

# Utdanningsvalg, motivasjon og identitetsdannelse

En studie av læreflinke elever ved Teknisk  
Allmennfag (TAF)

Eni Karine Andersen



Masteroppgave

Vår 2014

Sosiologisk institutt, Universitetet i Bergen

## Sammendrag.

Temaet for oppgaven er utdanningsvalg, motivasjon og identitetsprosesser blant læreflink ungdom på studieprogrammene TAF-TIP og TAF-Bygg ved Knarvik Videregående Skole. Oppgaven tar sikte på å diskutere hva som foregår i det ungdom går igjennom i en valg og identitetsprosess.

Det fokuseres i utdanningsforskning ofte på de som faller utenfor systemet og de mindre ressurssterke elevene, og sjeldent på læreflink ungdom og deres utdanningsprosess. Dermed har vi lite kunnskap om de som har ressursene til å velge fra øverste hylle, og hvilke samfunnsmessige strukturer og relasjoner som fører dem i en retning. Det diskuteres derfor i denne oppgaven om det tidligere forskning har fortalt oss om mindre ressurssterke elever, også stemmer overens med det læreflinke elever gjennomgår i en valg- og identitetsprosess.

Analysen er delt i to. I det første analysekapittelet diskuteres elevenes begrunnelser for valg av utdanning og motivasjonskrefter. Her diskuteres spørsmålene: hvem er elevene som velger TAF? Fanger TAF opp de elevene de har som formål å få tak i? Og hvordan er elevenes valg og motivasjon rettet mot utdanningen begrunnet? Det første analysekapitlet inneholder begrunnelser for hvorfor elevene har valgt å gå TAF, og hva deres motivasjonen var både for å begynne, men også for å fortsette og fullføre. Det vil også diskuteres hvordan elevene har orientert seg rundt valget, og om tradisjon eller individualisering står i fokus.

Valg og motivasjon er de klassiske problemstillingene innenfor utdannings sosiologi, men vil gjennom denne studien settes i et nytt lys. Dette fordi TAF er et program som faller utenfor både det generelle allmennfaglige studieløpet, men også det yrkesfaglige. Det vil derfor for å gå dypere inn på utdanningsvalg og elevenes motivasjonsfaktorer rettet mot utdanningen, i studiets første analysekapittel fokuseres hovedsakelig på moderniseringsteorier rettet mot et økende utdanningsnivå og arbeidsorienteringsteorier.

Et tema det ikke har vært like mye fokus på innenfor utdannings sosiologi er hvordan disse elevene former en identitet, og hvilken identitet som formes, både individuelt og kollektivt, da TAF som nevnt er en alternativ utdanningsvei som fører til nokså åpne

dører videre i livet når det kommer til utdanning og karriere. Dette tas opp i analysekapittel to. Her diskuteres spørsmålene: hvordan utvikler elevene en selvforståelse i TAF-løpet? Og hvordan påvirker relasjoner og TAFs formål elevenes videre utdanningsløp? Analysen i dette kapittelet ses i lys av teorier rettet mot relasjoner i elevenes identitetsdannelse, og hvordan annerkjennelse fra bedriftsansatte og lærere former elevenes kollektive identitet som ”TAF-elev”.

Det diskuteres også hva veien videre etter videregående er for TAF-elevne, hva elevene ønsker å gjøre etter de er ferdig på TAF, og hva motivasjonen deres er for å gjøre videre det de planlegger. Dette vil igjen kobles opp mot hvordan det samsvarer med hva bedriftene ønsker å forme TAF-elevne mot. Hvordan reflekterer elevene selv over det de har lært og den de har blitt?

Studien forteller oss at elevene var usikre ved løpets oppstart, og at i samsvar med tidligere forskning på yrkesfagelever ønsket et alternativt løp med noe praktisk, i tillegg til at elevene ønsker studiekompetanse, og er sterkt motivert mot høyere utdanning. Dermed forteller studien oss at usikre elever lar seg i stor grad påvirke av dem rundt seg, både når de skal foreta et valg, men også i en identitetsprosess. Som usikker elev har man ikke så mange klare rammer for hva man i utgangspunktet ønsker av en utdanning, og den annerkjennelsen man får fra dem rundt seg vil da mest sannsynlig i større grad forme deres identitet og videre utdanningsvalg enn om de hadde vært sikrere ved løpets oppstart.

Antall ord i hovedtekst: 29 619.

## **Forord.**

Å skrive en masteroppgave er en lang og krevende, men ikke minst lærerik og interessant prosess. Først og fremst vil jeg takke min veileder Ole Johnny Olsen for gode veiledninger, konstruktive tilbakemeldinger og for å ha presset meg til å yte enda mer da jeg selv har vært lei. Jeg vil også rette en takk til Knarvik Videregående Skule, og mine informanter. Uten dere hadde ikke prosjektet vært mulig å gjennomføre. Takk til Vegard for uendelig korrekturlesning, gode innspill og generell støtte, og til Sigrid for godt samarbeid, motivasjon, gode samtaler og mye latter. Til slutt vil jeg takke familie for støtte, motiverende ord og korrekturlesing, gode venninner for kosekvelder, klemmer og hygge, og sist men ikke minst takk til alle på lesesalen for både faglig og sosialt samvær.

Eni Karine Andersen

Oslo, 20.05.2014

## Innholdsfortegnelse.

<b>KAPITTEL 1. INNLEDNING.....</b>	<b>1</b>
1.1 TEMA OG PROBLEMSTILLING.....	1
1.2 TEORETISK PERSPEKTIV OG METODISK OPPLEGG.....	4
<b>KAPITTEL 2. TEORETISK RAMMEVERK.....</b>	<b>6</b>
2.1 FRA INDUSTRIISAMFUNN TIL KUNNSKAPSSAMFUNN.....	6
2.2 INDIVIDUALISERINGSTESEN.....	8
2.3 ARBEIDSORIENTERING.....	12
2.4 RELASJONER I IDENTITETSPROSESSEN.....	14
2.5 ANERKJENNELSE.....	17
<b>KAPITTEL 3. METODISK OPPBYGGING.....</b>	<b>20</b>
3.1 STUDIENS FORSKNINGSDESIGN.....	20
3.2 INTERVJUER SOM GRUNNLAG FOR DATAMATERIALET.....	21
3.3 UTVALG.....	22
3.4 GJENNOMFØRING AV INTERVJUER.....	24
3.5 TRANSKRIBERINGSPROSESSEN.....	24
3.6 VALIDITET, RELIABILITET OG REPRESENTATIVITET.....	25
3.7 ETIKK.....	26
<b>KAPITTEL 4. VALG, MOTIVASJON OG ORIENTERING.....</b>	<b>27</b>
4.1. ET ALTERNATIVT LØP MED STUDIEKOMPETANSE.....	27
4.2 MILJØPÅVIRKNING.....	31
4.3 FORVENTNINGER TIL ARBEIDSLIVET.....	35
4.4 STATUSORIENTERING.....	38
4.5 EGNE FORVENTNINGER TIL TAF.....	42
4.6 OPPSUMMERING.....	43
<b>KAPITTEL 5. IDENTITETSUTVIKLING.....</b>	<b>45</b>
5.1 TAF-ELEVENES SELVFORSTÅELSE. HVA ER EN TAF-ELEV?.....	46
5.2 FORVENTNINGER I DEN SOLIDARISKE SFÆRE.....	52
5.2.1 Lærere.....	53
5.2.2 Bedriftene.....	55
5.3 FREMTIDSPLANER.....	57
5.3.1 Ingeniør.....	58
5.3.2 Fagarbeider.....	60
5.3.3 Ikke relevant utdanning.....	61
5.4 OPPSUMMERING.....	64
<b>KAPITTEL 6. AVSLUTNING – OPPSUMMERING OG DISKUSJON.....</b>	<b>66</b>
<b>7.0 LITTERATURLISTE.....</b>	<b>72</b>
<b>8.0 VEDLEGG.....</b>	<b>75</b>
8. 1 INTERVJUGUIDE ELEVER.....	75
8.2 INTERVJUGUIDE LÆRERE.....	77



# Kapittel 1. Innledning.

## 1.1 Tema og problemstilling.

Høsten 1992 startet teknisk allmennfag (TAF)<sup>1</sup> som et forsøksprosjekt ved Knarvik Videregående skole i Hordaland. Studieprogrammet trådte i kraft etter initiativ fra et samarbeid mellom skolen og det lokale næringslivet. Næringslivet så et behov for å få tak i de ”flinke” elevene, og for, på sikt, å få elevene tilbake til den enkelte bedrift, som ingeniør med en praktisk-teoretisk bakgrunn. Så en generell bakgrunn for spredningen av TAF er at bedriftene ønsker å knytte til seg ungdom som er orientert mot høyere utdanning og som dermed står i fare for å forsvinne ut av regionen eller til yrkesområder utenfor industrien (Olsen, Reegård, Seland og Skålholt 2014: 29). Mer spesifikt er TAF begrunnet i filosofien om at de beste ingeniørene er de som har et fagbrev, og som kjenner til hva som skjer på gulvet fra læretiden (Hertzberg 2007: 17). Vanligvis har nyutdannede ingeniører og sivilingeniører liten erfaring fra, eller kunnskap om, det praktiske liv i industribedrifter. Industriledere har påpekt dette som en svakhet ved dagens utdanningssystem (taf.as).

Å bringe næringslivet og utdanningsetatene nærmere sammen, og å forsøke å skape praktisk-teoretiske karriereveier for fagpersonell er ikke noe nytt. Etableringen av Teknisk Fagskole kom som et forsøk på å utdanne *teknikere*, som da skulle være i midtsjiktet mellom fagarbeider og ingeniør. Rune Sakslind forklarer at etableringen av fagskolen uttrykte et gjennomslag for interessen for den praktisk-teoretiske teknikertypen, men at den tekniske fagskolen i Norge ikke alltid har hatt like stor suksess (Sakslind 1992: 252). Utdanningen man får på Teknisk Fagskole er vanskelig å definere, den ligger over videregående opplæring, men under høyere utdanning, og veien inn i fagskolen går ikke gjennom et regulert opplæringsløp, men gjennom et mangfold av arbeidslivskarrierer og uspesifikke opplæringsformer. Hvilken viderequalifisering man da får er diffus og mindre klar definerbart. Sakslind argumenterer for at en styrking og profilering av teknikerutdanningen som

---

<sup>1</sup> Studieprogrammet ble etter Kunnskapsløftets opprettelse i 2011 offisielt omdøpt til Yrkes- og Studiekompetanse, dette fordi begrepet allmennfag ikke lenger brukes, men linjen går fortsatt under forkortelsen og navnet TAF.

en ”oppstigningsvei” for fagarbeidere må skje parallelt med at lærlingordningen blir mer innarbeidet og fanger opp større del av ungdomskullene (ibid).

Det er på mange måter dette som er gjennomført via TAF. Selv om TAF har som formål å utdanne elevene til ingeniører, og ikke teknikere, er tanken mye den samme som man hadde da man etablerte fagskolene, da man i 1992 etablerte TAF. Yrkesfag har generelt hatt en lav status, og dermed hatt vanskeligere for å rekruttere ”læreflink” ungdom, noe altså både bedriftene og skolene ønsker å endre på gjennom TAF-programmet.

TAF er en fireårig utdanning basert på teoriundervisning i skole og praksis i bedrift, hvor man får både fagbrev i det man spesialiserte seg innenfor, samtidig som man får generell studiekompetanse med vekt på realfag. Programmet startet for fag som i dag ligger innenfor studieprogrammet Teknisk og Industriell Produksjon (TIP), og har per i dag strukket seg til å bli et utdanningstilbud med fire studieprogram<sup>2</sup>, ved 15 forskjellige skoler i Norge. Mens yrkesfagelever tradisjonelt følger det ordinære 2+2 løpet med to år på skole og deretter to år som lærling i bedrift, får TAF-elevne både teoretisk og praktisk opplæring fire år parallelt. Men de har, på lik linje med andre yrkesfagelever, elevstatus de to første årene og lærlingstatus de to siste. Dermed har TAF-elever fire års praksiserfaring, i motsetning til to års praksis som er vanlig hos yrkesfagelever. Likevel får de i det parallelle løpet mindre praktisk erfaring enn yrkesfagelever og mindre skoletid enn elever på studiespesialiserende. De har lite eller ingen praktisk opplæring i skolen, slik som er vanlig i de yrkesfaglige studieprogrammene. Det praktiske blir utført i bedrift. Bedriftene, i samarbeid med TAF-koordinator, setter karakter for faget Prosjekt til fordypning.

Fra tid og annen kan vi se at TAF-tilbudet blir profilert gjennom oppslag i lokale medier. Dette kan blant annet ses i enkelttilfeller som TAF-eleven Kristin Haustveit, som fikk tilbud om å få stipend av bedriften hun var lærling ved (NCC Anlegg), for å utdanne seg videre, og deretter komme tilbake til bedriften som utdannet ingeniør.<sup>3</sup> Programmet har en høy status og det er høye krav til inntak. Man må ha sterke

---

<sup>2</sup> Teknisk og industriell produksjon TIP (92), Elektro (96) Bygg (00), og Helse(07)

<sup>3</sup> ”Lokker 17-åring med ingeniørstipend” <http://www.bt.no/nyheter/okonomi/Lokker-17-aring-med-ingeniorstipend-1754322.html#.UwibZfRdXxo>).



karakterer fra ungdomsskolen<sup>4</sup> samtidig som man må gjennomgå et intervju med representanter både fra skolen og bedrift. Elever tas inn til intervju basert på deres karakterer fra siste termin i 10 klasse, og deretter er det bedriftene selv som velger, basert på intervjuet, hvem de ønsker som lærling i sin bedrift, og har dermed siste ord med hensyn til hvem som får plass på TAF-linjene. Dermed blir både inntak og opplæring en samarbeidsprosess mellom næringsliv og skole.

TAF-elevne har således et godt utgangspunkt for å gå videre som ingeniører, og kan anses som bedre forberedt både for arbeidslivet, men også for selve ingeniørstudiet enn elever som kommer direkte fra studiespesialiserende. Dette siste har kommet fram ved at også høyskolene ser en fordel med studenter med praksiserfaring.<sup>5</sup> Praktisk erfaring kan gi mindre frafall på ingeniørstudier. Denne oppgaven skal imidlertid ikke handle hvilken rolle TAF spiller for utdanningssystem og næringsliv, men elevenes valg av dette programmet og deres utvikling av utdanningsinteresse og yrkesorientering i løpet av utdanningen. Mer bestemt skal det handle om utdanningsvalg og identitetsutvikling blant elever på linjene TAF-TIP og TAF-Bygg ved Knarvik Vgs. Siden elevene ved dette programmet gjerne kan regnes som typisk «læreflink» ungdom, vil studien også si noen om utdanningsvalg og utdanningsprosesser i blant denne typen elever. Asbjørn Birkemo forklarer at en viktig utviklingsoppgave i ungdomsalderen er å orientere seg mot og velge videre utdanning og yrke, at dette er en integrert del av den unges identitetsutvikling og er et viktig aspekt ved unges planlegging av sitt fremtidige liv (Birkemo 2007: 1). Valg og identitet henger derfor sammen, og det er dermed viktig å fokusere på begge aspekter og forbindelsen mellom dem, når man skal forstå hvordan ungdom orienterer seg mot en bestemt utdanning.

Studiens sentrale forskningsspørsmål kan formuleres som følger: *Hva er elevenes motivasjon for å begynne på TAF og hvordan utvikles denne motivasjonen og deres identitet underveis i utdanningsløpet?* Forskningsspørsmålets første ledd, om elevenes begrunnelser for valg av utdanning og motivasjonskrefter vil tas opp i den første delen av analysen (kapittel 4). Her vil jeg få svar på spørsmålene: hvem er elevene som

---

<sup>4</sup> Generelt fra ca. 4.5 og oppover

<sup>5</sup> "TAF- Teknisk og allmennfaglig utdanning over 4 år"-

sak.vfk.no[http://sak.vfk.no/PolitiskAgendaDocs/Yrkesoppl%C3%A6ringsnemnda%5C2012\\_01%5C215523\\_4\\_1.PDF](http://sak.vfk.no/PolitiskAgendaDocs/Yrkesoppl%C3%A6ringsnemnda%5C2012_01%5C215523_4_1.PDF).

velger TAF? Fanger TAF opp de elevene man har som formål å få tak i? Og hvordan er elevenes valg og motivasjon rettet mot utdanningen begrunnet? Her er det sentrale å fange opp elevenes valg og motivasjon for TAF ved løpets begynnelse. Har de klare mål for hva de ønsker å oppnå med å gå på TAF, og har elevene allerede ved løpets start bestemt om de vil ta videre utdanning eller bli fagarbeider?

Valg og motivasjon er de klassiske problemstillingene innenfor utdannings sosiologi, Et tema det ikke har vært like mye fokus på , er hvordan motivasjon og utdanningsinteresser utvikles underveis i utdanningen. Dette er noe jeg vil gå inn på i analysens andre del (kapittel 5). Hvordan utvikler elevene en selvforståelse i TAF-løpet? Og hvordan påvirker erfaringene i eget læringsmiljø elevenes videre utdanningsløp? Hvordan former impulser fra og interaksjon med bedriftsansatte og lærere deres selvforståelse som ”TAF-elever” og egen identitetsorientering.

Her vil jeg og diskutere veien videre etter Videregående for TAF-elevne. Jeg vil se på hva elevene ønsker å gjøre etter de er ferdig på TAF, og hva motivasjonen deres er for å gjøre videre det de planlegger. Dette vil igjen kobles opp mot hvordan det samsvarer med hva bedriftene ønsker å forme TAF-elevne mot. Hvordan reflekterer elevene selv over det de har lært og den de har blitt?

## **1.2 Teoretisk perspektiv og metodisk opplegg.**

Jeg er interessert i å se på hvordan det økte utdanningsnivået i Norge fører læreflink ungdom, som likevel er usikre på hva de ønsker, mot et utdanningsvalg. Unge mennesker møter sterke forventninger om at at man skal ”gå sin egen vei”, og individuell frihet og selvrealisering er ofte i fokus, noe som igjen kan ha en innvirkning på deres utdanningsvalg. I moderne utdanningsinstitusjoner ligger det et grunnlag for det man kan se som en økende individualisering. Teorier og begreper om slike individualiseringstendenser (Beck, Giddens) vil holdes opp mot andre begreper og teorier som vektlegger de sosiale oppvekstmiljøenes fortsatt sterke påvirkningskraft. Vil fokus hos ungdommene i forhold til høyere utdanning og selvrealisering påvirke deres valg, eller holder tradisjonen og deres bakgrunn sterkest? Dette ønsker jeg å diskutere gjennom å se på betydningen av bakgrunn og relasjoner i hjemmet for elevenes utdanningsvalg og selvforståelse.

Valg og motivasjon for utdanning er en problematikk som har vært mye diskutert innenfor utdannings sosiologi og som vi dermed vet mye om, mens prosessen videre og hvordan elevene former en identitet underveis i utdanningsløpet gjennom ulike sosialiseringprosesser er en problematikk det ikke har vært like mye fokus på. Olsen (2013) forklarer at det fra 1990-tallet er gjennomført en rekke studier som ved hjelp av registerdata og lignende har forsøkt å beskrive gjennomførelse av ulike studier, men at man likevel står igjen med store hull i kunnskapen om *hva* som faktisk foregår i utdanningsløpet, fordi kvantitative undersøkelser i liten grad fanger opp prosessene som medvirker til elevenes handlingsvalg og egenutvikling (Olsen 2013: 43). Han forklarer videre at for å bøte på dette trengs det ulike etnografiske/feltmetodiske studier der man kommer tettere på bakgrunnen for utdanningsvalg, elevers og lærlingers erfaringer og hele den sosiale settingen for elevenes/lærlingenes læring og kompetanseutvikling (Olsen 2013: 44).

Olsen sammenfatter en del tidligere studier og presenterer funn fra pågående forskningsprosjekt, som vil være en viktig referanseramme for eget prosjekt. Av tidligere studier har jeg særlig funnet nytte og inspirasjon i en tidligere hovedoppgave av Thomas Bjørnstad om skoleerfaringer, hvor han undersøker elevers fremtidsplaner i lys av hvordan opplæring på skolen er med på å skape og forme deres selvbylde som kommende arbeidere (Bjørnstad 1997: 3).

En viktig målsetning for denne studien er å undersøke selve utdanningsløpet for å kunne diskutere hvilke sosiale prosesser som ligger til grunn når elever skal forme en motivasjon og identitet rettet mot et videre utdanningsløp eller karriere. Som tilgang til en slik analyse vil jeg bygge på teorier rettet mot identitetsutvikling, og anerkjennelse. De interaksjonistiske teoriene (Mead, Berger og Luckmann) som anvendes i studiet, brukes for å se på betydningen av rollemodeller og signifikante andre når elevene skal skape en selvforståelse og stake ut et videre utdanningsløp. Honneths anerkjennelsesteori anvendes for å belyse hvordan den bekreftelsen elevene får på sitt arbeid og sin kompetanse fra rollemodeller i skole og bedrift, former og utvikler deres selvverdsettelse, og dermed om denne selvverdsettelsen former dem mot et bestemt karriereløp. Vil høyere forventninger blant lærere og bedriftsansatte og gode tilbakemeldinger føre elevene i en bestemt retning? Og har anerkjennelse noe å si for deres valg av utdanning?

Dette studiet om TAF er en eksplorerende case studie basert på semi-strukturerte intervjuer med elever og lærere ved TAF-programmet ved Knarvik vgs. Gjennom intervjuer med elevene ønsket jeg å komme i dybden på deres egne refleksjoner og tanker rundt utdanningsvalg og om de selv syntes de var blitt påvirket av andre rundt dem. Samtidig ønsket jeg gjennom intervjuer med lærere å få frem hvordan deres forventninger og undervisningsmetoder kan forstås som impulser for elevenes motivasjon og identitetsutvikling.

## **Kapittel 2. Teoretisk rammeverk.**

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

De siste 50 år har vi i Norge, og i store deler av verden ellers, hatt en overgang fra et industrisamfunn til et kunnskapssamfunn, hvor fokus er sterkere rettet mot utdanning enn tidligere. Industrisamfunnets høydepunkt i Norge var omkring 1970. I dette ligger det at det var da andelen av yrkesaktive som befant seg i industrien, størst (Brusdal og Frønes 2000: 27).

Utdanningsnivået økte i etterkrigstidens første tiår, men så sent som midt på 1970-tallet var det bare vel halvparten av ungdommen som gikk direkte til videregående skole (Brusdal og Frønes 2000: 28). Industrisamfunnets endepunkt fortonte seg som samfunnet der alt ble skapt ved at vi trykket på knapper, mennesker ble som roboter uten individualitet (Brusdal og Frønes 2000: 29). Herfra vokste det postindustrielle samfunn, eller kunnskapssamfunnet frem, med kjennetegn som globalisering, informasjon, kunnskap og utdanning, og et annerledes yrkesbilde enn vi hadde sett i industrisamfunnet. Samfunnet som vokste frem la stor vekt på individualitet og individuell stil, i sammenheng med kunnskap og kompetanse. I industrisamfunnet var utdanning mye verd, men ikke nødvendig, mens det i kunnskapssamfunnet er selve fundamentet. Mens man i industrisamfunnet ofte kunne velge mellom utdanning eller arbeid, er utdanningsløpet i utdanningssamfunnet ikke et alternativ til arbeid, men en forløper for det (Brusdal og Frønes 2000; 31). Brusdal og Frønes argumenterer for at kunnskap i dagens samfunn forteller også noe mer enn bare hva du kan, det forteller *hvem du er*. Utdanning forstås ofte ikke primært som en indikator på *kunnskaper*, men på *egenskaper* (Brusdal og Frønes 2000; 58).

”I kunnskapssamfunnet, der utdanning i prinsippet er åpen for alle, blir det å gjøre det godt i utdanningsløpet en indikator på personlige egenskaper like mye som på kunnskaper. Utdanning representerer også sertifisering. Sertifisering forteller at det du gjør, er seriøst, ikke kvakksalveri. I stadig nye yrkesgrupper vil de ”seriøse” søke å skille seg fra uprofesjonelle” (Brusdal, Frønes, 2000; 58).

