. En presentasjon av en artikkel av Claude Dubar*. Bergen: Gruppe for flerfaglig arbeidslivsforskning. AHS serie B 1993-4.

Kränge, Olve og Tormod Øia (2010): *Den nye moderniteten, ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen 2010.

Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2009): *InterViews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. 2. utg. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, SAGE Publications.

Lamont, Michéle (1994): *Money, Morals, & Manners. The Culture of the French and the American Upper – Middle Class*. The University of Chicago Press, Chicago and London.

Markussen Eifred og Silje Kristin Gloppen (2012): ”Påbygg- et gode eller en nødløsning”. En studie av påbygging til generell studiekompetanse i Østfold, Akershus, Buskerud, Rogaland og Nord Trøndelag skoleåret 2010-2011, NIFU - rapport 2/2012. Oslo, Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

Olsen, O.J. (2007): “Læring og sosialisering i yrkesutdanningen- praksisansatsens standhaftighet”. *Sosiologisk Årbok* 2013.1.

Olsen, Ole Johnny (2004): “The Firm as a Place of Learning in Vocational Education. Results from Studies of Norwegian VET” I: Husemann, Rudolf / Heikkinen, Anja (eds.): *Governance and marketisation in vocational and continuing education*,

Studien zur Erwachsenenbildung, Volume 21, Frankfurt.

Olsen, Ole Johnny, Lars Ove Seljestad (1999): "Opplæring i bedrift etter Reform 94 - Nye krav og utfordringer for fagopplæringen", I: Kvalsund, R. mfl. (red.) *Videregående opplæring- ved en skillevei?* Oslo: Tano Aschehoug.

Olsen, Ole Johnny, Kaja Reegård, Idunn Seland og Asgeir Skåholt (2014): " På sporet av kvaliteter i lærlingenes læringsmiljø og overgang mellom skole og læretid," I: Høst, Håkon (red.) (2014): *Kvalitet i fag – og yrkesopplæringen. Fokus på opplæringen i bedrift. Rapport 3 Forsking på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen.* Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), 2014:12, Oslo.

Schütz, Alfred ([1972] 2011): "Choice and the Social Sciences", I: Lester Embree (ed.), *Collected Papers V. Phenomenology and the Social Sciences.* Springer Forlag, 2011: 75-90.

Silverman, David (2011): *Interpreting Qualitative Data*, 4th Edition, Sage Publications.

Støren, Liv Anne, og Clara Åse Arnesen (2003): "Et kjønnsdelt utdanningssystem." *Utdanning 2003.* SSB.

Seljestad, Lars Ove (2003): "Frisatt eller forankra?" i *Sosiolog-nytt* (2), s. 7-18.

Vedlegg 1: Intervjuguide

1. Introduksjon

- om meg sjølv, masterstudent
- Forskingskrav, taushetsplikt
- Anonymisering- samtykke
- Sei noko om kvifor eg ynskjer å bruke diktafon. Lettare for meg å hugse kva som har blitt sagt etterpå.
- Leggje vekt på at det ikkje er nokon riktige eller gale svar.
- Eg vil heller ikkje vidareformidla noko av det sei seier til lærarar etc.
- Eg vil undersøke korleis elevane sjølv ser på sitt val, i høve til fortid og framtid.
- Få elevens namn og alder.

2. Val av yrkesveg

- Kva vg1 gjekk du på?
- Kva vg2 gjekk du på?
- Når var du elev/ lærling?

- **Kvifor valte eleven faget**
- Kvifor valte du yrkesfag ?
- Kvifor valte du denne linja?
- Var dette det du helst ville gå(både vg1 og vg2?)
- Kva forventningar hadde du då du tok til på yrkesfag?
- Korleis skil vg1 og vg2 seg frå kvarandre? Stor overgang? Meir praksis, mindre teori? Bra eller dårlig? Kva likte du best?
- Kva la du vekt på då du valte kva slags linje?
- Kven hadde du rådført deg med angående val av linje?
- Betydde rådene noko for ditt val?
- Hadde du tenkt på det lenge?
- Når bestemte du deg?
-

- **3. Faglege preferansar, klassemiljø**

- Kva liker du best av allmennfag, yrkesteori og praktiske fag?
- Korleis opplevde du den praktiske undervisninga på skulen/ verkstad?
- Kva slags nytteverdi ser du av praksis?
- Korleis er mogelegheitene for jobb for elevar med din fagbakgrunn?
- Korleis var karakterane dine?
- Korleis var miljøet i klassen?
- Trivsel?
- Hadde du gode lærarar?
-

4. Tida som lærling(eventuelt praksis vg2).

- Kor var du lærling?
- Korleis var det å få læreplass?
- Korleis opplevde du overgangen mellom skule og lærebedrift?
- Beskriv korleis du opplevde å vera lærling?
-

- **Organisering**

- Kva slags type byggeprosjekt arbeida du med?
- Korleis var arbeidet/ arbeidsplassen organisert?
- Korleis var arbeidsmiljøet?
- Var lærlingtida som forventa?
- Hadde det du opplevde i praksisperioden/ læretida betyding for dine vidare utdannings og yrkesløp?
-

- **5. Elevens tankar om yrket**

- Kven påverka deg i denne tida?
- Forandra du tanke rundt yrkesvalet?
- Føler du fekk den kompetansen ein treng for å meistre yrket?
- Fekk du tilbod om jobb etter læretida?
- Kva tenkjer du om yrket?
- Kven er ein typisk fagmann innafor dette yrket?
- Korleis ser du på deg sjølv i forhold til dette?
- Kva tenkjer du om yrkets framtid?

- Korleis er utsiktene for byggbransjen?

-

6. Påbygg

- Kvifor valte du å ta påbygg?
- Når kom du på at du ville ta påbygg?
- Kor henta du ideen frå?
- Kva sa arbeidskollegaene om at du ville ta påbygg?
- Korleis trivs du så langt?
- Tykkjer du det er vanskeleg?
- Kva forventningar har du for året?
- Har du konkrete plana for vidare studiar?

-

7. Bakgrunn

- Foreldras utdanning?
- Foreldras jobb?
- Kunne du tenkt deg ein slik jobb?
- Foreldras haldningar til utdanning?
- Foreldras innverknad på elevens val?

8. Elevanes oppfatning av egne ferdigheiter

- Kva er dine sterke sider på skulen?
- Korleis opplever du din eigen innsats på skulen?
- Lekser?
- Bruk av fritid?
- Kva meiner vener om skule/ utdanning?
- Fleste venner er i arbeid eller skule?
- Påverkar dette deg?

-

9. Haldningar, framtidsplanar

- Ville du valte på same måte om du kunne valt på nytt?
- Korleis ser du på vala no?
- Kva tenkte du då?
- Kva er dine planar etter påbygg?

- Har du konkrete planar for vidare studiar eller jobb?
- Kva er ditt endelege yrkesmål?
- Kva er motivasjonen bak dette?
- Kva er viktig i jobb for deg?
- Kor godt planlagd er framtida?
- Ser du fram til å kome ut i jobb?
- Ser du for deg å jobbe som tømrrar(Eventuelt rørleggar, anleggsarbeidar, etc.)
igjen?