I 1960 var det 10.000 studenter i høyere utdanning i Norge, og allerede i 1970 hadde antallet passert 30.000. Den største veksten innen høyere utdanning fant sted på 80 og 90-tallet (ofte kalt ”utdanningsekspløsjonen”) og i dag er det over 200.000 studenter i Norge. Når tallet på studenter øker, vokser også antallet personer i befolkningen i yrkesaktiv alder med høyere utdanning (Grøgaard og Aamot 2006:19-20). Man kan da argumentere for at det i dagens samfunn er *forventet* at man skal ha en høyere utdanning, og at dette igjen får unge til å føle forventningspresset når det gjelder å skaffe seg en høyere utdanning, og at med en økning i antall personer med høyere utdannelse, blir utdanning nesten som et ”krav” for å ”vinne frem i konkurransen”. Krange og Øia forklarer at ”for dagens unge er utdanning selvsagt, ikke noe som de velger, men noe som de gjør eller tar. Slik er situasjonen radikalt endret i løpet av de siste tretti årene” (Krange og Øia 2005:208).

Utdanningsrevolusjonen kan på mange måter også kalles en *teorirevolusjon*. I dette ligger det at en nivåforskyvning på ungdommers økende utdanningsnivå også er en teoretisering av arbeidsstyrkens kompetanseprofil fra praktisk-yrkesrettede, til teoretisk-allmennfaglige kvalifikasjoner (Grøgaard og Aamot 2006; 20). Dette fører også til en lavere status blant praktisk-yrkesrettede kvalifikasjoner og dermed den typen utdannelse, og samtidig til en stadig økning av folk som søker til en teorirettet høyere utdanning.

Denne stadige økningen innenfor utdanning i Norge, skaper således et naturlig press blant ungdom når det kommer til utdanning. Når det generelle kunnskapsnivå og utdanningsnivå i samfunnet øker, vil elevene føle en forventning både fra samfunnet, men også fra dem selv om å ta høyere utdanning. De bør ikke la en sjanse som ligger så tydelig foran dem gå tapt. Dette presset vil særlig føles hos såkalt læreflinke elever, fordi de vet mulighetene ligger godt til rette for dem, og det vil anses som en bortkastet mulighet om de ikke griper den. Det kommer tydelig frem i analysen at elevene på mange måter føler dette forventningspresset, og særlig fra relasjonspartnere og rollemodeller som foreldre, lærere og bedriftsansatte. Høyere

utdanning står dermed naturlig sterkt hos elevene. Men, som vi også skal se, de er i utgangspunktet usikre på *hvilken form* for høyere utdanning de ønsker.

## **2.2 Individualiseringstesen.**

Første analysekapittel vil fokusere på valg av utdanning for elevene, og hva som motiverer dem videre i løpet. For å kunne forstå dette bedre er det viktig å utdype hvordan elevene ser på sin hverdag og ønsker å forme sitt liv. Man kan argumentere for at selvrealisering stadig står sterkere i dagens samfunn. Med et økt kunnskapsnivå som gjør det mulig for folk å kunne velge blant flere utdanningsretninger enn før, har dette naturligvis en innvirkning på ungdom i det de skal velge et utdanningsløp. Samtidig, som særlig Beck (1997) argumenterer for, kan man si at de gamle tradisjonsbåndene er blitt svakere, og man ”må” ikke lenger følge i familiens fotspor.

Individualisering kan tolkes som et produkt av de endringsprosessene i det moderne samfunnet, der individet på mange måter er løsrevet fra tradisjonelle bånd, og man ikke lenger er like bundet de tradisjonelle familiebandene og ens sosiale posisjon. I det moderne samfunn har individet blitt tillagt større betydning, og med dette flere rettigheter. I det moderne samfunn oppfattes individualisering som å være en av de viktigste aksene eller drivkreftene innenfor de historiske prosessene som festes på begrep i våre dager, og stadig oftere presenteres et bilde av unge som selvdeterminerende og ubundet av egen fortid (Krange og Øia 2005: 45). Men vel så ofte oppfattes det som en av de moderne samfunnenes mer bestandige kulturelle formasjoner. Da blir individualisering en av de drivkreftene i modernitetens innside som bidrar til endringene (Krange 2004: 17). Individualisering og modernitet står dermed i et gjensidig forhold til hverandre, og vil i en dynamisk prosess virke gjensidig skapende. Dette fører til økt individuell frihet, og mennesker står i sterkere grad enn før, i en fri og ubundet relasjon til den sosiale og kulturelle konteksten som omgir deres liv (Krange 2004: 18).

Jeg vil herunder skissere Giddens, Becks og Baumanns teorier om det moderne samfunn og individualitet med støtte i Krange og Øias tolkning av deres teorier. Den s.k. individualiseringstesen innebærer at ”den gamle modernitetens” institusjoner har

mistet grep om menneskers liv, og at folk helt og holdent er overlatt til seg selv og sine egne refleksjoner når skjebnevalgene fattes og livsløpet stakes ut (Krange 2004: 7). Individualiseringstesen går således ut på at unge skaper seg selv, velger identiteten sin på egen hånd, uten å være styrt av bakgrunn, kjønn, oppdragelse eller andre sosiale faktorer.

Giddens fokuserer på fremveksten av nye selvidentitetsmekanismer, som er formet av, men også former, modernitetens institusjoner. Selvet er ikke et passivt vesen determinert av påvirkninger utenfra. Ved at individene skaper selvidentitet, bidrar de til eller forårsaker sosiale påvirkninger, som er globale i deres konsekvenser og implikasjoner (Giddens 1996: 10).

Etter hvert som modernitetens samfunn utvikler seg og brer seg utover, bidrar dette til dannelsen av flere og flere abstrakte kunnskapssystemer, og dette er en av de viktige motorene for de konstante og stadig raskere endringene som gjennomsyrrer det moderne og det Giddens kaller det senmoderne samfunnet (ibid). Ekspertkunnskap blir dermed også stadig mer fragmentert og differensiert, noe som stiller menneskene overfor stadige nye situasjoner, utfordringer og problemer. En viktig forutsetning for å leve i den moderne verden blir at man fester tillit til at ekspertsystemene fungerer som de skal, og om de skulle svikte vil dette få voldsomme konsekvenser (Krange 2004: 24).

Refleksivitet er også med på å skille moderniteten fra det tradisjonelle samfunnet. I det Giddens betegner som ”høy”- eller ”sen-modernitet”, altså dagens samfunn, må selvet skapes refleksivt i den bredere institusjonelle kontekst den eksisterer i. Denne oppgaven må i midlertidig løses midt i et forvirrende virvar av muligheter og tilbud. (Giddens 1996: 11). Et karakteristisk trekk ved vår tid er at mennesket i mange situasjoner stilles overfor ulike og ofte konkurrerende kunnskapsbaserte handlingsalternativer, og en følge av dette er at man tvinges til å ha et særlig bevisst og aktivt forhold til kunnskap (Krange 2004: 25). I følge Giddens har det senmoderne mennesket utviklet en evne til å stille seg utenfor den handlingssituasjonen det står i, og til å betrakte og vurdere alternative handlingsvalg for til sist å velge en løsning, og er med dette refleksiv i sin handling. Ut fra dette springer et av Giddens mest kjente begreper, *selvidentitet* (Krange 2004: 25). Med dette plasseres det altså i det senmoderne samfunn et ansvar på hvert enkelt individ ved at man selv må

oppretholde en selvidentitet og konstruere personlig biografisk kontinuitet. Selvidentitet må således forstås som et resultat av individets anstrengelser for å skape en biografi.

Becks moderniseringstese har to deler. Først forklarer han at samfunnet i moderniteten går gjennom en historisk transformasjon fra et industrisamfunn til et risikosamfunn, og at nye former for risiko er i ferd med å endre samfunnsinstitusjonene og dermed også individuelle livsbetingelser. Risiko blir etter hvert den viktigste materielle drivkraften i samfunnsutviklingen, og at dette etter hvert vil lede til industrisamfunnets oppløsning (Krange 2004: 13). Det samfunnet vi befinner oss i nå, er i overgangen mellom det tradisjonelle samfunn og risikosamfunnet.

Becks andre argument innenfor hans modernitetsteori inneholder den økte grad av individualisering denne verden fører med seg. Modernisering fører til at det institusjonelle fundamentet for industrisamfunnet forvitrer. Krange og Øia argumenterer for at det i Becks teori ligger at kollektive størrelser som yrkesroller, kjønnsroller, familie, osv. kan ikke lenger anspore til handling, og dermed heller ikke gi folk svar på hvem de *er*. Av dette springer individualisering ut. Individualisering betegner, hos Beck, den sentrale kulturelle impulsen i det samfunnet som har risiko som basis, et samfunn hvor individet stilles ovenfor den formidable eksistensielle oppgaven ”å sette seg selv i sentrum for eget liv”, og dermed også økt frihet (Krange 2004: 21). Med dette kan man for eksempel se utdanningsvalg og den økte friheten man i dagens samfunn har i forhold til dette, som en måte å ta kontroll over ens eget liv og fremtid.

Ifølge Beck oppstår trangen til å leve sitt eget liv i høyt differensierte samfunn. Menneskene blir stadig tvunget til å ta det ”egne liv” i egne hender. Det moderne samfunn integrerer ikke menneskene i sitt funksjonssystem som hele mennesker, samfunnet er tvert i mot avhengig av at individene bare delvis og tidvis tar del i samfunnet som evige vandrere mellom funksjonsområdene. Beck forklarer at det egne sosiale livs sosiale form er nærmest bare et tomrom som det stadig mer utdifferensierte samfunn åpner. Dette fylles med uforenlige ting, tradisjonsrester, bivirkningsskrap. I hulrommene oppstår det blant ruinene lekeplasser for egne liv (Beck 1997:112).



Videre forklarer han at mennesker må leve sitt eget liv under betingelser som i vid utstrekning unndrar seg deres kontroll, som barnehagetider, trafikkontroll, rushtider, og av de store institusjonenes føringer som utdanning, arbeidsmarked og arbeidsrett (Beck 1997: 112 - 113). Dermed er det egne liv et tvers igjennom *institusjonsavhengig* liv. Med en moderne verden styrt av byråkratisering og institusjonsflora, er det avgjørende at de moderne føringer simpelthen tvinger frem en *selvorganisering* og en *selvtematisering* av biografien. Som konsekvens av disse nye føringene må mennesker selv gjøre noe for å vinne frem i konkurransen, bli aktiv, være smarte, mer kreative, osv. Dette må samtidig ikke være engangshendelser, men må foregå kontinuerlig. Dermed blir man selv aktører, konstruktører, iscenesettere av sin egen biografi, sin egen identitet, men også av sine sosiale bånd og nettverk (Beck 1997: 113).

Et eget liv betyr for Beck i risikosamfunnet også muligheten til å miste fotfestet, selv om man lever bak en fasade av trygghet og velstand. Dermed oppstår angsten og trangen til å klamre seg fast, selv i det rike midtsjiktet av samfunnet. På bakgrunn av dette må mennesker også leve et *aktivt* liv, med andre ord være aktiv for sin egen skjebne. Som følge av dette blir det å mislykkes *personlig* å mislykkes eksistensielt (Beck 1997: 114).

Beck mener at nødvendigheten av å realisere seg selv går hånd i hånd med oppbindingen av hver enkelt i globale sammenhenger (Beck 1997: 117). Det "egne livs" sosiale struktur oppstår med fortløpende differensiering og individualisering, "mer presist: med individualiseringen av klasser, kjernefamilier og kvinnelige normalbiografier". Gruppekategoriene i industrisamfunnet blir på denne måten transformert (Beck 1997: 118). Også de tradisjonelle livssituasjoner blir beslutningsavhengige; de "må velges, forsvares og rettferdiggjøres i forhold til andre mulige valg og leves med personlig risiko". I denne forstand er det "egne liv" en sen moderne livsform som er høyt verdsatt (ibid).

I likhet med Beck og Giddens mener også Bauman at institusjonene som holder på å smelte sammen i det han kaller "den flytende modernitetens æra", ikke lenger har makt til å definere tingenes tilstand. De gir ikke lenger form og innhold til identiteter, men har overlatt alt slikt til individuelt initiativ (Krange og Øia 2005: 116). Folk gjøres dermed individuelt ansvarlig for sin egen skjebne, uten å kunne legge noe av

ansvaret på det kollektive, noe som fører til at folk fester fokuset på sitt eget liv og sin egen skjebne. Som et skifte fra et normativt regulert samfunn organisert rundt industriproduksjon til et samfunn som fokuserer på forbruket, står individene overfor en uendelighet av handlingsalternativer (Krange og Øia 2005: 117).

En distinksjon kan gjøres mellom Giddens begrep om selvrefleksivitet og Baumans metafor om flytende identitet. Giddens forutsetter at individets nye handlingsbetingelser også gir en type dybde til individet, det tvinges til å handle refleksivt og til å ta stilling til ulike handlingsalternativer. Baumans personer og identiteter er derimot ofre for tilfeldigheter og impulser. De mangler faste holdepunkter som gjør det mulig å foreta reelle valg (Krange og Øia 2005: 119).

Individualiseringstesen har vært mye diskutert, og Krange og Øia mener dette særlig gjelder at ”kategorier som ”kjønn” og ”klasse” blir forkastet og ikke lenger har noen betydning” (Krange og Øia 2005: 120). Jeg vil derfor også i min analyse se på betydningen av elevenes bakgrunn og påvirkning fra andre i deres orientering mot utdanningsvalg. Vi kan ut ifra disse tre individualiseringstesene tenke oss at økt individualisering på det institusjonelle nivået fører med seg at unge velger sin framtid uten å være preget av internalisert sosial struktur. Krange og Øia forklarer at poenget må være at institusjoner, som nå mer ter seg som arenaer for valg, har mistet sin forbindelse til kollektive sosiale identiteter og dermed sin handlingsregulerende kapasitet. I kombinasjon med nedgang i etterspørselen etter ufaglært arbeidskraft har økt etterspørsel etter spesialisert og fleksibel arbeidskraft ført til at unge på en fundamental måte selv stilles til ansvar for utfallet av de valgene de tar (Krange og Øia 2005: 135). Dernest presenterer de at denne tesen neppe er sann, og at fortsatt har sosial bakgrunn mye å si for livsvalg og utdanningsvalg (Krange og Øia 2005: 136).

### **2.3 Arbeidsorientering.**

Jeg ønsker i studiet å se på hva som motiverer elevene i forhold til utdanning, og hvorfor de har valgt å gå det utdanningsløpet de går på. Jeg ønsker derfor å se på om det er ytre eller indre motivasjonsfaktorer som er sterkest representert, og således hvilke forventningsorienteringer de har i forhold til arbeid. Jeg ønsker å se på om elevene er interessert i arbeidet de utfører, og om det er dette som er den sterkeste

motivasjonsfaktoren, eller om det er ”garantien” om en god jobb og god lønn ved veis ende som motiverer dem.

Martin Baethge skildrer i sin studie av 170 unge mellom 19 og 25 år, som representerer de viktigste fremstillings- og servicearbeid, fem forventningsorienteringer i forhold til arbeidsmotivering hos unge. Disse er: Innholdsmessige aspekter/selvbekreftelse gjennom arbeidet, kommunikative og sosiale aspekter, statusoppnåelse/karriere, arbeidsbetingelser (belastninger, arbeidstider, arbeidsplassens prestasjonskrav), og materiell sikkerhet/inntekt. Han kaller dem ”dominante forventninger”, men presiserer at det under det ikke ligger at forventningene er motsetninger, og heller ikke at det er mulig å stille innholdsmessige forventninger opp i motsetning til materiale (Baethge, 1990; 236). Den største gruppen ( 42% *Innholdsmessige aspekter/selvbekreftelse gjennom arbeidet*), peker på at de har et krav til det konkrete innhold av arbeidet. De vil være opptatt av arbeidet, bruke seg selv som person, og få bekreftelse på deres kompetanse, og dermed føle seg som et subjekt med ferdigheter og evner i et type arbeid, som man samtidig finner interessant (Baethge, 1990; 236). De ønsker oppgaver med et synlig formål og mening, med et synlig resultat som er nyttig for andre, hvor man også kan se målet med sin egen innsats og bidrag.

Hos en fjerdedel (24%), med en sterkere representasjon av kvinner enn menn, var arbeidsforståelsen preget av de kommunikative og sosialintegrative aspektene av arbeidslivet, hvor arbeidsplassen som et sosialt rom med spesifikke strukturer og handlingsmønstre og muligheter for kommunikasjon og integrasjon var viktig (Baethge, 1990; 237). Ca 7% av de spurte rettet seg mot forventningen til karrierer og status, og dermed mot arbeidets ytre omstendigheter. Disse ville gjerne vise at de er begavede, ærgjerrige, gjennomslagskraft, og med visse lederegenskaper. Denne gruppen var som oftest menn i finanssektoren, som gjerne kunne bruke sin personlighet i arbeidet. En like stor gruppe som den nevnt over oppfattet seg selv som *lønnsarbeidere*, og for disse stod arbeidsbetingelsene i forgrunnen. Forrest i deres overveielser står forventninger, som formuleres utfra noenlunde akseptable arbeidsbetingelser (Baethge, 1990; 239-240).

Den siste gruppen Baethge skisserer, er de som har et krav om at arbeidet skal sikre det materielle grunnlag for en selvstendig og gjennomsnittskomfortabelt levevis. For

de fleste nevnte lønnsarbeid, for så å snakke om hva de ønsket seg *utover* dette. For ca 20% av de spurte var dette derimot det som stod i forgrunnen, før blant annet behov som kommunikative og innholdsmessige fordringer til arbeidet (Baethge, 1990; 240).

Videre har Baethge fordelt forventningsorienteringene i to større grupper; *menings- og subjekt-orienterende forventninger*, og *materielt og reproduksjonsorienterende forventninger*. I den første gruppen<sup>6</sup> (73%) faller de forventninger som går utover det umiddelbare salg av egen arbeidskraft, og orienterer seg mot de lønnsavhengiges subjekt-status, hvor man kan bruke seg selv som person, og partielt realisere seg selv (Baethge, 1990; 241). I den andre gruppen<sup>7</sup> (27%) faller forventninger som forholder seg til utnyttelse og salg av arbeidskraft, som lønn, ansettelsessikkerhet og utnyttelse av arbeidskraften (ibid). Jeg vil i denne oppgaven hovedsakelig rette meg mot den dikotome fordelingen Baethge bruker.

De ulike forventningsorienteringene Baethge skildrer kan også falle innenfor ulike typer *indre og ytre motivasjonskrefter*. Indre motivasjon er en motivasjon rettet mot innholdet i arbeidet. Det er veien, og ikke målet som er det essensielle. Man interesserer seg for det man arbeider med, og det er dette som motiverer en. Med en ytre motivasjonsorientering er det *målet* som ligger i sentrum. Her er man opptatt av det som møter en ved løpets slutt, være det en god jobb, høy lønn eller lignende.

## **2.4 Relasjoner i identitetsprosessen.**

Andre analysekapittel fokuserer på hvilke sosiale prosesser som er med på å forme elevens videre motivasjon og selvforståelse rettet mot et utdanningsløp eller karriere. Siden jeg i dette analysekapittelet ønsker å se på betydningen av rollemodeller i en slik identitetsprosess, ønsker jeg å anvende ulike interaksjonsteorier med særlig vekt på begrepet om ”signifikante andre”. Jeg ønsker å se om tilbakemeldinger og forventninger fra hjemmet og de man møter både på skolen og i bedrift er med på å føre elevene i en videre karriereretning, og mot en selvforståelse og identitet som enten fagarbeider, ingeniør, eller annet.

---

<sup>6</sup> Innholdsmessige aspekter/ selvbekreftelse gjennom arbeidet, Kommunikative og sosiale aspekter og Statusoppnåelse/karriere

<sup>7</sup> Arbeidsbetingelser: Belastninger, arbeidstider, arbeidsplassens prestasjonskrav, og materiell sikkerhet/inntekt.

De signifikante andre er et begrep som forbindes med George Herbert Meads teoretiske perspektiv, og refererer til sosiale aktører og individers sentrale interaksjonspartnere<sup>8</sup>. Johan Fredrik Rye (2013) forklarer at Meads teori forklarer hvordan utviklingen av selvet skjer som et resultat av aktørens interaksjon med sine sosiale omgivelser, hvor byggeklossene er sosial samhandling, og da spesielt de symbolske og språklige utvekslingene mellom individene. Det er dette som gir aktøren mulighet til å tenke: å refleksivt ta innover seg, bearbeide og respondere på egne og andre aktørers handlinger. Denne dialogen mellom selvet og samfunnet skjer kontinuerlig, også i selvet gjennom utvekslinger mellom ”jeg” (”I”) og ”meg” (”me”). Ved at aktøren tar innover seg de andres (samfunnets) holdninger, gjøres disse til en del av handlingsbetingelsene for ham.

Aktøren ser ikke bare den andre, men også hvordan den andre ser ham – dvs. tar den andres perspektiv. Det er gjennom denne samhandlingen og rolletakingen man blir et menneske. ”De andre” er det sentrale, og Mead bruker en rekke begreper som viser til hvordan aktørens selvutvikling skjer i samspill med andre aktører, og aller mest sentralt er begrepet ”den generaliserte andre”, som viser til totaliteten i aktørens sosiale miljø: de generelle, abstraherte rollene og normative holdninger (Rye 2013: 173).

De signifikante andre er i dette miljøet bærere av disse generelle rollene i kraft av å være viktige interaksjonspartnere. Ulike kvaliteter ved den sosiale interaksjonen gir forskjellige og særegne potensiale for læring og utvikling (Frønes 1993: 97).

Den moderne samfunnsutvikling er paradoksalt i forhold til foreldrenes posisjon. På den ene siden øker antallet profesjonelle sosialiseringssagenter og institusjoner, på den andres side øker foreldrenes betydning som tilretteleggere og partnere (Frønes 1993: 99). Ideologisk har sosialvitenskapenes popularitet bidratt til en opptatthet av foreldrenes innflytelse. Ideen om det ubevisstes dannelse og innflytelse videre i livet, påvisning av sammenhengen mellom hjemmekultur og barnas videre suksess, legger grobunn for en kulturell fokusering av foreldrenes rolle i sosialiseringssprosessen, og på denne måten kan foreldre ha rolle som signifikante andre.

---

<sup>8</sup> Johan Fredrik Rye (2013) skriver derimot i en artikkel, at dette begrepet er *feilaktig* kreditert Mead, og at dette var et begrep han selv aldri brukte.

Roller utenfor familien har dog økende betydning, og da først og fremst innenfor profesjonelle rammer, med lærere og pedagoger som dominerende (Frønes 1993: 99). Lærere influerer indirekte elevens plass i skolens hierarki, og denne side ved lærernes virksomhet forsterkes i et samfunn hvor alle er avhengig av skole og utdanning. I dag er utdanning essensielt i de unges liv, mens det før for mange var et forbigående element, før man gikk ut i arbeid. Dermed får lærere økende betydning i dagens samfunn.

Også jevnaldrende kan virke som signifikante andre for ungdom. I følge Erikson (I Frønes) skjer det en orientering mot jevnaldrende i puberteten, og med en forskyvning mot en fase for ervervelse av mestringsevne og selvbilde, etableres det i denne fasen en vekt på andre signifikante aktører enn familien (Frønes 1993: 100). Med samhandling som motor i den kognitive utvikling, vil også jevnaldrende få en signifikant posisjon. Det kan være rimelig å si at fra og med tidlig ungdomsalder forstås relasjoner med jevnaldrende som særdeles viktige, siden man da står i en frigjøring fra familien og veien til voksenrollen (Frønes 1993: 102).

Også Berger og Luckmann anvender begrepet *signifikante andre*, og i boken *The Social Construct of Reality* argumenterer de for hvordan aktører gjennom sine hverdagslige relasjoner til omverdenen både skaper samfunn og blir skapt av samfunnet, hvor aktørens forståelse av omverdenen gis gjennom samhandling med andre aktører, samtidig som denne samhandlingen konstituerer deres felles virkelighet. Tre prosesser er sentrale: *internalisering*, der aktørene ubevisst suger opp samfunnets strukturer, *eksternalisering*, der de gjenskaper ny virkelighet, og *objektivisering*, som transformerer de sosialt skapte strukturer til objektive, tat-for-gitte størrelser (Rye 2013: 174). Berger og Luckmann ønsker å forene *objektivitet* og *subjektivitet*, samt analyser på mikro- og makronivå, og de anvender begrepet *signifikante andre* nettopp for å etablere en slik teoretisk syntese (ibid). Videre anvender de begrepet signifikante andre i hovedsak når det er snakk om primærrelasjoner, og forholdet man har til de signifikante andre er basert på emosjonelle relasjoner. Dermed blir signifikante andre konkrete personer, og ikke de abstrakte forholdene *den generaliserte andre* er, og det er først når individet i sin bevissthet etablerer en klar formening om den generaliserte andre at primærsosialiseringen er avsluttet. (Berger og Luckmann 1966: 157 i Rye 2013: 175).

Berger og Luckmann forklarer at alle individer blir født inn i en objektiv sosial struktur, der de møter de signifikante andre som har ansvaret for dets sosialisering, og at disse signifikante andre er påtvunget individet (Berger og Luckmann 2006: 137). De signifikante andre som formidler denne verden til individet, modifierer den i løpet av formidlingsprosessen. Identitet definerer faktisk objektivt som en plassering i en bestemt verden, og kan bare tilegnes subjektivt *med* denne verden, og identifisering finner sted innenfor rammer som angir en spesiell sosial verden (Berger og Luckmann 2006: 138). På samme måte som man lærer sitt navn som noe tilhørende ens identitet, fordi dette stadig blir fortalt individet, vil elevene i utvalget tilegne seg en identitet ut ifra hva de stadig får bekreftelse for, som i dette studiet blant annet viser seg å være teoretisk sterke elever. De forklarer at den subjektive virkeligheten således alltid er avhengig av spesielle sannsynlighetsstrukturer, det vil si det spesielle sosiale fundamentet og de sosiale prosessene som kreves for dets vedlikehold. Man kan bare opprettholde sin selvidentifisering i et miljø som bekrefter denne identiteten (Berger og Luckmann 2006: 157).

## **2.5 Anerkjennelse.**

Jeg har til nå skissert hvordan erfaringer fra sosiale interaksjon kan påvirke individets selvforståelse og identitetsdannelse, og skal nå se videre på hvordan anerkjennelse og bekreftelse fra andre kan skape selvtillit og selvverdsettelse hos individet, og hvordan dette kan være med på å føre elevene mot bestemte identitetsorienteringer.

Axel Honneths teori om anerkjennelse vektlegger samhandling og det sosiale miljøet man er en del av som et premiss for identitetsskaping, og trekker dermed mange veksler på Mead og hans interaksjonistiske teori. Utlegningen av Honneth vil særlig bygge på en introduksjon til bokens engelske utgave (Anderson 1995) og en dansk introduksjonsartikkel (Nørgaard 2005). Honneth analyserer de formelle betingelsene for selvrealisering, og viser hvordan den enkeltes selvtillit, selvaktelse og egenverdi er avhengig av anerkjennelse, i det private liv, og som subjekt i det sosiale liv. Honneth legger stor vekt på betydningen av sosiale relasjoner for utviklingen av en egen identitet, og trekker en del fra Mead, men mener i motsetning til Mead, at selvrealisering ikke kommer fra å føle seg overlegen andre, men heller fra å få

anerkjennelse av andre (Anderson 1995: xvii). Gjennom sosial interaksjon utvikles ikke bare kunnskap om omgivelsene og fellesskapets normer og regler og dermed personens kunnskap om egen plass i dette fellesskapet. Den anerkjennelsen som personen opplever i disse relasjonene er også en forutsetning for utvikling av et positivt selvforhold og en selvstendig jeg-identitet. De intersubjektive tilstandene for identitetsformasjon legger grunnlaget for Honneths «formal conception of ethical life», forstått som et normativt ideal for et samfunn hvor anerkjennelsesmønstre tillater individer å tilegne seg selvtillit og selvrespekt, som er nødvendig for deres identitet. Han viser til at Hegel mener anerkjennelse er verdiløst om den ikke kommer fra noen som er i posisjon til å gi denne anerkjennelsen (Anderson 1995; xvii).

Honneth deler det personlige selvforholdet opp i tre typer relasjoner. Primærrelasjoner utvikler personlig selvtillit. Primærrelasjoner omhandler ofte de man omgås ofte, og har nære personlige bånd til, som venn, mor, far, barn, osv. Rettsforholdet, hvor man er som borger, rettssubjekt, osv. utvikler selvrespekt. Sosial verdsetting i et verdifelleskap, som foregår i den solidariske sfæren, utvikler selvverdsetting (Nørgaard 2005).

I den solidariske sfæren møter vi en form for sosial solidaritet, hvor vi anerkjennes for våre individuelle særegenhet, som et uerstattelig og unikt individ, som bidrar til samfunnets reproduksjon. Denne anerkjennelsen skjer på bakgrunn av særlige funksjoner og kvalifikasjoner. I denne sfæren er det snakk om både noe emosjonelt og noe kognitivt i anerkjennelsen. Møtes vi med denne form for anerkjennelse utvikler vi selvverdsettelse. (Nørgaard 2005: 64). På det solidariske område skifter tendensene også med tiden. Tidligere ville man snakke om ære og anseelse, mens man i dag i sin drøftelse av evt. anerkjennelse i denne sfæren vil snakke om prestisje og status. Innenfor denne sfæren skjer det samtidig enda en endring: fra en gruppe- eller standsorientert form for ære til en sterkt individualisert form for status og prestisje (Nørgaard 2005: 65). Solidaritet skiller seg fra rettslig anerkjennelse ved at den er partikulær, i form av å være rettet mot subjektets spesielle egenskaper. I tillegg skiller solidaritet seg fra kjærlighet i form av å ikke være en affektiv og ”ubetinget” anerkjennelse av individet i seg selv, men en anerkjennelse av subjektets ferdigheter og deltakelse i samfunnet (Fjell 2010: 54).



Det vil i denne oppgaven fokuseres i hovedsak på primærrelasjoner og anerkjennelse fra familie og venner, og den solidariske sfæren hvor blant annet faglige relasjoner finner sted. Primærrelasjoner vil i denne oppgaven i hovedsak være med å forklare utdanningsvalget til foreldrene, mens relasjoner innenfor den solidariske sfæren vil i hovedsak være med på å forklare elevenes sosiale identitetsprosess gjennom utdanning og arbeid.

Det er gjennom søken og tildeling, og dermed kampen mot anerkjennelse man utvikler sin identitet. Mangel på slik anerkjennelse vil svekke ens selvforhold. At man føler man ikke har noe av verdi å tilby, er som å mangle en basis for å utvikle en følelse av sin egen identitet, og sådan er individualitet og selvtillit linket.

”The possibility for sensing, interpreting, and realizing one’s needs and desires as a fully autonomous and individuated person – in short, the very possibility for identity-formation – depends crucially on the development of self-confidence, self-respect, and self-esteem” (Anderson 1995:xi).

Identitetsdannelse er altså avhengig av og basert på individets utvikling av disse tre ulike dimensjonene eller formene for relasjon til seg selv. Et individs opplevelse av og relasjon til seg selv, er ikke bare basert på dets grad av selvtillit, men også på i hvilken grad hun eller han har respekt for seg selv og på egen selvverdsetting. For å utvikle sin identitet, og derunder, disse ulike formene for selvrelasjoner, er individet helt og holdent avhengig av sosial samhandling med andre.

## Kapittel 3. Metodisk oppbygging.

### 3.1 Studiens forskningsdesign.

Utdanningsforskning har ofte valgt å bruke et kvantitativt forskningsdesign til fordel for kvalitative data. Spesielt utenfor samfunnsvitenskapen er det dette som regjerer, med statlige instanser som ofte ønsker rask og ”pålitelig” data, som ligner deres egne former for forskning. Det kvalitative forskningsdesign har likevel mange fordeler. Det kvantitative data ikke klarer å fange opp er subjektive meninger og dybdeinformasjon, som bidrar til at man kan forstå *hvorfor* og *hvordan* informantene reflekterer over og tillegger mening til sin egen hverdag.

”qualitative interviewing is particularly useful as a research method for accessing individuals attitudes and values – things that cannot necessarily be observed or accommodated in a formal questionnaire”. Kvale og Brinkmann 2009: 114.

Studien har som formål å undersøke utdanningsvalg, motivasjon for utdanning og identitetskonstruering blant læreflink ungdom på TAF-studiet. For å best kunne belyse elevenes subjektive fremstillinger av dette, er datagrunnlaget basert på intervjuer med elever og lærere. Intervjuene av elevene vil likevel stå i hovedfokus, fordi det er deres refleksjoner og begrunnelser jeg ønsker å komme i dybden på. Lærerintervjuene er ment for å supplere det elevene forteller, og samtidig vise hvordan lærernes relasjoner til elevene kan være med på å forme dem i en spesifikk retning.

All datamateriale for dette studiet er basert på intervjuer TAF-elever ved Knarvik Videregående Skule, og dermed vil dette studiet anses som et *eksplorativt case studie*. Case studier med få enheter går i dybden heller enn i bredden, og kan enten fungere som hypotese-testende eller hypotese-genererende studier. Hypotese-testende studier har som formål å ta for seg etablerte teorier og teste disse på nye cases, gjerne med et spesielt fokus på mekanismene som knytter sammen avhengige og uavhengige variabler (Gerring 2004; Elster 1998). Hypotese-generende studier er på den andre

siden ikke opptatt av å teste etablert teori, men ønsker heller å stille nye hypoteser for framtidig forskning. Dette er gjerne tilfellet når området man studerer ikke har blitt undersøkt i større grad før.

Denne studien er en slik studie. Den tar ikke sikte på å teste etablert teori, men ønsker å bruke tidligere forskning og teori som har blitt brukt på ressursvake elever, på nytt empiriske materiale i form av ressurssterke elever. Disse elevene har i mye mindre grad blitt forsket på, og denne case studien vil således kunne sette søkelyset på mindre kjente deler av utdanningsforskningen.

### **3.2 Intervjuer som grunnlag for datamaterialet.**

I forskning på utdanningsvalg, motivasjon og identitet er intervjuer en fruktbar måte å få god tilgang til elevenes subjektive fremstillinger av dette. Jeg ønsket å komme i dybden på elevenes egne tanker, refleksjoner og begrunnelser for dette, og anså intervjuer som den beste måten å få dette frem. En av fordelene med intervju som metodisk verktøy er at det er fleksibelt, og kan tilpasses forskjellige intervjuobjekter. Dette er spesielt verdifullt i den grad denne studien ikke baserer seg på klart definerte teoretiske forventninger eller hypoteser. Semi-strukturerte intervju ga meg muligheten til å utforske interessante tankerekker med intervjuobjektene, men samtidig sikkerhet i at jeg skulle få sammenliknbare svar fra de forskjellige respondentene.

Intervjusituasjonen foregikk i elevenes naturlige omgivelser, noe som er viktig med hensyn at informantene skal føle seg komfortable i situasjonen, slik at vi dermed kan ha et naturlig og åpent intervju som ikke preges av omgivelsene. Samtlige intervjuer foregikk på et grupperom ved Knarvik Vgs, hvor vi kunne være alene, og hvor informantene lett kunne gå tilbake til skolesituasjonen når intervjuene var ferdig.

Jeg overveide å bruke observasjon som grunnlag for datamateriale i tillegg til intervju, men grunnet rammene på en masteroppgave som er på to semestre, viste det seg å være vanskelig å gjennomføre så store mengder med data på denne tiden.

Jeg valgte å utarbeide to ulike intervjuguider for mitt prosjekt, en for elevene og en for lærerne. Intervjuguiden for TAF-TIP og TAF-Bygg elevene er identisk. Intervjuguiden for lærerne og elevene er semi-strukturert og delt opp i ulike temaer,

med underspørsmål som skulle være til hjelp (Vedlegg 8.1 og 8.2). Likevel hadde jeg en åpen dialog med informantene, noe som er viktig for å skape en naturlig samtale.

### 3.3 Utvalg.

Utvalget består av åtte elever fra TAF-TIP og TAF-Bygg ved Knarvik Videregående Skule, samt tre lærere på TAF-TIP programfag ved samme skole. Fire er elever på TAF-Bygg, mens de resterende fire er elever på TAF-TIP. Utvalget består av fire tredjeklassinger, og fire fjerdeklassinger.

Intervjukode	Linje	Klasse	Kjønn
E1	TAF-Bygg	3	Gutt
E2	TAF-Bygg	3	Gutt
E3	TAF-TIP	3	Jente
E4	TAF-TIP	3	Gutt
E5	TAF-TIP	4	Gutt
E6	TAF-TIP	4	Jente
E7	TAF-Bygg	4	Gutt
E8	TAF-Bygg	4	Gutt
L1	Lærer TAF		
L2	Lærer TAF		
L3	Lærer TAF		

Begrunnelsen for å velge linjene TAF-TIP og TAF-Bygg fremfor de to andre TAF-linjene Knarvik tilbyr, ligger blant annet i den historiske konteksten til TAF-linjene, som startet opp med linjen Teknisk og Industriell Produksjon (TIP) i 1992. Samtidig har jeg valgt å se på elever ved TAF-Bygg, fordi dette er en tradisjonell yrkesfaglig linje, og det er derfor interessant å se hvordan TAF-Bygg skiller seg fra vanlig byggfagslinje. Dette er også de to største klassene på TAF, og datamaterialet vil da ha større bredde og mulighet for analyse. Valget av tredje- og fjerdeklassinger som grunnlag for datamaterialet har to begrunnelser. For det første er det grunnet etiske omstendigheter, mer tilgjengelig å intervjuere elever som er fylt 18 år. En annen grunn er at jeg ønsket å intervjuere elever som hadde gått på TAF i noen år, og dermed snart

var ferdig med utdannelsen, nettopp for å belyse selve identitetsprosessen, og hvordan de selv reflekterte over de årene de hadde gått på TAF. At elevene snart var ferdig med løpet, betyr også at de snart må ta stilling til hva de ønsker videre, noe som er sentralt i studiet.

Jeg ønsket også å samle inn all datamaterialet mitt ved Knarvik Vgs, fordi dette er pionerskolen når det kommer til TAF-linjene, og det er dermed interessant å se hvordan opplegget ble til. Samtidig er det den skolen som har mest erfaring med TAF, siden det er her det hele startet.

Lærerne som er intervjuet var lærere på prosjektfagene TAF-elevene gjennomfører på VG1 og VG2, og de hadde dermed god innsikt i elevenes hverdag. To av lærerne hadde selv gjennomført TAF-opplegget (TIP) noen år tidligere. Jeg vil videre bruke utdrag fra disse intervjuene, for å belyse deres erfaring rundt TAF-elevers læringsmønstre og sosialisering, både for seg selv, men også i forhold til andre elever ved skolen. Samtidig vil jeg bruke lærerintervjuene til å se på veien videre etter videregående fra et annerledes perspektiv. Det lykkes meg ikke, etter mange forsøk, å få kontakt med lærere ved TAF-Bygg, noe som er uheldig i forhold til kvaliteten på datamaterialet. Analysen basert på lærerintervjuene vil dermed være mangelfull på informasjon omkring elever på TAF-Bygg.

I tillegg til å intervju elever og lærere, ønsket jeg å intervju ansatte ved noen av bedriftene som elevene var utplassert i, men dette viste seg å være vanskelig, i og med at jeg er stasjonert i Oslo, og jeg ikke fikk kontakt med bedriftene de gangene jeg var i Bergen for å gjøre datainnsamling. Intervjuer over telefon ble overveiet, men det kan være uheldig å bruke telefon som metode for førstegangsintervjuer, fordi man da ikke skaper noen relasjon mellom en selv og informant, noe som er essensielt innenfor kvalitativ forskning. Derfor ble ikke dette gjennomført, selv om jeg i ettertid ser at det hadde vært fruktbart å kjempe enda hardere for å få opprettet denne kontakten, nettopp for å belyse gjennom primærkilden hvordan bedrift – elevrelasjonen er, og hva bedriftene ønsker med sine lærlinger.

Utvalgsprosessen gjennomgikk flere faser. I utgangspunktet gikk prosessen via TAF-koordinator ved Knarvik Vgs, som sendte felles mail til alle tredje- og fjerdesemesterstudenter ved TAF-TIP og TAF-Bygg. Jeg innså fort at dette ikke var den mest fruktbare måten å gjennomføre utvalgsprosessen, da jeg fikk særdeles få

svar på denne mailen. Grunnen til at dette ikke var en god måte å rekruttere elever kan være relasjonsmangelen dette innebærer. Gjennom mail får man ikke noe personlig relasjon med studentene, og det er derfor lett å la være og svare, fordi man ikke får noe forhold til det man eventuelt skal bidra med. Jeg bestemte meg derfor for å dra ut på Knarvik Vgs noen dager senere, og fikk tak i en lærer på skolen som skulle velge ut noen elever for meg fra sin klasse. Hun kontaktet videre andre lærere for samme hjelp. Dette viste seg å skaffe meg mange intervjuer på kort tid, og jeg fikk gjennomført samtlige elevintervjuer i to faser.

At en lærer er med på å velge ut elever til datamaterialet kan likevel ha noen komplikasjoner. Man kan spekulere i om lærerne velger ut elever de synes vil representere TAF på best mulig måte, og man kan da risikere å få et vinklet grunnlag for analyse. Jeg opplevde likevel ikke at dette var tilfelle, da jeg fikk elever som kom med ulik informasjon, og dermed skapte bredde i materialet.

### **3.4 Gjennomføring av intervjuer.**

Intervjuprosessen foregikk, som nevnt tidligere, ved at jeg møtte opp på Knarvik Vgs. og fikk hjelp av en lærer som valgte ut noen elever for meg. Den første runden med intervjuer gjennomførte jeg på skolens bibliotek. Jeg ble låst inn, og fortalt at biblioteket var stengt i perioden jeg skulle være der, og at vi dermed kunne sitte der i fred og ro. At intervjuene ble gjennomført på skolen, følte jeg var viktig for at vi skulle ha en naturlig dialog, og elevene raskt kunne komme tilbake til det de holdt på med. Andre runde med elevintervjuer og runden med lærerintervjuer ble gjennomført på grupperom på skolen, hvor vi også satt i ro og fred.

Jeg gjennomførte elevintervjuene før jeg gjennomførte lærerintervjuene, og de første intervjuene var preget av at det var en ny opplevelse, og jeg fulgte dermed intervjuguiden noe mer strukturert enn ved de senere intervjuene da stemningen var løsere og jeg var mer komfortabel. Runde to med elevintervjuer og runden med lærerintervjuer er dermed preget av en mer naturlig dialog, med oppfølgingsspørsmål som ikke var inkludert i intervjuguiden. De siste intervjuene ble dermed også noe lengre enn de første.

### **3.5 Transkriberingsprosessen.**

Allerede i det man gjennomfører intervjuer, kan man argumentere for at man starter den analytiske prosessen for studiet, og denne prosessen videreføres i transkriberingsperioden. I det man gjennomgår intervjuene i detalj, vil man også bemerke seg det som er interessant, og man kan begynne tolkningsprosessen allerede da. Transkriberingsprosessen gikk litt tregt i begynnelsen, og jeg transkriberte intervjuene nokså detaljert, med alle småord som ”øh” og ”ehm” inkludert. Etter hvert som jeg hadde transkribert intervjuene gikk denne prosessen lettere, og jeg sluttet å inkludere det som jeg ikke anså som nødvendig i transkriberingen. Siden datainnsamlingen foregikk i tre perioder, gjorde også transkriberingsprosessen det samme, og jeg transkriberte puljene med intervjuer rett etter at de var gjennomført.

### **3.6 Validitet, reliabilitet og representativitet.**

Spørsmål om reliabilitet og validitet går utenfor tekniske eller konseptuelle betraktninger, og innebærer epistemologiske spørsmål om kunnskapens objektivitet, og et grunnleggende spørsmål er om kunnskap tilegnet seg gjennom intervjuer i det hele tatt kan være objektiv. For å sikre validiteten er det dermed viktig å anvende tidligere forskning og teori som kan bygge opp min egen forskning.

Intervjuer som bruk av data kan også ha noen implikasjoner. Som nevnt i Silverman gir ikke intervjuer oss direkte tilgang til ”fakta” eller ”hendelser”. Intervjuer forteller oss ikke noe direkte om menneskers opplevelser, men tilbyr isteden indirekte representasjoner av disse opplevelsene (Silverman 2011: 117).

For å sikre reliabilitet i studiet, har jeg forsøkt å stille spørsmål på en slik måte at alle respondentene forstår spørsmålet likt. Jeg har også tatt opp samtlige intervjuer, og transkribert alle intervjuene selv fortløpende.

Det mest kritiske spørsmålet som ofte kommer opp i forhold til kvalitet på intervjudata dreier seg rundt ledende spørsmål. Kun den minste omformulering av et spørsmål kan påvirke informantenes svar, dermed er det essensielt at en forholder seg så nøytral som mulig som intervjuer i en intervjusituasjon. I den grad det var mulig forsøkte jeg derfor å stille åpne spørsmål som ga mulighet for refleksjon hos intervjuobjektene.

### 3.7 Etikk.

I forskningsstudier er det essensielt at informantene forblir anonyme gjennom hele prosessen, jeg har dermed valgt å gi elevene navn som "E1" og lærerne "L1". Det ble presisert før intervjuet ble gjennomført at intervjuene ville bli anonymisert, at informantene stadig hadde mulighet til å trekke seg fra studiet, og at intervjuene ville bli tatt opp på bånd, for deretter å bli transkribert. All data vil også bli slettet etter at studien er gjennomført, noe det også ble informert om. Det ble i utgangspunktet spurt i intervjuene med elevene om informasjon om deres bakgrunn, det vil si foreldres utdanning og jobb, noe som kan ha etiske implikasjoner siden man da trekker en tredje part inn i intervjuet som ikke har mulighet til å gi samtykke. Jeg informerte derfor elevene om at de muntlig måtte fortelle i hjemmet at det kan ha blitt gitt ut informasjon om foreldrene i en masteroppgave. Det viste seg dog at denne informasjonen ikke var nødvendig for min analyse. Knarvik Videregående Skule har også gitt samtykke til å være med i prosjektet.



## **Kapittel 4. Valg, motivasjon og orientering**

Dette kapittelet vil ha som formål å først og fremst belyse hvilke elever det er som velger TAF, og dernest kartlegge disse elevenes grunnlag for valget om å gå på TAF. Samtidig ønsker jeg å belyse deres motivasjon for å både begynne, fortsette og fullføre løpet. Jeg vil også få frem hvilken form for orientering elevene har benyttet seg av i valgprosessen, om det er elevenes søken etter noe nytt, eller tradisjon og påvirkning fra rollemodeller som spiller mest inn.

Kapittelet er ment for å belyse utgangspunktet til elevene da de startet TAF-løpet, og i hvilken grad de hadde klare ideer om hva de ønsket videre, både i løpet av de fire årene på TAF, men også hva de ønsket videre derfra. Dette vil legge et grunnlag for den videre analysen gjort i neste kapittel.

### **4.1. Et alternativt løp med studiekompetanse.**

Med hensyn til hvorfor elevene i utvalget ønsket å følge dette studieløpet, er det to temaer som skiller seg ut hos elevene, de er skoleleie og vil dermed ha et alternativt løp, og de ønsker studiekompetanse. Elevene i studiet forteller, noe som samsvarer med tidligere forskning på yrkesfagelever, at de var skoleleie og ønsket å gjøre noe annet enn å bare sitte på skolebenken.

I tidligere forskning på yrkesfagelever fremkommer det at deres utdanningsvalg ofte er preget av usikkerhet med tanke på fagvalg, og ønsket om noe annet enn allmennfag er tilstede og avgjørende. Tanken om “noe praktisk” er svært typisk, og av størst motiverende og læringsrelevant betydning er en arbeidsrelevant praksis, og da særlig følelsen av å skape noe meningsfullt (Olsen 2004, Olsen 2013). Smaken på det virkelige arbeidsliv og opplevelsen av det å kunne noe relevant samtidig som man må ”skjerpe seg” for å kunne det skikkelig, og deltakelsen i et representativt arbeidsmiljø, har en svært avgjørende rolle for læring og motivasjon til videre læring (Olsen 2013: 47).

Det kommer frem i analysen, at dette også samsvarer i stor grad med TAF-elevens bakgrunn for utdanningsvalg.

Elev 2 Bygg”... Øøeh, jeg valgte taf mest fordi atte.. jeg var skolelei, så hadde jeg gode no.. gode nok karakterer til å komme inn og jeg syns det var kjekt å komme seg litt ut å arbeide litt istedenfor, men samtidig så vil jeg ha en utdanning, ut.. At jeg vil ha studie. Samtidig”.

Elev 4 TIP: ”...Og...og jeg syns, jeg var litt sånn, altså jeg var litt skolelei egentlig, etter ungdomsskolen. Sant, karakterene var lissom ikke noe problem, men jeg var, jeg var egentlig litt lei. Så det er jo fra en liten sånn avsporing er det vel, i hvert fall en litt sånn veksling mellom å gå på jobb og...og være på skolen, det var egentlig veldig greit. Så det...ja.”

Vi ser at å være skolelei som begrunnelse for valget er felles for både TAF-Bygg og TAF-TIP elever. Man kan dermed argumentere for at denne begrunnelsen er nokså generell for læreflinke elever, og ikke enstydig for en spesifikk linje. Begge elevene nevner også at karakterene ikke var noe problem, dette forteller at de er klar over at de er skoleflink, og har muligheten til å velge nokså fritt i forhold til utdanning.

Som nevnt er et annet gjennomgående trekk at elevene ønsker et ”alternativt løp” som kan veksle mellom det teoretiske og det praktiske.

Elev 5 TIP: ”Eh...grunnen til at jeg valgte å gå på TAF var vel egentlig for at jeg fant ut at å gå et allmennløp det var ikke helt det jeg ville. Jeg ville ha litt variasjon mellom skole og jobb, og syns at TAF virket veldig interessant.”

Elev 3 TIP ”Ehm, egentlig så søkte jeg TIP, eh, men i siste, siste minutt holdt jeg på å si, så endret jeg det til TAF. Og det, altså grunnen til at jeg valgte det mekaniske og sånn, det er for at jeg alltid har likt det, likt å skru og bygge og alt mulig sånn. Og så i tillegg få den muligheten til å få studiekompetanse og kan studere videre”.

Sistnevnte elev skiller seg litt ut fra flertallet av utvalget. Hun forteller at hun i utgangspunktet ønsket å gå TIP<sup>9</sup>, men skiftet til TAF-TIP i siste liten, fordi ønsket om studiekompetanse og muligheten for høyere utdanning var tilstede. Det er også spennende å se den ulike motivasjonen til de ulike elevene som er representert her. De forteller begge at de ønsker et alternativt løp, men har to litt ulike utgangspunkt. E5 forteller at hun ikke ville gå et ordinært allmennløp og valgte dermed den løsningen som samtidig kunne gi studiekompetanse selv om hun ikke gikk studiespesialiserende. E3 forteller derimot at hennes motivasjon gikk ut på hennes egen interesse rundt det

---

<sup>9</sup> Teknisk og Industriell Produksjon som yrkesfaglig linje.

praktiske, og at hun etter hvert innså at hun ønsket studiekompetanse i tillegg. De fleste elevene har likt utgangspunkt som E5, hvor ønsket om studiekompetanse står sterkest, og det praktiske kommer dermed i tillegg. Dette er noe jeg vil kommentere ytterligere under avsnitt 4.3 om motivasjon.

Elevene på TAF er skoleflinke elever, noe de selv er klar over og nevner. De er klar over mulighetene for å ta høyere utdanning, og ønsker også et utdanningsløp som sikrer dem studiekompetanse. Studiekompetanse var en sterk motivasjonsfaktor hos samtlige elever, og elevene hadde flere begrunnelser for dette.

Det kommer frem at elevene ønsker en utdanning som gir dem litt ”i pose og sekk” som gir dem frihet, mye grunnet deres usikkerhet og uferdighet. De er lei skole, men ønsker likevel studiekompetanse. Det er nærliggende å tolke dette som en som en forventning fra samfunnet om høyere utdanning. Mange forklarer at de er glad i det praktiske, og anser jobben i bedrift som en ”gøy pause fra skolen”, samtidig argumenterer noen elever for at de verdsetter friheten den doble kompetansen gir dem. At høyere utdanning står sterkt hos elevene kommer frem når de fleste elevene forteller at de hadde valgt studiespesialiserende fremfor et yrkesfag om TAF ikke var en mulighet. I tidligere forskning har det kommet frem at alternativet generelt for TAF-elever, ikke er ordinær læretid, men valg av studiespesialisering; nesten alle går rett videre til høyere utdanning (Olsen mfl. 2014: 29). Dette viser at både ønsket og muligens forventningene om høyere utdanning står sterkt hos elevene. I intervjuene kom det frem at valget og motivasjonen om å gå på TAF var nokså likt for både TAF-bygg og TAF-TIP elever, noe som man kan argumentere for viser at det ikke er interessen for det praktiske som motiverer, men heller det alternative løpet, og at det er karaktersnittet, som er noe høyere på TAF-TIP, som skiller elevgruppene fra hverandre. For å komme inn på TAF-TIP må man også ha denne linjen som førstevalg, på grunn av det store søkertallet.

Ønsket om studiekompetanse står dermed som nevnt sterkt hos mange elever, og mange uttrykker at de ønsker å gå videre på en høyere utdanning etter endt videregående.

Elev 5 TIP: Ehm...og det var vel egentlig at du fikk en så god, eh, så godt grunnlag til å gå videre egentlig, som gjorde at jeg valgte det. Eh...ja.”

Elev 7 Bygg ” For å få muligheten til å få fagbrev og spesiell studiekompetanse samtidig. Så, ja. Vi går ut med noen fag som vi trenger hvis vi skal ta høyere utdanning senere.”

En elev forteller at den friheten han får i forhold til utdanning ved endt videregående var noe av det som lokket han til TAF. Friheten ved å enten bli fagarbeider eller det å gå videre på høyskole eller universitet.

Elev 8 Bygg ” Jeg valgte å gå TAF fordi at når jeg gikk på ungdomsskolen så var jeg ikke helt sikker på hva jeg skulle velge, men så syns jeg at TAF høstes greit ut av flere grunner, fordi at du får jo studiekompetanse, altså spesiell, og så får du fagbrev, så du står liksom fritt til å enten begynne rett i jobb, eller studere videre. Og hvis du studerer videre så har du jo en kjempefordel hvis du skal studere innen det faget, sånn som bygningsingeniør eller noe sånn, for da har du jo praksis. Og...uansett hva jeg skulle tenkt videre, så har jeg liksom valget med å gå nesten hva som helst. Så det var på en måte den friheten da, som gjorde at jeg valgte det. Og så får du jo betalt under skolegangen og, altså mens du er på jobb. Så det..”

Her ser vi også at denne friheten elevene har ved å velge TAF gir dem muligheten til å stort sett velge akkurat hva de vil gjøre videre ved endt løp. At eleven forteller om denne friheten, og at dette var en medvirkende faktor for valget av TAF viser også at eleven ikke har noen klare mål med utdanningen ved løpets start. Dette går igjen hos de fleste elevene.

Det bør også nevnes at en elev forteller at hun allerede fra ungdomsskolen ønsket seg en ingeniørutdanning, men dette nevnes også kun hos en elev. Denne eleven har også en far som er entreprenør, og forteller at hun alltid har hatt et ønske om å følge i hans fotspor. Dette kan forklares med at Knarvik er et industrisentrum, og elevene vokser dermed opp i et miljø som fokuserer sterkt på industri, dermed kan det argumenteres for at elevene i studiet er nokså preget av settingen de vokser opp i.

E5: Eh...da tror jeg jeg ville ha gått en studiespesialiserende med idrett, for å få all bakgrunn jeg trenger for å gå videre ingeniørutdanning, senere, for det var jo jeg såpass bestemt på at jeg ville, men...jeg ville og gå idrett da, sånn at det hadde nok blitt en kombinasjon mellom de.

Ønsket om å studere videre er sterkt for de fleste, og står dermed i sammenheng med det økte utdanningsnivået i Norge. Man kan her tydelig se overgangen fra et industrisamfunn til et kunnskapssamfunn, i forhold til at elevene veier den høyere utdannelsen sterkere enn den praktiske kunnskapen og fagbrevet de ender opp med. Samtidig kan man argumentere for at hybridkompetansen elevene ender opp med, og

friheten elevene får ved løpets ende er en måte å utsette et endelig valg om utdanning litt lenger.

Det peker seg ut et hovedtrekk ved elevene: Det er preget av en form for usikkerhet. Elevene forteller at valget om å gå TAF var en kombinasjon av at de var skolelei og samtidig ønsket et alternativt løp som ledet opp mot studiekompetanse. Dette viser at elevene var usikre på sitt valg, men valgte et løp som kunne gi dem ”i pose og sekk”, og dermed også frihet videre til å kunne velge fra øverste hylle etter endt videregående. Elevene er på en måte sikre på at de vil holde mulighetene åpne, men uferdige i forhold til å vite hva de ønsker videre. Med TAF får elevene muligheten til å utsette valget om ”hva de vil bli” med fire år. Elevene hadde altså ikke klare tanker om hva de ønsket seg videre, men ønsket om studiekompetanse stod sterkt nettopp fordi dette åpner opp flere dører for elevene.

## **4.2 Miljøpåvirkning.**

For å bedre kunne forstå elevenes valg og motivasjonsfaktorer rettet mot å gå på TAF, er det viktig å få med hvordan elevene orienterte seg om TAF, og hvor ideen hadde sitt utspring. Jeg er her interessert i å se om det var påvirkninger fra andre som fikk elevene på tanken om å gå TAF, eller om det var elevenes egne og individuelle søken etter et slikt løp som var hovedårsaken.

De fleste elevene forteller at ideen om å gå TAF stort sett kom fra venner eller bekjente som selv hadde gått linjen og som anbefalte den videre. Påvirkningen fra omgivelsene er altså stor, og virker som den dominerende faktoren for de fleste. Det at man hører om linjen fra folk som selv har erfaring derfra, er en god måte å få en slags ”garanti” på at løpet fungerer. Dermed kan det virke som om ønsket om å ”gå en egen vei” ikke nødvendigvis står så sterkt hos de fleste elevene, de ønsker heller en garanti for at løpet er bra, og søker hjelp hos nære venner og familie. Siden elevene tidligere har ytret at de er nokså usikre i forhold til hva de ønsker videre, vil nok også påvirkninger fra nære relasjoner ha en større utslagskraft.

Elev 1 bygg ” Nei, det var en nabo som går, eller gikk på Bygg-TAF før, men nå er han ferdig.” ” Han sa det var kjekt, og mange greie folk, og at du fikk jobbe, fikk mye erfaring i arbeidslivet, og du får lønn.”

Elev 5 TIP ” Eh...det er jeg faktisk litt usikker på, hvor ideen kom fra, men det var vel heller at jeg kjente folk som hadde gått det, og jeg hadde hørt veldig mye positivt om den linjen.

E8 - Bygg: Det fikk jeg vel vite om... jeg vet ikke om det var i niende, men i hvert fall i begynnelsen av tidende klasse da. Så jeg har jo, jeg har jo mange i familien og naboer og sånt som har jobbet i samme firma og gått TAF-utdanning, altså samme opplegget, så da fikk jeg vite at de synes det var veldig greit. Så jeg konkluderte egentlig med det samme.

Påvirkning fra foreldre er også tilstede hos noen elever, og en elev forteller at hun har alltid sett opp til sin far og hva han gjør, og har dermed peilet seg inn mot en lignende utdanning. Samtidig kommer hun fra et hjem med høyt utdannete foreldre, og hun har dermed fra tidlig alder fått høre at utdanning er viktig og anerkjent.

E5: Ehm. Når det gjelder praktisk erfaring og sånn, så har jeg jo alltid hørt om at man er nødt til å ha litt sånn teoretisk erfaring for å gå, bli flink praktisk gjerne, og, og har hørt at det, eller pappa jobbet først noen år før han tok ingeniørutdannelsen, ehm, og da husker han at det var veldig positivt. Så derfor har jeg alltid hørt at TAF, der man får begge deler, var smart da. Så...jeg tror det har hatt innvirkning på meg, ja.

Denne eleven forteller at hun har en far som har erfaring fra ingeniøryrket, og dermed har fortalt henne fra tidlig alder at det er viktig med teoretisk erfaring om man skal bli dyktig praktisk, og at dette har hatt en klar innvirkning på hennes valg om å gå TAF.

Andre elever forteller at ideen kom fra dem selv, etter at de ønsket å finne en linje som ga et alternativt løp, og deretter selv gikk for å utforske mulighetene.

Elev 6 TIP ” Det var egentlig, altså...jeg fant ut av det i prosessen da jeg skulle søke da, så det ble egentlig veldig tilfeldig, for det var ikke så bra, eh, informasjon på skolen min om TAF, så jeg måtte liksom finne ut av det selv, og spørre rådgiver om...altså måtte si hva jeg ville, så skulle hun finne frem...ja, peile ut noe for meg.”

Elev 4 TIP ” Ja, det var, altså det var i hvert fall den opplysningen om det, og da når jeg ble litt mer oppmerksom på det og litt, hadde litt mer sånn kunnskap om det, så var det lettere for meg å konsentrere meg litt om det, eller at jeg da...gikk når vi har sånne utdanningsmesser og sånn her, som du sier, her i, i Nordhordalandshallen. Så var det litt lettere for meg å tenke at nå vil jeg høre litt mer om det og...og det, det var egentlig noe som jeg fant ut at jeg hadde lyst til. Så det var ikke så, var ikke så vanskelig. Nei.”

Det kommer her frem at fordi elevene har ønsket å gå et alternativt løp, har de aktivt søkt etter informasjon og kunnskap rundt denne muligheten. Elevene er dermed relfleksive over sine valgmuligheter og har til slutt fattet et individuelt valg. Selv om elevene er usikre på hva de ønsker videre, er de sikker på at de ønsker å gå et

videregående løp, og får en gyllen mulighet som er annerledes enn både studiespesialiserende og yrkesfag.

Det bør også nevnes at siden studien bygger på intervjuer med elever fra Knarvik Vgs, kan man anta at de fleste elevene er født og oppvokst i området rundt. I dette området i Nord-Hordaland er det en del nøkkelindustri og vi kan anta at de fleste elevene kommer fra miljøer der man verdsetter denne typen arbeid. Det er dermed naturlig å anta at samfunnet og de sosiale nettverkene i seg selv har hatt innvirkning på elevenes utdanningsvalg. Annen forskning har vist at det sosiokulturelle læringsmiljøet i de industri-pregede distriktene der elevene og lærlingene bor, formidler en generell verdsetting av industrielt arbeid, og utgjør et viktig grunnlag for deres interesse- og motivasjonsutvikling for dette arbeidet. Elevene/lærlingene opplever et industrikulturelt fellesskap, som bidrar til deres mer generelle industrifaglige sosialisering (Olsen m.fl., 2014: 29).

Det kan være nyttig å se på foreldrenes syn på elevenes utdanningsvalg, for å få et klarere bilde av påvirkningskraften signifikante andre har for elevene, og også om elevene oppnår anerkjennelse hjemmefra, og hvordan dette igjen påvirker elevene. Et gjennomgående trekk hos elevene er at de forteller at foreldrene er fornøyd med den utdanningsveien elevene har tatt, og ifølge Honneth utvikler denne typen anerkjennelse selvtillit hos individet. På samme måte som elevene selv, er foreldrene bevisste på at deres barn er skolesterke elever, og dermed bevisst på at de kan få en høy utdanning, noe foreldrene også er sterkt fokusert på.

E2 - bygg: Jeg tror de er glad for at jeg valgte det.

I: Er det noe dere har snakket mye om, eller?

E2: Hmmm, ja det var jo da jeg gikk på ungdomsskolen, press på...ja det var ikke press, det blir feil å si. Det var lissom, hvis du er lur så blir du ingeniør. Og det var jo det som var planen når jeg begynte på TAF, nå vil jeg ikke det lenger.

Et interessant poeng kommer frem her, nemlig at foreldrene til denne eleven har ytret at om eleven ”er lur”, så blir han ingeniør. Dette kan tyde på at det er et mål for foreldrene også, at eleven skal ha en god utdanning ved endt studieløp, og at en god utdanning her er representert ved en ingeniørutdanning, og at dette ”presset”, eller forventningen, kom allerede på ungdomsskolen, i en alder hvor de fleste anser

karriere som langt frem i tid. Dette kan ses i sammenheng av den økte forespørselen etter utdanning i samfunnet, og at mange mener at for å kunne hevde seg i toppen må man ha lengst mulig utdanning, men kan også ses i lys av Becks (1997) bidrag til individualiseringstenen, hvor man må ”vinne frem i konkurransen” for å kunne hevde seg i det moderne samfunn. Samtidig viser dette at eleven har latt seg påvirke av farens uttalelse. Det er også viktig å bite merke i at selv om eleven forteller at han hadde en plan om å bli ingeniør da han startet på studiet, er ikke dette lenger hans fokus. I andre analysekapittel skal vi se at denne eleven faller i kategorien ”ikke relevant studie”, men at han her ikke har noen argumenter for hvorfor han ikke lenger ønsker å bli ingeniør. Dette viser klart og tydelig at eleven var usikker og uferdig ved løpets start, men har etter hvert som han har gått løpet blitt sikrere på en annen yrkesretning.

E8 - bygg: Altså jeg tror de deler samme forståelse som mange, at det er en lur vei å gå. Men at det tar litt tid, sant. At du må liksom ofre en del. Så de vet jo ikke så veldig mye konkret om det, men de går utifra det som de har hørt fra andre. Altså... at du får både studiekompetanse og fagbrev, sant, så du har liksom noe å lene deg tilbake på enten du velger det ene eller det andre.

Her kan vi se at denne elevens foreldres forståelse og begrunnelse for å gå TAF er mye den samme som elevene selv, nemlig at kombinasjonen fagbrev og studiekompetanse er en lur vei å gå, fordi man da alltid har noe å lene seg tilbake på uavhengig av hvilken vei man ønsker å gå etter endt videregående. Dermed er friheten man får ved å gå TAF, igjen i sentrum.

E5 – TIP: I: Hva syns foreldrene dine om det valget du har valgt å ta? På utdanning.

E5: Jeg tror de syns det er bra. Jeg tror ikke de, jeg tror ikke noe negativt at jeg har valgt å gå TAF i hvert fall. Jeg tror de syns det er gøy og jeg er flink som kom inn her. Ja. Jeg har en bror som jobber mot å komme inn på samme da. Eller liksom å...for du ser det smitter over på andre, ja.

Vi ser her tydelig foreldrenes stolthet over at datteren deres har kommet inn på TAF, og den flinkhetsfølelsen, og selvtillit som Honneth (1995) argumenterer for at man får gjennom anerkjennelse fra primærrelasjoner, hun får fra dette. Elevens utdanningsretning blir dermed anerkjent i hjemmet, og dette kan igjen ha innvirkning på hennes lillebror som nå jobber mot å gjøre det samme.

E6 - TIP: Altså, jeg har alltid hatt sånn konkurranse med min far, om alt mulig, og det har alltid vært naturlig at jeg skal ende opp med å liksom bli bedre enn han. Og da tenkte jeg, ja han jobber jo i oljeindustrien, og eneste måten jeg kan hevde meg med han er å komme ut på samme, samme plattform og, ja. Få en bedre stilling.



I: Hva sier han om det da, at du har de ambisjonene. Eller at det er det som driver det da.

E6: Altså han sier jo at, at det er bra at jeg har satt meg mål og sånn. Altså, angående konkurransen tenker du?

I: Ja?

E6: Han sier ikke så mye. Han spiller med og pusher med, så...

Denne eleven peker på noe veldig interessant. Han forteller at han ønsker å hevde seg med sin far, som jobber i oljeindustrien, og eneste måte han kan gjøre det på er å komme ut på samme plattform og få en bedre stilling. Han nevner også at dette er en del av en pågående konkurranse han alltid har hatt med faren, om å være best i husholdningen. Det kommer her frem at anerkjennelse er noe denne eleven streber etter, og følelsen og den anerkjennelsen han da får av å være bedre enn faren er en tydelig motivasjonsfaktor.

### **4.3 Forventninger til arbeidslivet.**

Under avsnittet om motivasjon vil jeg se på hvilke drivkrefter som leder elevene videre i løpet, og hva som motiverer dem i arbeidet de gjør. Når man snakker om motivasjon, kan man skille mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon ligger til grunn når ens egne indre krefter og interesse for det man utfører er i spill. Man drives videre og holder motivasjonen oppe fordi man er genuint interessert i det man holder på med, og man anser det som "gøy". Ytre motivasjon drives derimot av en belønning, eller gulrot, ved veis ende. Det er ikke veien, men målet som driver en. "Belønningen" kan være gode karakterer, en god jobb ved endt studieløp, eller lignende (Imsen, 1998; 232). Jeg vil her under se hvilke forventninger elevene har til arbeidet sett i lys av Baethges arbeidsforventningsteori som forklart i teorikapittelet.

I hovedtrekk fortalte de fleste elevene at motivasjonen var det å få en god jobb enten ved endt videregående løp, eller endt høyere utdanning.

Elev 3 TIP " Ehm...det at du er omtrent garantert jobb etterpå."

Elev 7 bygg " Motivasjonen min var vel å få en god utdanning og jobbe litt og...bli litt skitten på hendene, og vite hva jeg går til. "

Dette er tegn på en klar ytre motivasjonsfaktor. Elevene ser her en gulrot i enden av løpet, her representert av "garantien" om en god jobb ved veis ende. Dermed faller elevene også innenfor det Baethge forklarer som *materielt reproduksjonsrelaterte forventninger*.

En elev forteller også at lønnen man mottar som lærling på TAF, noe man da får alle fire årene, var det som var motivasjonsfaktoren, og forteller at på ”vanlig bygg” får man ikke samme lønn, og dermed var det utelukket, noe som også faller innenfor Baethges kategori nevnt ovenfor.

E1 - bygg: Det var det å få lønn, det lokket meg.

Dette nevnes dog bare hos denne ene eleven.

Likevel er mange av elevene opptatt av å ”komme høyt opp”, noe som ikke faller innenfor Baethges kategori som nevnt over, men heller innenfor *statusopnåelse/karriere* og er dermed en del av de *menings- og reproduksjonsrelaterte* forventningene. Et interessant poeng gjøres av en av elevene, nemlig at hans motivasjon for å gå TAF var å komme ”lengst mulig” og bli ”best mulig”:

E7 – Bygg: ” Motivasjonen var egentlig at det var det som var hardest mulig for å komme lengst mulig til videreutdanning, for å stille best mulig.”

Å komme høyt opp, og stille best mulig nevnes av flere. Blant annet nevner en annen byggelev at han tror han lærer mest av det praktiske, men han setter pris på det teoretiske mer, fordi dette hjelper han å komme ”høyere opp i rangen”.

E8- Bygg: Sånn rent praktisk så tror jeg du har mest ut av å være ute i bedrift, hvis du skal gjøre noe hos deg selv for eksempel. Men for å komme seg videre opp i rangen og videre til en bedre jobb, så tenker jeg at studie er veien å gå. At det er sånn, på den måten en lærer mest. For eksempel hvis jeg skulle begynne å bli bygningsingeniør, så vil jeg jo lære mye mer teori, altså teoretisk om det hvis jeg går videre på studier.

Dette er noe som går igjen hos de fleste elevene. De er bevisst sin egen kompetanse, og vet dermed også at muligheten for å komme langt er tilstede. Tanken om å komme ”lengst mulig” bekrefter noe av det som er nevnt tidligere i oppgaven, nemlig at forventningene fra samfunnet er at man i dagens samfunn *skal* ta høyere utdanning, men akkurat *hva* man gjør er ikke like klart. Likevel vil den følelsen og anerkjennelsen eleven får av å stille best mulig, være en motivasjonsfaktor som spiller inn. Eleven ovenfor vet at han skal ta høyere utdanning, fordi dette er forventet av han, og også fordi han da vet han stiller best mulig i forhold til en jobb. Som flink

elev er han klar over at han har muligheten til å komme ”høyt opp”, og at om han jobber for det kan han stille sterkt som representant for en god jobb.

Her er motivasjonsfaktoren følelsen av å være best, og det å komme seg ”lengst mulig”, eller ”høyere opp” i både i forhold til utdanning og jobb, og anerkjennelsen man får av dette.

De fleste elevene har dermed en arbeidsorientering rettet mot det *Menings- og reproduksjonsrelaterte*, men det faller likevel under noenlunde *ytre* motivasjonsfaktorer, fordi det ikke er selve arbeidet som er i sentrum, men derimot målet og belønningen.

Noen elever nevner at de valgte TAF på grunn av interessen for det å gjøre noe praktisk. Dette utdraget er brukt tidligere i oppgaven, men det illustrerer også her et viktig poeng. For denne eleven er det store indre motivasjonsfaktorer i spill. Hun forteller at hun liker å bli skitten på hendene, og har alltid hatt stor interesse av det mekaniske arbeidet.

Elev 3 TIP ”Og det, altså grunnen til at jeg valgte det mekaniske og sånn, det er for at jeg alltid har likt det, likt å skru og bygge og alt mulig sånn. Og så i tillegg få den muligheten til å få studiekompetanse og kan studere videre”.

Dette kan anses som en indre motivasjonskraft, og faller innenfor det Baethge kaller *innholdsmessige aspekter/selvbekreftelse gjennom arbeidet*. Denne eleven anser veien til målet som grunnen for at hun valgte TAF. Hun forteller at hun alltid har likt å skru og bygge, og interessen ligger da til grunne for valget hun tok. Denne eleven viser dermed en arbeidsorientering rettet mot *menings- og subjekt-orienterende forventninger*. Det bør også nevnes at denne eleven er den samme som i utgangspunktet ønsket å gå yrkesfaglig TIP, men valgte TAF-TIP i siste liten fordi ønsket om studiekompetanse var til stede.

Det er dermed ulike motivasjonsfaktorer tilstede for de ulike elevene. Selv om de fleste har et utgangspunkt rettet mot ytre motivasjonsfaktorer, har de likevel en arbeidsorientering rettet mot det menings- og reproduksjonsrelaterte, og for de fleste spesielt mot *statusoppnåelse/karriere*. Det vil likevel i denne analysen nevnes at de ulike motivasjonsfaktorene og arbeidsorienteringene ikke er gjensidig utelukkende, dette nevnes også hos Baethge i det han forklarer at arbeidsforventningene, eller at det

i det han kaller ”dominante forventninger”, presiserer at det under det ikke ligger at forventningene er motsetninger, og heller ikke at det er mulig å stille innholdsmessige forventninger opp i motsetning til materiale (Baethge, 1990; 236). Det kommer i analysen frem at selv om de fleste var rettet mot en god jobb og høy lønn ved veis ende, likevel var interessert i det praktiske og at dette var også en motivasjonsfaktor som gradvis kom frem hos elevene etter hvert som de gikk TAF-løpet. Dermed var det i utgangspunktet den ytre motivasjonsfaktoren som var gjeldende hos de fleste, ønsket om en god jobb ved veis ende stod sterkest. Men etter hvert som elevene hadde vært i arbeid en stund, kom gleden over arbeidet de gjorde mer og mer til syne. Ønsket om en god utdanning og jobb stiller veldig sterkt hos stort sett alle elevene, men interessen for det praktiske er også godt representert hos alle.

#### **4.4 Statusorientering.**

Til nå har vi sett at elevenes valg om å gå på TAF, er begrunnet i at de er sikre men uferdige i sitt ønske om utdanning. De er sikre på at de ønsker høyere utdanning, men usikre på akkurat hva. Vi har sett at motivasjonsfaktorer og arbeidsorienteringene til elevene er først og fremst rettet mot ytre goder og det reproduksjonsrelaterte, men at de innholdsmessige arbeidsorienteringene og indre motivasjonsfaktorer også er representert, og at dette blir mer og mer viktig for elevene etter hvert som de kommer lengre ut i TAF-løpet. Særlig med vekt på at det i forrige avsnitt kom frem at de fleste elevene hadde en motivasjon mot det Baethge kaller for *statusoppnåelse/karriere*, ønsker jeg videre i kapitlet å se på hvor mye de ytre motivasjonsfaktorene egentlig kommer til uttrykk hos elevene, og hvordan annerkjennelse og status har noe å si for både deres valgbe grunnelse, men også deres selvforståelse.

At TAF er en linje det er relativt vanskelig å komme inn på, hvor det trengs både en kombinasjon av gode karakter og et intervju med bedrift for å komme inn, fører til at jeg er interessert i å finne ut om dette leder til noen statusforskjeller blant TAF-elevene og de andre elevene på skolen, elevenes egne oppfatninger av status, og også om de oppfatter at det er noen statusforskjeller mellom dem og de andre i bedriften, både ansatte og andre lærlinger. Dette vil være med på å fortelle om status kan ha en innvirkning på valget deres om å gå TAF. Det kan argumenteres for at status kunne gått innunder seksjonen om motivasjonsfaktorer, men fordi det kommer frem mye

interessant både fra elever og lærere på dette emnet, har jeg valgt å ha det som et eget underkapittel.

Noe av det som er spennende her er oppfatningen av TAF-elevenes status fra andre elever, versus TAF-elevenes oppfatning av sin egen status, også sett fra lærernes perspektiv, nettopp fordi disse oppfatningene er ulike. Dette henger også sammen med noe av det som kommer frem senere i analysen, nemlig at TAF-elevene stort sett ser på seg selv som privilegerte og arbeidsomme elever, fremfor elever med høyere status. TAF-elevene sa i stor grad at de følte seg likestilt med andre elever på skolen, enten det gjaldt studiespesialiserende eller yrkesfagelever. Dette kan gi uttrykk for at elevene ønsker å fremstå som ydmyke i forhold til valg av utdanning, og ikke ønsker å fremlegge status som en motivasjonsfaktor, noe som gjerne kan være stigmatiserende og reflekterer Janteloven om at man skal ikke tro at man er noe.

E2 - bygg: Nei...egentlig ikke, for det, studie for eksempel, må du jo ha ganske gode karakterer, må du ikke det?

E2 - bygg: Ja jeg, jeg vet at egentlig vi syns jo de som går vanlig bygg er noen slasker

Et eksempel på dette kommer frem når samme elev (som vist ovenfor) på to ulike tidspunkt i intervjuet kom med ulike synspunkt rundt statusforskjeller. Da eleven i utgangspunktet ble spurt om dette, forklarte han at han ikke syns det var noen statusforskjeller blant elevene på skolen, og heller ikke at TAF-elevene hadde høyere status enn andre. Senere i intervjuet, muligens når eleven var blitt litt varmere i trøyen og ikke ble spurt om statusforskjeller direkte, kom det frem at ”vi syns jo de som går vanlig bygg er noen slasker”. Hva som menes med dette utdypes ikke videre av eleven, men at det er en negativ bemerkning er tydelig. Det er viktig å få med at eleven presiserer her at dette er noe *vi* syns, og at det i dette ligger at det er tydelig noe flere på TAF-Bygg har diskutert, selv om dette ikke kom frem hos noen av de andre TAF-Bygg elevene jeg intervjuet. Det kan dermed virke som om status kan ha en innvirkning på valg av utdanning. Eleven ville ikke gå ”vanlig” bygg, for der er de noen ”slasker”, men eleven vil likevel ikke fremheve dette som en motivasjonsfaktor, fordi man i dagens samfunn er stigmatisert å si at man fremhever status som en motivasjonsfaktor for utdanning. Dette viser også at næringslivets og skolens formål om å starte en tilnærmet yrkesfaglig linje for å fange opp læreflinke elever, som skulle gå utenfor yrkesfagenes vanlige stigmatisering, har lyktes.

At elevene ønsker å fremstå som ydmyke, kommer tydelig frem i flere av intervjuene, og elevene anser seg selv som mer heldige, og at de kanskje har jobbet litt hardere for å komme dit de er nå, og at det er det andre elever også tenker om dem.

E5 – TIP: Jeg er redd det begynner å få en status. Jeg tror ikke det var sånn da vi gjerne gikk der selv, vi ble gjerne sett opp til, eh...for at vi hadde vært heldig å kommet inn på TAF da, det var jo en del, det var jo mange som søkte, men gjerne ikke kom inn, sant. Eh...men jeg tror ikke vi har noen status, men jeg tror de syns vi har vært heldig egentlig, og det er det jeg håper de syns og at ikke vi blir...ja, ja. Sett ned på fordi vi går på TAF, da. Men, jeg tror det heller er motsatt, at vi, ja de skjønner hvor heldig vi var, i hvert fall når vi har gått løpet nå og stått det nesten helt ut, så begynner venner ofte å spørre, hvorfor gikk ikke jeg TAF og hvorfor jobbet ikke jeg litt mer så jeg kunne kommet inn på TAF, og...

At elevene gjerne tenker at TAF har en status, men at de ikke ønsker å fremstå slik, kommer også litt indirekte frem hos E5 i sitatet over. Hun begynner å med å si at hun er redd TAF begynner å få en status, men at det ikke var sånn før, da hun søkte på TAF, for deretter å si at hun ikke tror TAF har noen status. Hos de resterende elevene er uttrykket om at TAF ikke har noen status sterkt representert.

E3 – TIP: Nei, jeg tenker jo ikke det. Tenker bare at da har du jobbet litt ekstra på ungdomsskolen for å gjøre noe, det du vil.

E7 – bygg: Nei, det tror jeg ikke...

I: Ikke i det hele tatt?

E7: Jeg har i hvert fall ikke opplevd noe statusforskjell.

I: Hva tror du de andre...du tror ikke at det er noen som tenker at det er liksom bedre å gå på TAF, eller?

E7: Nei det tror jeg ikke.

Noen elever har dog et lite inntrykk av at TAF kan ha høyere status enn andre fag. TAF-Byggelevens sitat under er veldig spennende. Her forklarer han at status henger sammen med friheten man får når man er ferdig med videregående, og at man må ha studiekompetanse for å oppnå den friheten. Dermed har TAF og studiespesialiserende høyere status i hans øyne, og elever må ta påbygg for å oppnå samme frihet og dermed status.

E8 - Bygg: Altså... studiespesialiserende og TAF, det føler jeg liksom, det er liksom der oppe. For da har du friheten etterpå, sant, for at du har spesiell studiekompetanse hvis du har fått med deg alle fagene og alt. Da kan du, da har du liksom fri og kan velge det du vil videre, til videreutdanning. Men så føler jeg at hvis du tar et vanlig, en vanlig fagutdanning, for eksempel vanlig byggfag, da har du jo ingen, altså da har du jo ikke generell studiekompetanse, da må du ta påbygg.

Vi har til nå sett at TAF-elevene gjerne har et inntrykk av at TAF har høyere status enn andre fag, men uttrykker ikke denne statusen utad og begrunner heller ikke status som en motivasjonsfaktor. Følelsen av høyere status begrunnes med blant annet den friheten man oppnår ved hjelp av studiekompetanse ved endt løp, og det harde arbeidet som ligger i å komme inn på TAF. At elevene gjerne føler TAF har en høyere status, men ikke vil si dette direkte fordi det er stigmatiserende i dagens samfunn å tenke at man er bedre enn andre, kommer litt til uttrykk når lærerne forteller om det inntrykket de har av elevenes statusfølelse. Lærerne fortalte at de fikk et inntrykk av at TAF-elevene følte seg litt overlegen ovenfor de andre elevene, og kom med eksempler fra elever som hadde sluttet på TAF fordi løpet ble for krevende. Disse elevene måtte dermed begynne på enten studiespesialiserende eller yrkesfag, og hadde her fortalt at de ”kunne alt fordi de hadde gått på TAF”.

L3: Den kan være litt både og. De blir, en del elever i ordinære klasser er litt negative til TAF-elevene, for de syns de blir litt sånn, det blir litt klasseskille. De opplever...vet ikke hvordan jeg skal sette ord på det, men de...

I: Men er det sånn som de på en måte sier muntlig da, eller er det bare sånn du oppfatter at de...

L3: Både og. Det kommer ofte litt muntlig på det og.

I: Ok. Hva sier de da?

L3: At de, at...TAF-elevene er litt sånn ovenpå, at de utgir seg for å være bedre. Og vi har jo hatt eksempler på elever som har sluttet i, måttet slutte på TAF-løpet, og gått inn i en ordinær klasse, og kommer inn og slår seg på brystkassen og sier at ”jeg kan alt for jeg har gått på TAF”. Så det er jo ikke akkurat med på å, på å gjøre det skillet mindre.

Her kommer det også frem at lærernes forståelse av TAF-elevenes status kommer frem av hva de andre elevene på skolen har fortalt dem, og at de andre elevene gjerne er litt negative til at TAF-elever begynner i deres klasse, fordi de ”virker litt ovenpå”. Dette kan dog være en representasjon av elevenes selvfølelse. TAF-elever er elever som er teoretisk sterke, og er dermed vant til å være blant de flinkeste på skolen, og vant til å få det til. Når en da innser at noe er for vanskelig, og man ikke får det til, vil dette for elevene være et stort nederlag, og man kan da få et behov for å bevise for seg selv og andre at man likevel kan ”hevde seg i toppen”. Dette kommer også frem hos lærerne. Her er også TAF-elevenes status representert ved at elevene får betalt under utdanningen, fordi de har lærlingkontrakt med en bedrift, og dermed vil TAF-elevene

etter hvert få tilgang til materielle goder som for eksempel biler, som da kan være et symbolsk uttrykk for status.

L1: Det er et skille. Det er liksom, der er TAF-elevene og der er de vanlige.

I: Hvordan vil du si at det skille...

L1: Noe tror jeg henger igjen fra ungdomsskolen, altså det er de flinkeste elevene som går videre på TAF, og da blir jo de husket, eller de har jo skilt seg ut fra ungdomsskolen og allerede. Og så litt i forhold til at de tjener penger og har penger, og da blir det synlig etter hvert med biler og sånn.

Dermed kommer det frem fra lærerne at statusforskjellene mellom TAF og de andre elevene på skolen, gjerne oftere kommer fra inntrykket fra de andre elevene, og ikke TAF-elevene selv.

I: Men føler du at TAF-elevene også selv tenker at de er litt over de andre elevene. Eller er det mest de andre elevene som bare har det inntrykket?

L3: Jeg tror nok det er mest de andre elevene som har det...

I: Hvordan føler du at TAF-elevene gjerne seg på seg selv i forhold til de andre da?

L3: Jeg tror de føler seg ganske privilegerte som har kommet inn, for det er ganske, ganske høye snitt og sånn som skal til for å komme inn, og en del av det som, eller litt sånn surmuling i de ordinære klassene, skyldes vel kanskje at det er elever som må gå et ordniært løp fordi de ikke har kommet inn på TAF.

L2: De har høy status blant de andre elevene tror jeg nok. Men samtidig sånn som vår skole er lagt opp, så er TAF-elevene separert fra de andre. Altså fysisk i miljøet. Og det gjør at der er ikke noe sånn voldsom kontakt kan du si. Verken mellom de og yrkesfag, eller de og der. Så det er litt synd, det blir kanskje så godt, de står litt på siden. Det har jo også noe med at de komme fra hele fylket sant, at de er, ja. Jeg tenker nok at de står litt på siden. En studiespesialiseringsklasse er mye mer sammen, så de er...er mer integrert i skolen kan du si.

Det ligger dermed implisitt at TAF-linjene gjerne har en høyere status, basert på høy inntakskrav og lønn som fører til materielle goder, men dette kommer gjerne fra andre elever på skolen og ikke TAF-elevene selv. Likevel vises det at elever som dropper ut og begynner i en ordinær klasse, ofte ønsker å fremheve at de har gått på TAF, gjerne for å styrke sin egen selvfølelse.

#### **4.5 Egne forventninger til TAF.**

Til slutt i dette analysekapitlet vil jeg gå inn på forventningene elevene hadde for TAF-løpet før de begynte, og også om disse forventningene er innfridd underveis. Dette er nyttig å se på for å kunne bedre forstå grunnlaget for elevenes identitetsutvikling, og skape en god overgang til temaet som vil nærmere belyses i neste analysekapittel.



I forhold til hvilke forventninger elevene hadde til det å gå på TAF, nevner de fleste at de visste det var et hardt løp, og var dermed forberedt på at det kom til å kreve mye jobbing. De fleste sier at det å gå på TAF, samt overgangene mellom årene, har vært som forventet, dette fordi de visste at TAF var et hardt løp, og dermed var forberedt på at det ble krevende. Denne forventningen gjorde det også lettere for noen.

”Altså jeg forventet jo... jeg trodde TAF liksom, det kommer jo an på selvfølgelig hvilken TAF linje du søker, men jeg trodde TAF var på en måte litt hardere, kan du si. At det var liksom mye mer tøft, for det var liksom det jeg hadde hørt. Så jeg var egentlig litt positivt overasket over at det ikke var så ille som jeg hadde tenkt meg. Altså det går jo mye av fritiden din da, men jeg synes egentlig det svarte opp til forventningene.” (Gutt, Bygg, 4. klasse).

E5 – TIP: ”Ja, jeg hadde jo hørt at det var tøft å gå TAF egentlig da, ehm...men...jeg var innstilt på det, og da tror jeg at det går fint”.

E4 – TIP: ”Nei. Nei jeg var litt innstilt på at det var mye jobbing som skulle til og at det var...at, at det kunne bli tøft. Nå...det er mange som sier at det tredje året er det tøffeste da, med...altså med kombinasjon av fag og sånn...men...men det...ja”.

Samtidig nevner denne eleven her at det kom litt som et sjokk hvor hardt løpet var.

”Nei, det kom litt som et sjokk. Det var så mye jobbing og sånn. ” (Jente, TIP, 3. klasse).

Dette kan tyde på at selv om TAF er et hardt løp, har de fleste elevene hadde gode kjennskaper og har hørt fra andre hvor vanskelig det kom til å være, og var dermed forberedt på å jobbe mye. Dermed kom sjokket og arbeidsmengden litt lettere på. Det er igjen viktig å tenke på at det her er snakk om skolesterke elever, og dermed er de vant til å jobbe hardt, men vet også at de får det til om de jobber for det. Dette kan igjen være en motivasjonsfaktor som spiller inn på arbeidet.

”Det har vært mye tøffere enn forventet, det har det. Mye mer jobbing enn jeg hadde trodd.

I: Jobbing teoretisk da, eller praktisk?

E6: Teoretisk. Jobben den blir ansett som et avbrekk i fra skolen. ” (Gutt, TIP, 4. klasse).

Dermed blir det teoretiske vektlagt og ansett som det vanskelige med TAF, mens arbeidet i bedrift for mange blir ansett som et avbrekk fra det som er krevende.

#### **4.6 Oppsummering.**

I dette analysekapitlet har vi sett at man kan trekke klare paralleller mellom yrkesfagelever og TAF-elever i forhold til valg av utdanning. TAF-elevene i utvalget fortalte at de var skoleleie og ønsket noe praktisk, i tillegg til at ønsket om studiekompetanse stod meget sterkt. Elevene var usikre i sitt valg av utdanning, samtidig som de var sterkt rettet mot høyere utdanning. Vi kan altså merke oss at ordinære yrkesfagelever, som gjerne anses som mindre ressurssterke, og læreflinke elever som de på TAF er, har mange likhetstrekk i forhold til utdanningsvalg. Frihet er i følge Becks individualiseringstese et grunntrekk i det moderne og rammene rundt den nyvunne friheten skaper uforutsigbarhet og usikkerhet i konkrete handlingssituasjoner, men økt friheten gir også en økt sjanse for å ikke lykkes. Når elevene forteller at de verdsetter friheten TAF gir dem, kan man argumentere for at det i dette ligger en usikkerhet, og en frykt for å nettopp ”ikke lykkes”, og utsettelsen man da får ved økt frihet er med på å dempe denne frykten.

Elevene som velger TAF er altså preget av ambivalens, men også settingen de kommer fra og muligheten om å gå et alternativt løp spilte inn. Impulser fra omgivelsene var viktig, og de fleste ble tipset fra familie og venner om hva som var klokt i forhold til utdanningsvalg, og fikk også bekreftet fra nære relasjoner som selv hadde gått TAF at dette var et bra tilbud. Noen elever fikk allerede på ungdomsskolen beskjed hjemmefra om at ”hvis de var lure” valgte de å bli ingeniør. Andre elever søkte likevel selv etter et alternativ løp, og hadde ingen nære omgivelser som hadde gått TAF. Dette vitner, kan vi si, om en individualistisk utdanningsinteresse. Men man kan også argumentere for at elevene likevel er preget av miljøet de er vokst opp i, og at elevene gjerne ikke hadde valgt å følge et TAF-løp om ikke de var vokst opp i et område med et næringsliv som var sterkt preget av industri.

Motivasjonsfaktorene var ofte rettet mot det ytre, men likevel det menings- og reproduksjonsrelaterte, og da spesielt hadde de fleste elevene en motivasjon rettet mot status og karriere. Her kan det tenkes at individualisering og samfunnets modernitet har hatt innvirkning, da man i følge Beck, i et mylder av valg og muligheter, må velge det man anser som best egnet til å vinne frem i konkurransen, i et samfunn preget av mer og mer kunnskap.

## Kapittel 5. Identitetsutvikling.

Som nevnt innledningsvis vet vi en del om valgprosesser i henhold til utdanning som ble diskutert i forrige analysekapittel, men lite om lærings- og sosialiseringssprosessene underveis i utdanningen. Dermed tar jeg i dette analysekapittelet sikte på å forklare og diskutere hva som foregår i selve utdanningsløpet, og hvilke prosesser og særlig sosiale relasjoner som former elevenes selvforståelse og kollektive identitet som TAF-elev. Dette er viktig å diskutere for å forme et bilde av hvilke prosesser som styrer elevene *videre*, og dermed hvilke impulser de får fra spesielt lærere og bedriftsansatte om hvilken kompetanse elevene innehar og således hva de ønsker å gjøre videre etter videregående. Jeg vil her se på betydningen av rollemodeller i en sosialiseringssprosess, og hvilken betydning den anerkjennelsen elevene får fra disse rollemodellene for videre karriere som enten fagarbeider, ingeniør, eller annet.

Det moderne samfunn utvikler en særegen identitetsproblematikk ved at individet opplever et kontinuerlig krav om utvikling og profilering av identitet. I det moderne samfunn er identitet et av de helt sentrale tema. Hvem er du, er spørsmålet som barn møter tidligere enn før, og som aksentueres i tenåringsperioden (Frønes 1993: 107). Identitet dreier seg både om samfunnsmessige nedslag i den individuelle forming, og om den individuelle selvutforming.

Som TAF-elev kan man argumentere for at man har den gode at man får både i pose og sekk, men dette betyr samtidig at man er verken helt og holdent en yrkesfagelev eller en studiespesialiserende elev, noe som gjelder både på skolen og i bedrift. Dette vil kunne bidra til en slags "identitetsforvirring" blant elevene. Derfor er jeg interessert i å finne ut hva elevene selv mener identifiserer en TAF-elev, og da særlig en dyktig TAF-elev. Jeg er også interessert i å finne ut deres mål i forhold til å bli en fagarbeider eller ingeniør, og hva de føler de representerer som TAF-elev. Skaper de en faglig identitet ute i bedriften? Og er det noen forskjell på denne identiteten hos TAF-TIP og TAF-Bygg-elever? Jeg vil og se på hvordan elevenes identitet formes ut fra de spesifikke læringsmiljøene de er en del av.

I tillegg til å tolke elevenes utsagn om egne erfaringer vil jeg drøfte hva lærerne mener skaper en god TAF-elev, og om dette samsvarer med det elevene selv tenker. Jeg vil diskutere hvilke forventninger lærere og bedriftsansatte har til elevene, og hvordan disse forventningene er med på å forme elevenes selvforståelse. Jeg vil se i hvilken grad elevene blir anerkjent for sin kompetanse, og hvordan dette kan gi elevene en selvverdsettelse.

## 5.1 TAF-elevenes selvforståelse. Hva er en TAF-elev?

Det tydelige hos mange elever er at en god TAF-elev har både god teoretisk og praktisk kunnskap.

E2 - bygg: : Eh...det er de som er både flink på arbeid og på skole.

E5 – TIP: Det tror jeg egentlig er veldig forskjellig. De som er teoretisk flinke, veldig teoretisk flinke, de er, det er ikke gjerne de som er best praktisk. Men en god TAF-elev tror jeg har en blanding av god teoretisk kunnskap, og god praktisk kunnskap egentlig. Eh...og jeg tror det er det som er viktig, det er gjerne ikke å kun ha toppkarakterer, men har du med deg erfaring, og god praktisk kunnskap, så teller det vel så mye egentlig.

Som eleven ovenfor påpeker, er de som ofte er veldig gode teoretisk, gjerne ikke de som er de flinkeste praktisk, og omvendt, men å skape den gode balansen mellom å gjøre en tilfredsstillende jobb praktisk og teoretisk er det som er det essensielle.

E4 – TIP: Ja...nei, jeg vet ikke, det er...det er jo veldig mye...veldig mye holdning. Du kan veldig lett se hvis det kommer noen, fra første året sant, og så har de egentlig ikke noen interesse for det de holder på med i det hele tatt. De spør ikke, de setter seg gjerne ned uten å...dette var kjedelig, dette gidder jeg ikke, sant. Så...det har veldig mye å si. Og hva som er bra og dårlig...ja.

Samtidig påpekes det av noen elever at interessen for det man holder på med er essensielt for arbeidet man utfører. Uten den rette holdningen vil man heller ikke komme noe særlig videre, og dermed forklarer eleven at det er viktig at man har en arbeidsorientering særlig rettet mot innholdet, noe som forsterker det vi så i forrige analysekapittel, nemlig at selv om de fleste elevene i utgangspunktet har en arbeidsforventning og motivasjon rettet mot det målet, vil deres motivasjon gradvis også rettes mot innholdet i arbeidet, og at disse forventningene dermed ikke er fullstendig utelukkende.

Det teoretiske vektlegges dog hos mange elever, og de fleste påpeker at mattekunnskapene må være på plass og er essensielt å kunne som TAF-elev.

E1- bygg: Ja, da må du jo få ting til.

I: Er det noe som er ekstra viktig å få til?

E: Ja, matten er jo...den er vanskelig. Hvis du får den til så er du flink.

Man kan anta at TAF-elevene vektlegger det teoretiske, og spesielt matten, og at det som da identifiserer en TAF-elev er kombinasjonen av god teoretisk og praktisk kunnskap, med særlig vekt på det teoretiske. Det som er interessant er at TAF-TIP elever og TAF-Bygg elever har nokså lik forståelse av hva de representerer, og det kan dermed antas at det er deres kollektive identitet som "TAF-elev" som står i sentrum, og ikke den individuelle kunnskapen de tillegger seg på de ulike linjene.

Det vil under neste avsnitt diskuteres sammenligningen, og refleksjoner fra TAF-elevene selv, av TAF-elever og ordinære studiespesialiserende elever som begge vil gå videre på en høyere utdanning for å bli ingeniør, og TAF-elever fremfor yrkesfagelever i forhold til det å bli fagarbeider. Her kommer det frem hvordan elevene selv reflekterer over sin kollektive identitet innenfor gruppen "TAF-elev", og hva de mener de representerer i yrkeslivet og hva deres særegne trekk og identitet som TAF-elev er.

Det kommer tydelig frem at fordelene var det mange av, og ulempene få av. Det som går igjen hos alle er den arbeidsmessige erfaringen, altså de fire årene TAF-elever har i bedrift som studiespesialiserende ikke har, i forhold til å videreutdanne seg som ingeniør.

Erfaringen fra arbeidslivet kombinert med realfagskompetansen mener mange av elevene er den gylne vei til å bli en god ingeniør.

E1- bygg: Fordeler er jo at du har den kompetansen, sånn realfagskompetanse, og så har du jo en del erfaring fra arbeidslivet hvis du skal begynne, hvis du skal bli byggingeniør, så har du jo mye erfaring fra byggebransjen, som en som hadde gått vanlig studie ikke hadde hatt. Og så, eh, at det er sånn, litt vanskelig å komme inn på TAF, så har du kanskje, ja...du er litt ettertraktet på grunn av det.

E5 – TIP: Jeg tror det er den praktiske kunnskapen som er veldig viktig, og at vi og har hatt yrkesfag, det har jo egentlig en del å si da. Men...selvfølgelig, vi har jo gått et år lengre på skolen, og...og da må vi ha fått noe kunnskap i det da, men, jeg tror at vi har lært og vokse på det å jobbe i bedrift og være selvstendig fra første, fra du var seksten år og liksom, så...har du jo vært i arbeidslivet, og det er en god erfaring å ta med seg.

Her kan vi se at elevene også verdsetter den praktiske kunnskapen stort. Det nevnes hos en elev at man gjerne er ettertraktet fordi man har gått på TAF, og at elevene dermed allerede fra løpets start har opparbeidet seg en kompetanse som vil anerkjennes videre. Samtidig nevner E5 at siden du blir kastet ut i arbeidslivet fra du

er 16 år, skaper dette en stor grad av selvstendighet hos eleven, og at dette er en god egenskap å ha med seg videre. Den praktiske erfaringer er også det som kjennetegner svarene fra elevene i neste avsnitt.

Noen elever forklarte at den klart største fordel de som TAF-elever har, i forhold til andre elever som kommer fra studiespesialiserende, er arbeidserfaringen. Noen av elevene forteller at de har erfaring med det de selv kaller ”skoleingeniører”, det vil si medansatte fra høgskole og universitet som ikke har særlig stor erfaring fra arbeidslivet.

E2 - bygg: Eh, fordelen med for eksempel, hvis du skal bli bygningsingeniør, det er at du vet hvordan du gjør ting, sant, hvordan det fungerer. Sånn som han ene ingeniøren som jeg jobber med, han fortalte jo at når han gikk, han hadde gått TAF før. Og når han gikk på høgskole så...så var det en, så tok han frem en meterstokk, og skulle måle noe, og så var det en som spurt, som sa at det var en fin, fin linjal han hadde. Han visste ikke hva det var.

I: Å ja.

E2: Så det er jo en fordel å faktisk vite hva du holder på med. At du ikke bare har teoretiske, men har vært i det praktiske og sett lure løsninger selv.

E3 - TIP: Vi har en stor fordel i forhold til det. Fordi, altså, jeg ser bare det når vi har hatt folk utplassert som har gått på høgskolen og skal bli ingeniør, de har jo ikke peiling på hva de holder på med på verkstedet. Det kan godt være de kan det...på papiret, men de har jo ikke peiling.

E6 - TIP: Ja, altså vi har jo noe som heter skoleingeniører på jobben, det er ofte sånn at når vi får en tegning på en del, så ser vi fort liksom hva som kan gjennomføres og hva som kan ikke, og ofte det som gjenkjenner en skoleingeniør, er at han legger ting inn i tegningen som, altså som gjerne kan tegnes og som i teorien kan fungere, men i praksis så er det helt umulig. Og det er jo der jeg ser at jeg får en fordel, fordi jeg vet ut ifra erfaring hva som er mulig og hva som ikke går, og...ja. Hvordan en kan effektivt, ja, gjøre det best mulig.

De som kommer rett fra høgskole eller universitet som ferske ingeniører, har som sagt fått tilnavnet ”skoleingeniører” hos noen, og forklarer dermed den manglende erfaringen de har fra arbeidslivet. Dette kan være med å forklare frafallet på ingeniørstudiet nevnt innledningsvis, og hvordan TAF-elevene opplever at ingeniørstudenter på utplassering sliter praktisk i forhold til dem. Dermed vil en TAF-elev på mange måter være bedre rustet til å håndtere et ingeniørstudie, nettopp fordi de har fire års praktisk erfaring.

En elev forteller også noe som skiller seg litt ut fra de andre, men som likevel er interessant å legge merke til. Han forklarer at erfaringen fra arbeidslivet gir ham motivasjon til å vite hva han vil, og dermed til å nå målene sine.

E7 – bygg: Fordeler må vel være det her at en har vært i arbeidslivet, og han vet hvor bra og hvor jævlig det kan være, så du får jo mer motivasjon til å nå målene dine.

En annen grunn som ble nevnt av NITO i forhold til frafall på ingeniørstudiet, var mangel på motivasjon fra studenter. Mange visste ikke hva de egentlig ønsket, fordi de ikke har erfaring fra livet som ingeniør, mens man på TAF får et praktisk innblikk en ingeniørs hverdag, og at dette kan hjelpe på motivasjonen og gjøre en sikrere på hva man ønsker.

Der TAF-elevene stiller praktisk sterkere enn studiespesialiserende elever på en høyskole eller universitet, stiller TAF-elevene i følge dem selv, teoretisk sterkere enn yrkesfagsarbeidere når det kommer til det å bli fagarbeider.

For det første nevner elevene det at de har fire års erfaring i bedrift kontra to år som er vanlig på en yrkesfaglig utdanning.

E2 - bygg: Eh, fordelene er jo...at du har gått fire år, istedenfor to. Eller gikk to på skolen og litt ute i bedrift. Men hvis du er, hvis du går vanlig bygg for eksempel, så har du fordeler med at du er hele uken.

E6 – TIP: Ja, det er klart det er store fordeler. Nettopp på grunn av at du har jobbet i fire år med det samme, og du har et godt grunnlag. Som sagt, TIP, jeg føler ikke TIP-nivået er så veldig høyt, så du står gjerne igjen med en del teoretisk bakgrunn og. Ja. Klart større fordel for en TAF-elev.

Noe av det som er spennende her er også at man igjen kan se at svarene er nokså like hos TAF-TIP og TAF-Bygg-elevene. Det andre som skiller seg ut av svar er den teoretiske tyngden TAF-elevene får med seg som yrkesfagelevene ikke gjør. E6 nevner at han ikke synes nivået på yrkesfaglig TIP er særlig høyt, og på grunn av deres teoretiske kunnskap har de store fordeler foran en TIP-elev. Dette underbygger igjen at man allerede fra løpets start har opparbeidet seg en identitet som ”dyktig” og dermed er ettertraktet i arbeidslivet. Som tidligere nevnt får de realfagskompetanse som gjør det mulig for dem å ta høyere utdanning, men selv om elevene skulle velge å ikke gå den veien, men bli fagarbeider i stedet, vil deres teoretiske bakgrunn klart ha fordeler.

E3 – TIP: Du har sikkert fordel...fordeler da og, for du har jo hatt ehm...altså du er jo flinkere i matte og sånn, og matte er jo en stor del av...av...jobben, du må kunne regne. Så...ja. Jeg vet ikke.

E4 – TIP: Du stiller mye sterkere teoretisk føler jeg. Det er i hvert fall det jeg føler i forhold til, til andre lærlinger. Og...du kan ha gjerne vært litt mer skoleflink og fått med deg en god del mer, uten at det nødvendigvis har så veldig mye å si da, men, det kan være en fordel. Ja.

E5 – TIP: En har jo en god teoretisk bakgrunn da, når er kommet ut i bedriften, så jeg tror det er den teoretiske bakgrunnen en har også da, at en ikke kunne gått yrkesfag og så blir man

fagarbeider, men at man har tatt de vanskelige mattefagene og fysikkfagene og sånn da, og en har den bakgrunnen og da i tilfelle en vil gå videre senere og da, så har en mulighetene til det.

Det nevnes her også av en elev at man har bedre utgangspunkt for å tillegge seg teoretisk kunnskap som TAF-elev, fordi man da generelt er mer skoleflink, og at dette er en klar fordel. Den teoretiske kunnskapen, som nevnt gjennom hele oppgaven, er noe både TAF-elevne og de rundt dem verdsetter stort.

En elev forteller noe som skiller seg litt ut, nemlig at en ulempe ved å gå TAF i forhold til det å bli fagarbeider kan være det at man ikke får så god innsikt i de andre fagfeltene innenfor ens eget studie. Denne TAF-byggeleven forteller at han tror at om han hadde gått et ordinært yrkesfagsløp hadde han mest sannsynlig hatt mer innsikt i de andre fagområdene, og kunne dermed stilt sterkere i en bedrift om det var spørsmål om å kunne utføre noe basert på et annet fagfelt. Dette underbygger at TAF-elevnes styrke er det teoretiske, og at de ikke stiller like sterkt i forhold til sin praktiske kompetanse i forhold til en yrkeselev.

E8- bygg: Ehm... altså du har fordeler i og med at du har vært mer inne på matten, hvis du skal regne ut forskjellige ting og sånn... mens... altså sånn at du stiller sterkere kan du si med den, altså med studie, det du har lært i studiene, mens fagrelatert studie er kanskje ikke like sterk som om du hadde gått vanlig, eh, fagutdanning. For det at, altså da vil du har, da vil du lære veldig mye om de andre fagutdanningene innenfor samme, altså innenfor byggfag, så du kan jo sannsynligvis en god del i eget fag, men hvis det er spørsmål på byggeplassen om et annet fag, sant, bare sånn, kan vi gjøre sånn hvis murerene har gjort det og det og det, så vil du jo da kunne mer hvis du har gått vanlig byggfag, for der får du en videre liksom innsikt i de andre fagfeltene.

Tidligere forskning har vist at TAF-elever utviser en stor faglig interesse og går ofte mer i dybden på ting, men de blir ikke nødvendigvis bedre fagarbeidere enn de ordinære lærlingene i løpet av læretida; alle består fagprøven, men ikke ofte med «bestått meget godt», til det får de for lite praktisk erfaring (Olsen, Regaard, Seland, Skålholt 2014: 29). Dette nevnes av eleven over, men ellers ikke av noen av elevene, og en grunn til dette kan være deres teoretiske interesse, og at et fagarbeiderløp muligens ikke ligger for så mange av dem, dermed fokuserer de ikke så veldig på hva de ikke kan bidra med, men heller hva de *kan*. Og det er nettopp det teoretiske TAF-elevne får mest anerkjennelse for, og dermed fokuserer på.

Jeg har til nå skissert TAF-elevnes egne refleksjoner over hva de føler de representerer som en TAF-elev, og hva som utgjør en TAF-elevs identitet. For å gå enda mer i dybden på deres identitetskonstruksjon, vil jeg også se på om TAF-elevne mener at det er lettere å få seg relevant jobb om man har gått TAF kontra om man har



gått studiespesialiserende eller et ordinært yrkesløp. Dette er relevant å se på i forhold til å se hva elevene selv mener de representerer i arbeidslivet som en TAF-elev fremfor en elev som har gått studiespesialiserende eller yrkesfaglig utdanning i forhold til hva elevene oppfatter arbeidstakere ser etter. Dette ga også elevene rom for å reflektere litt over sin fremtid og således hva de ønsker å gjøre videre etter videregående. Dette forteller om elevenes identitet som TAF-elev, og hvordan de reflekterer over seg selv og sine evner i forhold til hva de har oppfattet som relevant i sin praksiserfaring. Elevene forklarer i stor grad at de mener man har bedre muligheter for en relevant jobb om man har gått TAF, og dette stort sett på grunn av tre ting; disiplin og et klart mål, motivasjon, og det at man er særdeles ettertraktet hos arbeidsgiver om man har gått TAF.

E1 - Bygg: Den som hadde gått på TAF, tror jeg hadde hatt bedre muligheter, for han, han viser at han vil noe når han velger TAF, mens en som går vanlig, kanskje bare, ja, jeg velger dette her, for det kommer jeg inn på.

Her kan vi se at E1 mener at man stiller sterkere som fagarbeider enn en yrkesfagelev fordi man ved å velge TAF gir et inntrykk av at man har et sterkere ønske om en relevant jobb enn om man velger en yrkeslinje. Dette er mye basert på karakterer, og man som TAF-elev må ha gode karakterer for å komme inn, og kan dermed ofte velge fra øverste hylle, mens kravet for å komme inn på en yrkeslinje er mye mindre, og dermed mener E1 at man muligens velger den linjen kun basert på at man vet man oppfyller kravet og kan komme inn. Man viser dermed med dette sterkere disiplin og et klarere mål med utdanningen sin og også et sterkere ønske om relevant jobb, og at man brenner for det man har valgt. Det er interessant at dette nevnes, i forhold til at man i forrige analysekapittel så at elevene i utgangspunktet var nokså usikre på sitt utdanningsvalg, men at de gjerne i løpet av sin tid som TAF-student får et klarere mål om hva de ønsker.

E6 – TIP: Ja.

I: Hvorfor det?

E6: Altså...arbeidsgiver er ute etter at du har arbeidserfaring, og karakterene spiller jo stor rolle, og du har jo gode karakterer når du går på TAF, og du har og god, gode arbeidsrutiner, for du har fulgt, altså arbeidsåret i fire år. Og forholdt deg til en sjef, og ikke en rektor, eller en lærer i fire år. Så sånn sett så tror jeg du er bedre rustet for arbeidslivet.

Igjen kan vi se at inntrykket man gir ved å ha gått TAF spiller en stor rolle, og at man kun basert på dette når en lengre vei enn yrkesfagelever, i følge denne TAF-eleven.

TAF gir et inntrykk av at man har både gode karakterer og god arbeidsdisiplin, samtidig som arbeidsgiver vet at man har fire års erfaring fra bedrift.

Dette henger mye sammen med det andre trekket TAF-elevene trekker frem, nemlig ettertraktet blant arbeidsgivere. Som TAF-elev er man ettertraktet hos bedrifter, og da spesielt som ingeniør. Dermed har man fra første stund større muligheter for jobb enn en yrkesfagelev, og med 4 praktisk erfaring, muligens også større sjans enn en ”skoleingeniør” uten praktisk erfaring.

E3 – TIP: Absolutt. Jeg vet at det er veldig mange som har lyst på TAF-elever.

I: Hvorfor tror du det er sånn?

E3: Nei for eksempel hvis du har tatt ingeniørutdanning etter TAF, så har du den praksisen fra før av, og...som sagt så vet du hva du holder på med. Og det vet bedriften og, at du vet det. Så da velger de...hvis du har greie karakterer selvfølgelig, så velger de nok en TAF-elev fremfor...

I: Så de er ettertraktet da?

E3: Ja.

E8- bygg: Det tror jeg absolutt, fordi at da har du, det er jo det at du har den her praksisen, og jeg vet at... at de som søker arbeidere, de, de ser gjerne at de har hatt arbeidserfaring sant, og at de har, hvis de har noe å henvise til, en anbefaling for eksempel, sånn at de vet hvordan personen er til å jobbe og vet at han faktisk jobber og vet hva det går i, slippe å lære opp i den grad liksom.

E8 nevner også det faktum at siden man har fire års praktisk erfaring, slipper bedriften å bruke ressurser på å lære deg opp på samme måte som man hadde behøvd ved å ansette en ingeniør som ikke har gått TAF, og at dette igjen er med på å gjøre TAF-elever mer ettertraktet.

## **5.2 Forventninger i den solidariske sfære.**

Det kommer tydelig frem i analysen at både lærere og ansatte ved bedriftene har ulik forventning til TAF-elevene og de andre elevene og lærlingene de har ansvar for. Lærerne oppfatter elevene som flinkere, og gir TAF-elevene mer ansvar og gir dem mer rom for selvstendighet enn yrkesfagelevene de har ansvar for. Det er dermed naturlig å anta at denne forventningen fra relasjonene vil ha en innvirkning på TAF-elevenes selvforståelse. Pensum på TAF og pensum på yrkesfagene er nokså like, og elevene får de samme heldagsprøvene. Jeg vil dermed videre se hvordan anerkjennelse og forventninger fra relasjoner i den solidariske sfæren kan sies å forme elevenes identitet og videre yrkesvalg.

I den solidariske sfæren møter vi en form for sosial solidaritet, hvor vi anerkjennes for våre individuelle særegenhet, som et uerstattelig og unikt individ, som bidrar til samfunnets reproduksjon. Denne anerkjennelsen skjer på bakgrunn av særlige funksjoner og kvalifikasjoner. I denne sfæren er det snakk om både noe emosjonelt og noe kognitivt i anerkjennelsen. Møtes vi med denne form for anerkjennelse utvikler vi selvverdsettelse. (Nørgaard 2005: 64).

Det kommer frem at lærerne forventer bedre resultater av TAF-elevne enn de andre elevne, og at denne forventningen er allerede skapt før man får et inntrykk av elevenes læringsforståelse. Når en slik forventning og anerkjennelse kommer fra en nær relasjon, får elevne økt selvverdsettelse og opplever seg selv som dyktige og jobber mer selvstendig, noe som igjen oppfyller forventningene til lærerne. Dette skaper også en identitetsforståelse hos TAF-elevne som teoretisk dyktige, noe som også blir bekreftet i bedriftene. Jeg er dermed interessert i å se hvordan denne anerkjennelsen former elevne, og hvordan lærernes og bedriftenes forventninger har innvirkning på elevne.

### **5.2.1 Lærere.**

Hvordan elevne ser på seg selv, kan dermed i store deler tillegges hvilke forventninger elevenes andre har til dem, deriblant lærere og ansatte ved bedriften. Hva ønsker lærerne og bedriftene at elevne skal utdannes til, og hvordan kommer dette frem i undervisningen? De forventningene lærerne har til elevne er med på å skape og forme elevenes identitet om hvem de er, og hva de ønsker å bli, og den eventuelle anerkjennelsen elevne får fra lærere kan være med både å motivere dem, og forme dem.

Tidligere forskning har vist at avklaring av referanseramme for faglig identitet i stor grad skjer allerede på skolen, og lærerne var som rollemodeller og opplevelser ved utplassering nøkkelfaktorer (Olsen, Karlsen og Reegård 2012: 21).

Ved Knarvik Videregående Skule, er som tidligere nevnt pensumet på TAF-linjene og yrkeslinjene relativt likt og elevne har de samme heldagsprøvene, og her kommer det, i følge lærerne, tydelig frem at TAF-elevne er flinkere teoretisk enn yrkesfagelever.

L1: Og de blir jo, de har jo bedre karakterer, og de blir sammenlignet opp mot de. Og på TIP fagene så har vi jo, eller i yrkesfagene så har de de samme prøvene. De har jo det samme pensum selv om de har praksis ute i bedriften og sånn, men de har samme heldagsprøvene, sant.

I: Som de andre TIP-elevene?

L1: Ja. Pensum er likt, så da blir det det samme heldagsprøvene. Og da gjør jo TAF-elevene det veldig, veldig bra. Men de er jo skolesterke og veldig flinke.

Denne læreren forteller at TAF-elevene generelt sett gjør det bedre på prøver enn yrkesfagelever, og begrunner dette med at ”de er jo skolesterke og flinke”. I dette ligger det en allerede oppbygget forventning til elevene, som kan virkes å være skapt før elevene har fått vist hva de egentlig kan. Dermed vil man kanskje anta at det foregår en slags sirkulering av forventninger blant lærerne og TAF-elevene. Forventningen fra lærerne om gode arbeidsvaner og dyktighet, skaper igjen følelsen hos elevene om at denne kompetansen eksisterer og blir anerkjent, og de former en identitet som dyktig elev, og dermed innfris denne igjen hos lærerne. Forventningen hos lærerne kom tydelig frem under intervjuene.

L2: Nei, i forhold til lekseplaner, lekser, altså i forhold til å ha fokus, ikke sant. I forhold til å konsentrere seg om arbeidsoppgaver. Det er det ene. Og det andre er at, i for eksempel en yrkesfagklasse, så er de dessverre i liten...altså de har ikke denne evnen til å sette seg inn i et stoff på egenhånd, sant, de har ikke enten fokus eller...kunnskapen til å gjøre det, sant. De har ikke ferdigheten til å lese. Og det er jo utfordrende, for om de har vært ute og dettet ut av timene og sånne ting, så er den kunnskapen borte. Så en TAF-elev, han jobber jo mye mer målbevisst. Den kan du gå tilbake til og de tar tak i det selv. Så der er det helt klart et veldig stort skille. Og det kan du også få, det skille på studiespesialiserende. Mens TAF-elever, der er de i en klasse der alle vil, og alle drar frem...de drar kunnskapen av hverandre da, det er jo nyttig.

L1: Jeg forventer mye mer av TAF-elever enn ordinære TIP-elever, om det var det du tenkte på. Og det har med at de lærer ting i bedrift som ordinære TIP-elever ikke lærer på skolen. Og så er de jo skolesterke så da forventer de mer selv, eller har mer selvdisiplin og greier å lese og gjøre oppgaver, og jobbe på egenhånd og lære seg stoffet på egenhånd. Og hvis jeg gir de oppgaver så forventer jeg at det blir gjort. Mens med ordinære TIP-elever ville jeg fulgt litt mer med, og passet på at de har fått med seg tingene og har gjort oppgavene og alt sånn. Men jeg gir de litt mer frihet og sånn, og forventer mer.

Elevene uttrykker også at de blir direkte fortalt av lærerne at de forventer mer av dem enn de andre elevene, noe som forsterker deres selvfølelse, fordi de blir anerkjente som teoretisk dyktige. Det språklige er i følge Mead (1934) den sterkeste formen for symbolsk samhandling.

E4 - TIP: : Ja, vi har jo egentlig blitt fortalt det av andre lærere og de har andre forventninger til oss, de har...høyere forventninger til oss. Det er jo greit. Det er ikke, det er jo kjekt å høre for alle, du har lissom, du føler jo litt at du har litt å leve opp til og.. Så det.

E6 - TIP: Nei altså, det er jo vist, fordi at, TIP-elevene har jo noenlunde samme lærere som vi hadde på våre produksjonsfag, og der snakker jo lærerne om at, ja TAF-elevene

de er så god og, og til oss snakker de om at TIP-elevene ikke er så god. Så det er klart klar forskjell.

Man ser her tydelig at forventningene og responsen elevene opplever fra lærerne gir dem en for form for anerkjennelse, som igjen, som E4 forklarer over, gir dem motivasjon til å jobbe mer, fordi da har man noe å leve opp til.

### **5.2.2 Bedriftene.**

En stor innvirkning på elevenes tanker og identitetsdannelse, er hva de opplever ute i bedriftene, og da spesielt fra dem de jobber sammen med. Har bedriftene spesifikke ønsker til hva de vil med lærlingene sine, og hva de ønsker de utdannet som? Hvordan kommer i så fall dette frem, og hvordan er dette med på å forme elevene? Grunnet mangel på datamaterialet fra bedriften selv, vil informasjon fra lærere og elever danne grunnlaget for analysen i dette underkapitlet. Tidligere forskning på yrkesfagelever har vist at det fra lærlingenes ståsted kom fram at de mest positive erfaringene ble opplevd ved lærebedrifter som tok imot lærlingene med seriøsitet og sjenerøsitet, både fra ledelse og kollegaer. Av særlig verdi ble tillagt arbeidsmiljø som viste omsorg for lærlingen, samtidig som det stilte krav til seriøs innstilling og gode arbeidsnormer. Det var en klar styrke at bedriften hadde klare planer for opplæringen, at opplæringen var forankret hos en instruktør og at rollene i opplæringssituasjonen var klart definerte (Tidligere forskning oppsummert i Olsen, Karlsen, Reegård, 2012: 21). TAF-løpet har som tidligere nevnt nokså klare mål med sin opplæring, å utdanne elevene videre mot ingeniører. Dette kommer ganske tydelig frem i intervjuene, både fra lærere og elever, at de fleste bedrifter ønsker at TAF-elevene skal ta høyere utdanning, for så å komme tilbake til bedriften som dyktige ingeniører.

L2: Ja, men vi er jo avhengig av bedriftene, sant. Så jeg mener jo det at vi må serve bedriftene, i forhold til de behovene de har. Men behovet for TIP og elektro, er at de ønsker å ha elevene tilbake igjen som ingeniører, eller selvfølgelig som gode fagarbeidere, men først og fremst er det jo, vil de har utdanning ut av de.

Hos denne læreren kommer det frem at bedriftene stort sett ønsker elever tilbake til bedriftene som ingeniører, og at dette spesielt gjelder TAF-TIP og TAF-EL elever. Det kommer også frem fra samme lærer, at de også som lærere ønsker å utdanne elevene til først og fremst gode ingeniører.

L2: Nei, jeg...altså, det er jo en, når de kommer på dette nivået og det er flinke elver og sånne ting, så er det jo en nær sammenheng mellom yrkesfagene og realfagene, sant. Jeg tenker det at TAF sin

rolle her, det er å utdanne og fremskaffe gode ingeniører for bedriftene. For da må dette her gå hånd i hånd, og det er det som er den store fordel med det.

I følge samme lærer, foregår det altså et skille. Han mener at bedriftens ønske om gode ingeniører, først og fremst gjelder for TAF-TIP og TAF-EL elever, mens det for TAF-Bygg og TAF-helse muligens er andre behov som er i fokus fra bedriftens side.

L2: Innenfor TIP og elektro. Men jeg har ikke samme inntrykk innenfor bygg og helse. De vil gjerne helst ha arbeidskraften og, sant. Der er det et skille. Og det, uten at jeg har jobbet så veldig mye med de, så har jeg jo inntrykk av at de som går på bygg og elektro de er mer sliten, og blir mer utnyttet i bedriften, sant. For der er det mer arbeidskraft, fremfor den mer langsiktige tanken.

Det kommer også frem hos elevene at bedriftene tydelig ovenfor lærlingene har ytret ønske om å få TAF-elevene tilbake til bedriften som ingeniører.

E5 - TIP: Jeg tror bedriftens tanker er om at det, i hvert fall TAF-lærlinger, de vil gi de en mulighet til å komme ut, tidlig i bedriften og gå...få arbeidserfaring, og så bygge videre på den og...gjørne sponse de med stipend på ut...med utdanning og, ja, få de tilbake til bedriften som ingeniører. Ja. At bedriften kan tjene på det egentlig da, at vi har en, faktisk kunnskap med oss.

Selv om lærerne gjerne har inntrykk av at bedriftene stort sett vil ha elevene tilbake til bedriften om man er TAF-TIP eller TAF-EL elev, kommer det til uttrykk også hos TAF-bygg elevene at bedriftene ønsker også dem tilbake som ingeniører.

E2 - Bygg: Jeg vet i hvert fall at Veidekke, det er jo Norges største byggefirma da, og de...har mange TAFer, og...eh, de vil jo gjerne at de skal gå videre på, som ingeniører. Og at de kommer tilbake igjen i bedriften.

Man kan anta at siden bedriftene nokså tydeliggjør ønsket om å få elevene tilbake til bedriften som ingeniører, er med på å forme deres selvforståelse som mer teoristerk rettede og sterke lærlinger enn yrkesfagelever, dette siden det kommer særlig frem at det er et spesifikt ønske fra bedriftens side å få tilbake TAF-elever fremfor yrkesfagelever. Dette kan igjen være med på å rette elevene mot høyere utdanning fremfor en karriere som fagarbeider.

L3: De vil nok ha begge deler. De vil ha en knallgod fagarbeider som går videre og tar ingeniørutdanning.

I: Ok, så de vil på en måte til slutt ha en ingeniør tilbake til seg.

Det har tidligere kommet frem at lærerne på TAF har større forventninger og ambisjoner mot TAF-elevene enn yrkesfagelevne, og det kommer også frem at bedriftene har litt andre forventninger til TAF-elevne enn yrkesfagelevne. En elev

forteller at hun har spesifikt blitt bedt av bedriften om å bli NDT-operatør, nettopp fordi hun er TAF-elev.

E5: Eh...det var vel egentlig et ønske fra bedriften, de skulle vel ikke ha folk på NDT, men så fikk de en som, som skulle søke ny jobb, og da var det et ønske fra bedriften at de ville ha meg da. Så jeg var egentlig veldig heldig å...

I: Så det er kanskje ikke så mange som...

E5: Eh...nei. Nei, jeg er første TAF elev som går NDT veien, og...i og med at det er så masse fravær fra skolen, så...har de vel gjerne sett når jeg har gått den, at det er ikke, det er ikke så smart å velge den veien som TAF elev da. Men samtidig så har vi en god del tøff matte på kurset og sånne ting, så...bedriften selv vil de jo gjerne ha TAF elever, for at de har litt bakgrunn for matten og sånn som vi trenger.

Her kommer det frem at bedriften ønsket en TAF-elev til denne oppgave grunnet den teoretiske tyngden TAF-elevene bærer med seg, kontra yrkesfagelever. Dermed ser vi at det gjentatte ganger blir innprentet hos TAF-elevene at de ikke bare er teoretisk sterkere enn yrkesfagelever, men at det også gjerne er her deres tyngde og spesialkompetanse ligger. Dette gir også elevene en form for anerkjennelse i forhold til deres teoretiske kompetanse, og den stolthetsfølelsen man får i det man blir utvalgt til en oppgave grunnet sin særegne kompetanse.

E5: Eh...akkurat nå så har vi...eller etter et år jeg hadde vært der så fikk vi en ny lærling, en ny jente, så nå er det vel litt at jeg lærer henne opp igjen da, ehm...og jeg jobber gjerne med henne hvis ikke så pleier jeg å jobbe selvstendig. Men siden vi sitter en del på kontor og, så sitter jo på en måte med de andre en god del timer i løpet av dagen, så da blir jeg ikke alene, og det syns jeg og er veldig grei balansegang da. Eller litt ute og litt på kontor.

Samme elev forteller også at hun har fått ansvar for en ny lærling, noe som igjen gir eleven en form for anerkjennelse i forhold til den kunnskapen man innehar. Hun forteller også at hun sitter mye på kontor, noe som viser at hun allerede som lærling har fått en nokså administrativ stilling, noe man gjerne får først etter man har tatt høyere utdanning. Dette er også en form for anerkjennelse eleven får fra bedriften, og hennes kompetanse blir satt pris på, og man kan argumentere for at dette allerede er med på å forme hennes identitet i en retning mot ingeniør.

### **5.3 Fremtidsplaner**

I innledningskapittelet ble TAFs historiske bakteppe og formål lagt frem. Det ble vist at TAF vokste frem som et behov fra næringslivet for å få tak i læreflink ungdom som kunne etter TAF ta videre utdanning, og deretter kommer tilbake til den enkelte

bedriften som ingeniør. Vi har til nå sett at elevene får sterke impulser både fra primærrelasjoner og sentrale personer i læringsmiljøet (lærere og ansatte i bedriften) om å bli ingeniører, og elevene får anerkjennelse for sin teoretiske kunnskap. Vi har sett at basert på de impulsene elevene får, former en identitet som teoretisk dyktige, og noen får ingeniøragtige arbeidsoppgaver allerede som lærling.

Vi har sett at TAF-elevne er klar over hva de kan bidra med i arbeidslivet, både som fagarbeider og ingeniør, og mener de har klare fordeler fremfor en som kommer fra et annet studie. I første analysekapittel kom det frem at elevene i utgangspunktet var usikker på hva de ønsket etter videregående. Basert på dette ønsker jeg videre å finne ut om TAF-løpets formål og impulsene elevene får om å bli ingeniører har gjort elevene sikrere på hva de ønsker å gjøre videre, og om TAF-elevne svarer på løpets formål om å bli ingeniører. Elevene i utvalget er som nevnt tidligere tredje- og fjerdeårselever, og dermed snart ferdig med sin videregående opplæring. Derfor er det interessant å se hvor de tre eller fire årene de har gått TAF har ledet dem, og hvilke refleksjoner elevene selv har rundt dette.

I forhold til fremtidsplaner er elevene stort sett delt inn i tre grupper; de som vil ta høyere utdanning og bli ingeniør, de som ønsker å bli fagarbeider, og de som ønsker et yrke som ikke er relatert til den foreløpige utdannelsen i det hele tatt. Selv om mange elever er nokså usikre på hva de ønsker å gjøre videre, er helt klart majoriteten av elever innenfor dem som heller mot å ta en høyere utdanning for å bli ingeniør. Det som er litt overraskende er at den nest største andelen elever faller innenfor dem som ønsker en utdanning innenfor noe helt annet enn det de foreløpig har kvalifikasjoner til, dette til tross for at de tidligere i intervjuet har fortalt at de ville gått TAF fremfor en annen videregående linje om de kunne valgt igjen..

### **5.3.1 Ingeniør**

Som nevnt gir de fleste elevene inntrykk av at de ønsker å ta en høyere utdanning etter endt videregående, og de fleste elevene heller mot å ta en form for ingeniørutdanning. Ingen av elevene ga uttrykk for å ha en klar tanke om hvordan eller hvilken type ingeniørutdanning de ønsker seg, men er fast bestemt på høyere utdanning. At de fleste elevene ønsker å ta en form for ingeniørutdanning kommer ikke som noe sjokk. Dette viser at TAF-løpets formål har på mange måter lyktes, og



elevenes sosiale relasjonspartnere, har gjennom spesifikk opplæring formet mange av elevenes nokså usikre utgangspunkt, mot et ønske om å bli ingeniør.

E5 – TIP: Ja, jeg vil gå videre ingeniørutdanning nå til...til sommeren igjen. Eh...og det er den planen jeg har. Fullføre enten tre eller fem år. Det...

I: Har du planlagt hvilken linje, og hvor du har lyst til å gå og sånne ting?

E5: Jeg...jeg er litt i stuss på om jeg vil gå byggingeniør, eller produksjonsteknikk da, det er de to linjene jeg egentlig akkurat nå står veldig fast mellom da.

E6 – TIP: : Jeg har tenkt mye på det det siste halvåret, for det har vært litt sånn frem og tilbake. Nå skulle jo Frank Mohn flytte til Askøy, men det blir jo ikke før i 2015, og det er, det er litt for sent for meg. Jeg vil heller ikke jobbe der oppe i et år, så jeg kommer nok til å ende opp med å søke på universitetet i Bergen, eller Høgskolen, eller ja, begge deler, eller så på NTNU i Trondheim.

I: Er det en spesiell linje du tenker på da eller?

E6: Jeg har sett på to forskjellige, og det er undervannsteknologi og petroleum og prosesssteknologi tror jeg.

E8 - Bygg: Planen i første omgang, er å studere videre. Det kan være at jeg tar et år innom militæret, jeg har ikke helt landet på det enda. Men planen er høgskole eller universitet. Har liksom ikke helt, jeg er enda i tenkeboksen på hva det blir, men... byggingeniør, arkitekt, eller videre på noe annet. Det blir i hvert fall mer skole, det er sikkert.

Det kommer likevel frem at elevene fortsatt er noe usikre på akkurat hva de ønsker. For de fleste står det mellom to alternativer, men usikkerheten er likevel sterkt representert. De har altså fått sterke signaler om å ta en høyere utdanning og bli ingeniør, men *hva* som er lurt og *hva* som behøves, virker det ikke som elevene har fått særlige signaler om.

Det kan også virke som om elevene føler et generelt ”press” på å ta høyere utdanning, og det nokså tidlig. Dette kommer frem blant annet når E6 forteller at han ikke kan vente til 2015 for at Frank Mohn skal flytte nærmere ham for å eventuelt bli værende som fagarbeider, men velger heller å starte rett på en høyere utdanning, for å ikke kaste bort tid.

En annen elev gir også uttrykk for noe av det samme når han nevner at han i hvert fall ”har lyst til å ta en master”. Hva han ønsker å ta en master i er han ikke sikker på, men å få en høy utdanning er elementært for han.

E4 – TIP: : Nei det er litt forskjellig, det er så utrolig mye å velge i...men...jeg har veldig lyst å ta en, en master i hvert fall. Og, har sett litt på de petroleumsfagene enten i Trondheim eller...men det er jo, du vil jo, du vil jo gjerne ta en utdanning som er litt fremtidsrettet og sant. Så...jeg vet ikke hvor lenge...hvor lenge oljen vil vare...

I: Nei, det er jo det...

E4: Så det...nei, det, det er så mye å velge i, men...jeg har i hvert fall lyst til å ta gjerne en master. Det...ja.

Igjen er det tydelig at høy utdanning står i sentrum hos elevene. De fleste har altså tanker om å bli ingeniører, noe som svarer på TAF-løpets formål, men selv om de muligens er blitt litt sikrere i sitt endelige valg, er usikkerheten fortsatt til stede hos alle elevene. Dette kan ha med de økte valgmulighetene og den økte friheten som kommer med det moderne samfunn og således individualiseringen denne fører med seg. Elevene ønsket på mange måter å gå TAF nettopp fordi dette ga dem mulighet til å utsette å stake ut livet sitt som 16-åring, og selv om mange elever er blitt litt sikrere på hva de ønsker, er det nå nye utfordringer som står for tur, ved at også ingeniørutdanningene tilbyr mange muligheter.

### 5.3.2 Fagarbeider.

Kun to elever, henholdsvis en TAF-TIP-elev og en TAF-byggelev, nevner at de kunne tenke seg en jobb som fagarbeider, men selv de er litt i tvil. E2 står mellom å bli fagarbeider, eller å finne seg en jobb som etterforsker, noe som ikke er direkte relevant i forhold til TAF-utdannelsen.

E2 - bygg: Ja det var enten så tror jeg jeg fortsetter som fagarbeider, for jeg trives veldig godt som det, eller så har jeg lyst å bli etterforsker.

Dermed kommer det frem at denne eleven fortsatt er nokså usikker i sitt valg av videre utdanning og jobb.

E3 – TIP: : Akkurat nå så ser jeg ikke helt for meg at jeg skal sitte på et kontor resten av livet. Så...jeg har veldig lyst til å søke jobb i Nordsjøen.

I: Når...med en gang du er ferdig da eller?

E3: Det vet jeg ikke om jeg får, om jeg eventuelt blir et år eller to på bedriften jeg er i nå. Og så...søker jobb etter det.

Denne eleven begrunner tanken om å muligens fortsette som fagarbeider med at hun ”ikke orker å sitte på et kontor”, og vil dermed ha en praktisk jobb videre, gjerne i Nordsjøen. Det er verdt å nevne at denne eleven er den samme som tidligere i oppgaven hadde en indre motivasjonskraft mot opplæringen drevet av interessen for å skru og det praktiske, og at det dermed kan virke som om hennes interesse og drivkraft er større enn de utenforstående kreftene som har tydelig drevet elevene mot en ingeniørutdanning. Det kan argumenteres for at disse elevene drives av at de ønsker et yrke de trives i, og anser ikke det å ”komme høyt opp” som like essensielt

som de andre elevene. Dermed er de mer preget av sitt eget ønske i kraft av individualisering, og har ikke i like stor grad latt seg påvirke av impulser fra andre.

### 5.3.3 Ikke relevant utdanning.

To elever nevner at de har framtidsutsikter som innebærer en utdanning og jobb som ikke er særlig relevant for TAF-utdannelsen. Dette til tross for at de tidligere hadde fortalt at de ikke angret på valget om å gå TAF, og ville heller ikke gjort noe annerledes.<sup>10</sup>

E1- bygg: Jeg skal i militæret, og mest sannsynlig ta utdanning der.

I: Okei. Hvilken utdanning er det da du tenker at du..

E: Kaptein, og navigasjon.

I: Føler du at du kan bruke den, den utdannelsen du på en måte får her da, til det? Eller, er det noe annet som du tenker kanskje hadde passet bedre?

E: Altså det bygg, den byggerfaringen har jeg ikke så stor nytte av i, i militæret på det jeg har tenkt å søke på der. Men den realfagskompetansen jeg får, den har jeg jo stor nytte av der.

E7 – bygg: Jeg kommer nok til å gå inn i forsvaret når jeg er ferdig på TAF, ta en pilotutdanning tror jeg.

I: Tror du du får mye bruk for TAF på, på den... utdanningen?

E7: Ja, når du har vært ute i bedrift så tror jeg du er litt bedre rustet enn hvis du bare har sittet på skolebenken når du skal inn i forsvaret.

Valget om ikke relevant utdanning rettferdiggjøres likevel hos informantene. Selv om de etter endt utdanning ikke ønsker å gå videre på et løp som enten fagarbeider eller ingeniør, mener de at de likevel får bruk for den kompetansen de har tilegnet seg.

---

<sup>10</sup> Fornøyd med å gå på TAF? Ville du gjort noe annerledes?

E1- bygg: Ja.

I: Er det noe du på en måte tror du ville gjort annerledes?

E: Nei, tror ikke det.

E7 – bygg: Ja, jeg er ganske fornøyd.

I: Er det noe du ville gjort annerledes?

E7: Jeg ville vel... begynt å jobbe hardere fra starten i stedet for å ha gjort sånne skippertak nå mot slutten, det er et helsikke.

Dette kan stå i sammenheng med at kompetansen man tilegner seg på, og da særlig på TAF-Bygg, er kompetanse man kan relatere til det daglige liv. Samtidig nevnes det hos den ene eleven at man vil være bedre rustet til militært arbeid om man har praktisk erfaring, samtidig som den teoretiske kompetansen, og da spesielt mattekunnskapene, vil komme godt med. Men kan også begrunnes med at man med økt individualisering er selv ansvarlig for hva man ønsker videre, og dermed ønsker ikke elevene å tenke på at fire år på TAF har vært bortkastet, nettopp fordi dette undergraver deres tidligere valg. Man kan her se en forskjell mellom TAF-TIP og TAF-Bygg elevene, hvor samtlige TAF-TIP elever utenom en tenkte seg en utdannelsen innenfor ingeniørfeltet, og det samme bare gjaldt en byggelev. Det kan argumenteres for at denne forskjellen oppstår nettopp fordi TAF-TIP er mer industrirettet, og som det kom frem i intervjuene med lærerne, har bedriftene som har TAF-byggelever større behov for arbeidskraften enn bedriftene med TAF-TIP elever. Likevel kom det frem i intervjuene med TAF-Byggelevne at de fikk klare impulser om at de burde bli ingeniører.

Lærerne kunne fortelle at rundt 80% av TAF-elever går videre og tar en industrirettet form for høyere utdanning.

L1: 80% har jeg hørt, går videre til, ikke nødvendigvis ingeniør, men industrirettet, altså økonomi eller et eller annet sårn, eller ledelse er jo også innenfor det. Men 80% har jeg hørt går videre.

I en presentasjon gitt til meg fra TAF-koordinater Bjørn Brekkan, finner man denne oversikten<sup>11</sup> over hvor TAF-studenter fra tidligere år befinner seg nå:

---

<sup>11</sup> Tabell også fra presentasjon.

	Gutter	Jenter	Totalt
NTNU	17	2	19
Høgskole ingeniør Norge	76	18	94
Høgskole utland	7	1	8
Universitet realfag Norge	2	1	3
Annen utdanning	12	3	15
<b>Totalt i utdanning</b>	<b>114</b>	<b>25</b>	<b>139</b>
I arbeid (fagarbeider)	41	5	46

Vi ser her at de fleste TAF-elever generelt går videre og tar en form for ingeniørutdannelse, noe som tilsier at TAF-løpet og elevenes forming i en spesifikk retning fra lærere og bedrifter, generelt gjør elever på mange måter sikrere på hva de ønsker videre, og at TAF-løpet dermed har likevel har servet sitt formål. Likevel kom det frem i intervjuer med lærerne at mange bedrifter var skuffet over den lave prosentandelen av TAF-elever som kommer tilbake til bedriften de hadde lærlingkontrakt i.

L3: Ja. Og det er bedrifter, eller personer i bedrifter som har uttalt at de, de er litt skuffet over at...at TAF-elevne, holdt på å si, ikke blir værende i bedriften. De tar ingeniørutdanning og kommer tilbake til bedriften, at den prosenten er litt lav.

I: For de som komme tilbake igjen?

L3: Ja. Hos enkelte blir det oppfattet sånn at de...litt sånn skuffelse at det er så mange som velger å gjøre noe helt annet. Og det er jo eksempler på TAF-elever som, eller jeg kjenner jo ganske mange eksempler etter hvert, men TAF-elever som har tatt teologi-utdanning.

Dermed kan man argumentere at TAF-løpets formål på mange måter har lyktes i å skape en ”yrkesfaglig” linje med høyere status enn ordinære yrkesfaglinjer, og dermed klart å rekruttere læreflink ungdom og formet dem mot å bli ingeniører, men at det deretter ikke har lyktes like godt å få elevene tilbake til den enkelte bedriften. Man kan argumentere for at dette er tilfelle grunnet at ingeniørutdannelse tar fra tre til fem år, og at relasjonen og forpliktelsen man da følte man hadde til bedriften oppløses. Det kunne vært interessant som en oppfølgingsstudie, å undersøke hvordan tidligere TAF-elever gjør det på ingeniørstudie, og hvordan relasjonen til bedriftene

eventuelt endrer seg over tid. Dette særlig for å undersøke om det høye frafallet på ingeniørstudie også gjelder TAF-elever.

#### **5.4 Oppsummering.**

Vi har i dette kapittelet sett at elevene selv mener at en TAF-elev er en som er god både teoretisk og praktisk, men at de særlig vektlegger sin teoretiske kompetanse, og at det her er særlig mattekunnskapene som er i fokus. Noe av det spennende her er også den like forståelsen TAF-TIP og TAF-Bygg elevene har for hva som representerer dem, og dermed kan man argumentere for at elevene former en kollektiv identitet som ”TAF-elev” og gjerne ikke som enten ”TAF-TIP-elev” eller ”TAF-Bygg-elev”.

Vi har sett at elevene mener de har klare fordeler videre som enten fagarbeider eller ingeniør fremfor en elev som har gått enten studiespesialiserende eller yrkesfag, og da henholdsvis den praktiske og teoretiske kunnskapen TAF-elevene tilegner seg som andre elever ikke får. Elevene mener man er ettertraktet om man har gått et TAF-løp, ikke bare grunnet sin teoretiske eller praktiske erfaring, men også fordi man gjennom å velge å gå et slikt krevende løp viser at man er disiplinert og at man *vil noe*, nettopp fordi man har mange muligheter som læreflink elev.

Vi har sett at forventninger relasjoner i den solidariske sfære har stor innvirkning på elevenes selvforståelse. Det kom tydelig frem i intervjuer med lærerne at de hadde større forventninger til TAF-elevene enn yrkesfagelevne, og at dette både økte elevenes motivasjon og gjorde at elevene jobbet mer selvstendig, fordi de fort fikk anerkjennelse for sin teoretiske kompetanse. Også i bedriftene ble elevene anerkjent sin teoretiske kunnskap, og vi har sett at noen elever fikk spesifikke arbeidsoppgaver nettopp grunnet sin teoretiske, og særlig matematiske kompetanse. Noen elever fikk allerede som lærling nokså administrative stillinger, noe man ellers gjerne ikke får før man er ferdig utdannet.

Vi har også sett at elevene får impulser fra både lærere og bedriftsansatte om å utdanne seg videre til å bli ingeniør, og at dette har hatt effekt på de fleste elevene. Likevel var det bare rundt halvparten av elevene i utvalget som var sikker på at det var en slik videreutdanning de ønsket seg. Dermed ser vi igjen at elevene fortsatt er

noenlunde usikre på hva de ønsker, og at impulsene fra relasjonene gjerne ikke er så sterke som først antatt.

|

## **Kapittel 6. Avslutning – oppsummering og diskusjon**

I første analysekapittel så vi at elevene var sterkt preget av tre faktorer da de skulle ta et valg om videregående utdanning: de var usikre, men ville ha noe alternativt, og de ville ha studiekompetanse. Elevene var både sikre i at de ønsket studiekompetanse, men usikre på hva de ønsket videre, og dermed uferdige i sitt utdanningsvalg. Mye av det som kom frem i analysen samsvarte med tidligere forskning på yrkesfagelever, hvor elevene forklarte at de var skolelei, og dette førte til at de ønsket å gjøre noe praktisk.

For de fleste var studiekompetanse likevel det de vektla sterkest da de skulle ta et valg, og det praktiske kom for de fleste som en bonus. De fleste elevene fortalte meg at de hadde valgt å gå studiespesialiserende fremfor yrkesfaglig utdanning, om de måtte velge et annerledes løp enn TAF. Det kom frem at de fleste hadde foreldre som hadde store forventninger til dem, og en elev ble også fortalt at ”om du er lur, blir du ingeniør”. Dermed hadde noen av elevene allerede fra ungdomsskolen et inntrykk av at ingeniørveien var en lur vei å gå, og da allerede en forventning om at det var dette de burde gjøre for å ikke la en ”lur” sjanse gå fra dem.

Elevene vet også at de er teoretisk dyktige, og føler med dette en forventning fra både samfunnet generelt og foreldre, men det ligger nok også en innebygget forventning fra dem selv, om at de bør ta høyere utdanning, og ikke ”kaste vekk” de mulighetene som ligger foran dem. Dette kan også være en begrunnelse for at elevene ønsker et løp som man kan argumentere for gir dem litt ”i pose og sekk”, nettopp fordi elevene er selvbevisste og klar over sin egen kompetanse. Thomas Bjørnstad fant i sin hovedoppgave (1997) at særlig elever på elektrofag kunne tenke seg å studere videre etter endt yrkesfaglig løp, og at man kan argumentere for at dette kan forklares med at elektrofaget rekrutterer ”flinkere” elever enn rørfagelever som det også ble fokusert på i hans studie (Bjørnstad 1997: 122). Disse elevene ønsket å studere videre, men ville først og fremst ha fagbrev og benytter seg av det Bjørnstad kaller en ”fleksibel strategi” (Bjørnstad 1997: 125). Denne fleksible strategien ligger også til grunn for



flere TAF-elevs valg. TAF gir dem frihet i forhold til videre utdanningsvalg og karriere.

De fleste forteller at de ble tipset av enten venner eller familiemedlemmer som hadde gått løpet tidligere, og dermed kunne gå god for garantien og kvaliteten til TAF-studiet. Noen elever fortalte at de aktivt søkte etter et alternativt løp på egenhånd, og dermed kom over TAF. Elevene forteller at de føler anerkjennelse fra foreldrene, og at foreldrene er stolte over dem. En elev fortalte også at hennes lillebror som går på ungdomsskolen nå jobber seg inn mot å gå et TAF-løp, fordi han har sett søsteren gå dette løpet og har positive erfaringer med det. Vi ser dermed at den sterkeste orienteringsfaktoren i forhold til valg er hvilket miljø man kommer fra, og hvilke tips man får fra nære relasjoner.

Noen elever ønsket bevisst å gå sin egen vei, men selv her kan ikke miljøfaktorer utelukkes. De fleste elevene kom fra områder hvor industri står sterkt i henhold til områdets næringsliv.

I henhold til forventninger for arbeidslivet var elevenes motivasjon for å gå TAF for det meste preget av ytre motivasjonsfaktorer. En god jobb, og god lønn stod sterkt hos de fleste, og mange uttrykte at de hadde et ønske om å ”komme høyt opp” og ”bli best mulig”. Dette er også funnet i annen forskning, blant annet forskning på påbyggselever fra byggfag, elektro og TIP (Hernes 2014). Det som er interessant er at etter hvert som elevene gikk TAF-løpet, økte deres interesse for det praktiske, og jobben ble ikke lenger sett på som en bonus, men også som noe verdifullt og motiverende i seg selv. Noen fortalte også at de anså det å gå på jobb som en gøy pause fra det teoretiske på skolen. Dermed ser man en endring i motivasjonsfaktorer i løpet av de årene elevene går TAF. Tidligere forskning har vist at deltakelse i et arbeidsmiljø som representerer den ”virkeligheten” man vil ut i, har en svært avgjørende rolle for læring og motivasjon til videre læring, og at dette gir elevene en bekreftelse av å være på rett spor, gjennom mestrings- og positiv selvopplevelse, og ønske om videre opplæring (Olsen 2013: 47).

Motivasjonsfaktorene er nokså like på tvers av de to linjene det er fokus på i denne oppgaven, og det kan dermed virke som dette er motivasjonsfaktorer som er nokså generell for læreflink ungdom i dagens kunnskapssamfunn. Noen elever uttrykte også at de hadde store ambisjoner om å ”bli best” og ”komme høyere opp”. En elev fortalte

til og med at han hadde en pågående ”konkurranse” med faren, hvor hans mål var å ende opp på samme plattform som faren hadde jobb, bare med en høyere stilling. Dermed ser vi at anerkjennelse og status er en medvirkningsfaktor på noen elever når det kommer til deres valg og motivasjon for å gå TAF. Dette henger dog også på mange måter sammen med overgangen fra et industrisamfunn til et kunnskapssamfunn, og også den økte individualiseringen i det moderne samfunnet, hvor man i følge Beck må vinne frem i konkurransen om man skal ha noen sjans. Dermed blir denne konkurransen nå en motivasjonsfaktor.

En elev utrykte dog en arbeidsorientering som i utgangspunktet var rettet mot selve innholdet i arbeidet, da hun fortalte at hun i utgangspunktet ønsket å gå et vanlig TIP-løp, fordi hun alltid hadde interessert seg for det praktiske og likte å skru, men i siste liten valgte TAF-TIP i stedet, for å i tillegg kunne få studiekompetanse.

På tross av at det kom frem at de fleste elevene var rettet mot *status og karriere* når det kom til motivasjonsfaktorer, har vi sett at elevene ønsker å fremstå som ydmyke og vektlegger at de har vært heldige som har kommet inn på TAF, fremfor at de er bedre enn de som ikke går på TAF. I følge elevene betyr dette kun at de har jobbet mer og hardere på ungdomsskolen enn andre for å nå sitt mål. Det kommer dermed implisitt frem at selv om elevene ikke ønsker å vektlegge status som en motivasjonsfaktor og begrunnelse for valg av utdanning, har det likevel hatt noe å si, også som nevnt over i forhold til å ”komme høyere opp” og vinne frem i konkurransen. Dette kommer videre frem under noen av intervjuene etter hvert som elevene virker som om de har blitt litt mer ”varm i trøyen” og ikke blir spurt om status direkte, for eksempel da E2 først forklarte at han ikke syns TAF hadde høyere status enn andre fag, for deretter litt senere forklare at ”vi” syns de som går på yrkesfaglig bygg er noen ”slasker”, og dermed implisitt forklarer at det er flere på linjen som deler dette synet. Her ser vi også at noe med formålet bak stiftelsen av TAF-linjene, å skape høyere status blant yrkesfaglig arbeid og dermed rekruttere læreflinke elever, har fungert.

Vi har i studiet sett at lærerne gjerne har en annen oppfatning av status på TAF-linjene enn elevene selv. Dette kommer til uttrykk via elever på andre linjer på skolen, som er negativt innstilt til TAF-elevne, og gjerne syns de kan virke ovenpå.

Vi har i studiet sett at når det kommer til sosialiseringprosessen og utviklingen av elevenes selvforståelse, har påvirkning, anerkjennelse og relasjoner med rollemodeller mye å si for elevene. Både lærere og bedrifter har høye forventninger til TAF-elevene, og dette er noe TAF-elevene igjen er klar over. Det kommer frem at lærernes forventninger til TAF-elevene er skapt allerede før elevene får vist sine kunnskaper. Siden elevene er klar over denne forventningen, vet de også at de har mye å leve opp til, og jobber dermed hardt for å ikke miste den anerkjennelsen de har opparbeidet seg. Denne forventningen lærerne har til TAF-elevene kan da være med på å skape en sirkulasjon av forventning, ved at lærerne forventer mer, og elevene dermed gjør mer arbeid, som igjen oppfyller forventninger til lærerne. Lærerne blir da for elevene det Mead kaller *generaliserte andre*, hvor elevene antar den forventningen lærerne, eller da de generaliserte andre, har til dem, og handler deretter. Meads eget bilde på *den generaliserte andre* er hvordan sosial interaksjon kan beskrives som et spill der en må følge de andre spillerne, eller sosiale deltakernes, oppførsel og holdning for å delta (Mead 1934: 4)

Også i bedriftene blir elevenes kunnskap anerkjent, og da spesielt deres teoretiske tyngde. Mange elever får arbeidsoppgaver basert på at de er TAF-lærling, og dermed har generelt bedre mattekunnskaper enn de andre lærlingene. En elev hadde også en nokså administrativ stilling i bedriften, hvor hun satt mye på kontor, noe som kan tyde på at hun allerede som lærling har fått et ansvar man gjerne får etter høyere utdanning og lengre ansiennitet. Også annen forskning har vist at anerkjennelse har positiv innvirkning for elevens motivasjon for utdanning. I Pål Kvalnes masteroppgave (2013) kommer det frem at utfallet av utdanningsvalget som prosess avhenger i stor grad av elevenes opplevelse av anerkjennelse i møtet med utdanningen. Opplever elevene anerkjennelse er det, naturlig nok også en større mulighet for at eleven gjennomfører studieløpet (Kvalnes 2013: 53). Dermed utspiller det seg to hovedtrekk i forhold til hvordan elevenes relasjoner med lærere og ansatte i bedriften former deres identitet: de formes mot ingeniører, og de får anerkjennelse for sin teoretiske kunnskap.

Vi så i første analysekapittel at elevene i utgangspunktet var usikre på hvilken utdanning de ønsket, og valgte TAF fordi de etter fire år stod nokså fritt, og med det kunne utsette et mer endelig valg med fire år, og fordi de var skolelei og ønsket noe praktisk. Vi så i innledningen at formålet med TAF var at næringsliv og skole ønsket

å rekruttere læreflink ungdom som kunne etter TAF og høyere utdanning komme tilbake til bedriften for å jobbe som ingeniører. I andre analysekapittel så vi at relasjoner i elevenes solidariske sfære ga dem anerkjennelse for sin teoretiske tyngde, og elevene fikk impulser om å bli ingeniører, men likevel var de fleste elevene fortsatt usikre på hva de ønsket å gjøre videre, og at disse impulsene dermed ikke var så sterke som først antatt.

Rundt halvparten av elevene var nokså sikre på at de kom til å ta en form for ingeniørutdanning, mens de resterende var usikre, men helte mot enten fagarbeider eller en ikke relevant utdanning. Tidligere forskning har vist hvor viktig utplassering i bedrift er for elevers motivasjon, og at det er der de som er usikre oppdager hva de kan og vil (Olsen 2013: 69). Dermed kan man tenke seg at noen av de som i utgangspunktet var usikre på hva de ønsket da de startet på TAF, har fått impulser og motiverende arbeidsoppgaver i bedrift som har ledet dem mot et sikrere utdanningsvalg. Tidligere forskning har også vist at det gjennom utplassering i bedrift gir noen elever en avklaring av at dette ikke var ”noe for dem” og dermed et ønske om omvalg (Olsen 2013: 47). Ingen av elevene i utvalget ønsket et omvalg, og som jeg kommer tilbake til i et senere avsnitt, rettferdiggjorde selv de elevene som nå ønsket noe annet, sitt valg om å gå TAF.

Selv om mange av elevene fortsatt var nokså usikre på hva de ønsket videre, ytret som nevnt samtlige elever at de var fornøyd med TAF-løpet og ville ikke gjort noe annerledes. Bjørnstad viser i sin hovedoppgave (1997) til elevers tilbøyelighet til en type etterrasjonalisering av tidlige valg; valg av utdanning og inngang til yrke blir rasjonelle og riktige når utfallet oppleves som positiv (Bjørnstad 1997: 128). På samme måte som elevene i Bjørnstads studie argumenterer elevene på TAF når de skal forklare at årene på studiet ikke har vært bortkastet, selv om de nå ønsker en annerledes yrkesretning. Han viser til synspunkter hos elevene om at man alltid kan ha bruk for det man har lært, ved å for eksempel kunne sette opp en stikkontakt, legge ledninger, osv. Men at dette likevel ikke er en god nok motivasjon i skolehverdagen (Bjørnstad 1997: 127). De som ville gå videre på en ikke relevant utdanning i dette studiet, rettferdiggjorde valget på samme måte som hos Bjørnstad, med at de blant annet hadde opparbeidet seg kunnskap som de kunne bruke videre. Blant annet kom dette frem hos TAF-byggeleven som forklarte at den kunnskapen han satt igjen med kunne han blant annet bruke til å fikse på huset sitt eller lignende i fremtiden.

DE FLESTE ER PÅ VEI TIL INGENIØRER, MEN NOEN HOLDER DET ÅPENT. UTTRYKKER AT DE ER PÅ VEI TIL NOE. MANGE SER TILBAKE PÅ LØPET SOM NOE BRA, MEN DE ER IKKE SIKKER PÅ AT DE KOMMER TILBAKE

TAF NASJONALT – SAMME TYPE ELEVHISTORIER. BIDRAR TAF TIL Å IVARETA INTERESSEN FOR EN PRAKTISK-ORIENTERT UTDANNING FOR LÆREFLINKE ELEVER.

|

## 7.0 Litteraturliste.

Aamodt, Per O. og Jens B. Grøgaard (2006): *Veksten i Høyere Utdanning: noen drivkrefter og konsekvenser*. NIFU: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, Oslo.

Baethge, Martin (1990); artikkel *Arbejde og Identitet hos Unge* (pp. 227-237) i *Arbejde og Subjektivitet: en antologi om arbejde, køn og erfaring* redigert av Nielsen, Birger Steen, Kirsten Larsen, Henning Salling Olesen og Kirsten Weber. *Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen*, Roskilde.

Beck, Ulrich (1997): *Risiko og Frihet*, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, Norge: John Grieg AS, Oslo.

Berger, Peter og Thomas Luckmann (2006): *Den Samfunnsskapte Virkelighet*, Fagbokforlaget, Oslo.

Birkemo, Asbjørn (2007): Utdannings- og yrkesvalg i ungdomsalderen, *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nummer 3, Oslo.

Bjørnstad, Thomas (1997): *Det er litt gøy når man merker man kan noe – skoleerfaringer og arbeidslivsorienteringer blant elever på elektrofag og rørfag*. Masteroppgave i sosiologi, Universitetet i Bergen.

Brusdal, Ragnhild og Ivar Frønes (2000); *På Sporet av Den Nye Tid: kulturelle varsler for en nær fremtid*. Fagbokforlaget, Bergen.

Elster, Jon (1998), *A plea for mechanisms*, kapittel. 3 (pp. 45-73) i Peter Hedstrøm og Richard Swedberg (eds.) *Social Mechanisms: An Analytical Approach to Social Theory*. Cambridge University Press, Cambridge.

Fjell, Eskil Kjos (2010): *Annerkjennelse og Kollektiv Ondskap*. Masteroppgave i filosofi, Universitetet i Oslo.

Frønes, Ivar (1993): *Blant Likeverdige: Om Sosialisering og Jevnaldrenes Betydning*, Institutt for Sosiologi, Universitetet i Oslo.

Gerring, John (2004): *What is a Case Study and What is it good for?* American Political Science Association, Boston.

Giddens, Anthony (1996): *Modernitet og Selvidentitet – selvet og samfunnet i senmoderniteten*. Hans Reitzels Forlag, København.

Hertzberg, Dagfinn (2007): *Samarbeid Mellom Næringsliv og Skoler på Sunnmøre: en evaluering av ordninger*. FAFO, Oslo.

Honneth, Axel (1995): *The Struggle of Recognition: the moral grammar of social conflicts*. Polity Press, Storbritannia.

Imsen, Gunn. (1998). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*, Universitetsforlaget, Oslo.

Kränge, Olve (2004): *Grenser for Individualisering: Ungdom mellom ny og gammel modernitet*. NOVA: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Institutt for Sosiologi og Samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.

Kränge, Olve og Tormod Øia (2010): *Den Nye Moderniteten: ungdom, individualisering, identitet og mening*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.

Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2009): *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. SAGE Publications, USA.

Kvalnes, Pål (2013): *Valg av yrkesfaglig opplæring- elevens prosesser. En studie av elever ved slutten av Vg2 og overgangen til videre utdanningsløp*. Masteroppgave i sosiologi, Universitetet i Bergen.

Mead, George Herbert (1934) *Self and Society*, University Of Chicago, Chicago. PDF [http://wps.pearsoncustom.com/wps/media/objects/6714/6875653/readings/MSL\\_Mead\\_Self\\_Society.pdf](http://wps.pearsoncustom.com/wps/media/objects/6714/6875653/readings/MSL_Mead_Self_Society.pdf)

Nørgaard, Britta (2005): Axel Honneth og en Teori om Anerkendelse: *Tidsskrift for Socialpedagogik* nr. 16, København.

Olsen Ole Johnny (2013): Bredde og fordypning i norsk fag- og yrkesopplæring. Spenninger i/mellom utdanning, arbeidsliv og perspektiver på læring, *Norsk*

*Pedagogisk Tidsskrift*, andre utgave, årgang 97, pp. 141–154, Universitetsforlaget, Oslo.

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, Kaja Regaard, Idunn Seland, Asgeir Skålholt (2014): *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen Fokus på opplæringen i bedrift Rapport 3* Forskning på kvalitet i fag- og yrkesopplæringen, NIFU, Oslo.

Regjeringen.no: Yrkesretting av Kunnskapsløftet

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressemeldinger/pressemeldinger/2011/yrkesretting--av--kunnskapsloftet.html?id=651538>,

lastet ned 02.06.2014

Rye, Johan Fredrik (2013): Mead, Berger & Luckmann og de Signifikante Andre, *Sosiologisk Tidsskrift* 02/2013.

Sakslind (1992): *artikkel i Det Kvalifiserte Samfunn av Halvorsen, Tor og Ole Johnny Olsen 1992. Gyldendal, Oslo.*

Silverman (2011): *Interpreting Qualitative Data 4th Edition*. SAGE Publications, USA.

taf.as *Beskrivelse av TAF-ordningen ved Porsgrunn Videregående Skole* (<http://taf.as/index.cfm?id=76731>) Lastet ned 16.03.2014.



## **8.0 Vedlegg.**

### **8.1 Intervjuguide elever.**

#### Intro.

- Fortelle litt om meg selv, masterstudent, osv.
- Fortelle om masterstudiet, handler om TAF, identitet.
- Få samtykke, fortelle at studiet er anonymisert.
- Forklare at jeg vil bruke båndopptaker og hvorfor.

#### Om taf, overganger.

- Hvorfor TAF?
- Var dette førstevalg?
- Hvor lenge har eleven tenkt på TAF som en utdanningsvei?
- Hvor kom ideen fra?
- Hvis ikke TAF, hva da? Studiespesialiserende eller yrkeslinje?
- Overgang Vg1-Vg2 (evt Vg3).
  - o som forventet? Hvorfor, hvorfor ikke?
- Hva gjør vennene dine? Er de fleste vennene på TAF, eller gjør de andre ting?

- Forskjeller fra første til andre år (evt. tredje) teoretisk og praktisk.
- Hvordan er overgangen fra skole til bedrift?

### Læring i skole og bedrift.

- Hva gjør dere på skolen? Arbeidsoppgaver. Hvor mye er praktisk og hvor mye er teoretisk.
- Hva er mest interessant? Noen spesielle prosjekter som huskes spesielt godt.
- Hva gjør dere i bedrift? Hva produseres? Hvilke arbeidsoppgaver har man? Hvilket arbeid gjør man i forhold til de andre ansatte.
- Har noe forandret seg over tid? Får man ulike oppgaver nå enn det man gjorde i starten?
- Hva er din rolle? Hvem jobber du sammen med? Hva er din rolle i forhold til de andre lærlingene? Tanker rundt det. Som forventet?
- Forventes det samme av de ulike TAF-lærlingene?
- Er det en instruktør/ veileder til stede?
- Bedriftenes tanker om å ha lærlinger.
- Hvor lærer du mest? Skole, bedrift.
- Hvordan er lærlingplassen organisert?
- Hvordan føler du din rolle er i bedriften i forhold til de andre som er der, både elever og de som jobber i bedriften fast.

### Relasjoner

- Hvordan/ hvilke forholder elevene seg til hverandre innad på din TAF-linje?
- Hvordan forholder elevene seg til hverandre mellom de ulike TAF-linjene?
- Hvordan er forholdet mellom TAF-elever og de andre elevene på skolen?
- Er det "status"-forskjeller?
- Blir noen av linjene på skolen sett opp til, evt sett ned på?
- Hvor ligger TAF i henhold til dette?
- Hvem jobber du sammen med til daglig? Hva gjør dere?
- Hvem er de andre? Hvem lærer man av?
- Hvordan lærer man hva som er bra og dårlig arbeid? Hva er viktig? (Å være rask, nøyaktig...)
- Mye prat om prestasjoner på skolen eller i hjemmet?

- Hvem er de ”flinke” TAF-elevene? Både på skole og bedrift.
- Hvordan er miljøet innad i klassen?
- Hvordan er lærerene? Hvordan forholder de seg til elevene?

### Bakgrunn.

- Hva er foreldrenes utdanning?
- Foreldres jobb.
- Foreldrenes syn på elevens valg og utdanning?
- Har foreldrene hatt innvirkning på elevens valg?
- Har andre hatt innvirkning på elevens valg?

### Interesser.

- Hva liker du best faglig/praktisk?
- Hva er du flink til? Både på skolen og i bedrift.
- Hva gjør du på fritiden?
- Hva gjør vennene dine? Er de fleste vennene på TAF, eller gjør de andre ting?

### Videre.

- Hvilke fordeler/ulemper vil en TAF-elev ha videre fremfor en ”vanlig” studiespesialiserende elev på høgskoler og universitet?
- Fordeler/ulemper som TAF elev om man vil bli fagarbeider.
- Er det lettere å få jobb om man har gått TAF?
- Fornøyd med å gå på TAF?
- Ville du gjort noe annerledes?
- Hva var motivasjonen for å gå på TAF?
- Planer for fremtiden? Uni/Høgskole? Eller å bli fagarbeider?
- Jobbutsikter?
- Annet som vil legges til.

## **8.2 Intervjuguide lærere.**

### Intro.

- Fortelle litt om meg selv, masterstudent, osv.
- Fortelle om masterstudiet, handler om TAF, identitet.
- Få samtykke, fortelle at studiet er anonymisert.
- Forklare at jeg vil bruke båndopptaker og hvorfor.
- Be de fortelle litt om seg selv.

### Organisering.

- Hvordan er TAF organisert.
- Hvordan er TAF linjen i forhold til de andre linjene på skolen.
- Hvordan skiller de ulike TAF linjene seg fra hverandre.
- Hvilke relasjoner/ nettverk har dere til bedriftene.
- Hva er motivasjonen bak å ha kontakt med de ulike bedriftene.

### Relasjoner.

- Hvordan er forholdet mellom TAF elevene og de andre elevene (på de andre linjene).
- Hvordan er forholdet mellom elevene på de ulike TAF-linjene.
- Hvordan er TAF opplegget i forhold til ordinær ordning.
- Hva er hensikten bak TAF, hva ønsker man at elevene skal lære og ha med seg videre.
- Hvordan/ hvilke forholder elevene seg til hverandre innad på din TAF-linje?
- Er det "status"-forskjeller? Forskjeller innad i TAF og også mellom TAF og de andre linjene.
- Blir noen av linjene på skolen sett opp til, evt sett ned på?
- Hvor ligger TAF i henhold til dette?
- Hvem er de andre? Hvem lærer man av?
- Hvordan lærer man hva som er bra og dårlig arbeid? Hva er viktig? (Å være rask, nøyaktig...)
- Hvem er de "flinke" TAF-elevene? Både på skole og bedrift.
- Hvordan er miljøet innad i klassen?
- Hvordan forholder du deg til elevene?

-

### Læring.

- Hva gjør dere på skolen? Arbeidsoppgaver. Hvor mye er praktisk og hvor mye er teoretisk.
- Har noe forandret seg over tid? Får man ulike oppgaver nå enn det man gjorde i starten?
- Hva er din rolle?
- Forventes det samme av de ulike TAF-lærlingene?
- Hvor mye er instruktør/veileder involvert?
- Bedriftenes tanker om å ha lærlinger.
- Hvordan lærer elevene best?
- Hva ønsker man å utdanne elevene til?
- Hvordan er lærlingplassen organisert?

### Videre.

- Hvilke fordeler/ulempes vil en TAF-elev ha videre fremfor en "vanlig" studiespesialiserende elev på høgskoler og universitet?
- Fordeler/ulempes som TAF elev om man vil bli fagarbeider.
- Er det lettere å få jobb om man har gått TAF?
- Annet som vil legges til.