

Sigrid Johansen

Kjønnede klasserom — med rom for jentene?

En kvalitativ intervju-undersøkelse av jenters opplevelser fra hverdagen på guttedominerte yrkesfag

Masteroppgave i sosiologi

Veileder: Brita Bungum

Juni 2020

Sigrud Johansen

Kjønnede klasserom — med rom for jentene?

En kvalitativ intervju-undersøkelse av jenters opplevelser fra hverdagen på guttedominerte yrkesfag

Masteroppgave i sosiologi
Veileder: Brita Bungum
Juni 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er unge jenters erfaringer med hverdagen på de guttedominerte yrkesfaglige studieprogrammene bygg- og anleggsteknikk og teknikk og industriell produksjon i videregående opplæring. Til grunn for oppgaven ligger et kvalitativt forskningsdesign bestående av fire individuelle intervju og fire gruppeintervju med jenter som er elever ved disse studieprogrammene. Problemstillingen som belyses er:

Hvordan erfarer unge jenter sin hverdag som minoritet på et guttedominert yrkesfag?

Teoretiske og empiriske bidrag som belyser jentenes hverdagserfaringer er West og Zimmermans (1987) *doing gender-perspektiv*, Collins' (2004) teori om *interaksjonsritualkjeder*, Cooleys (1983) begrep *looking-glass self* og Mertons (1948) *selvoppfyllende profetier*. Sentrale empiriske bidrag som belyser hverdagen i mindretall er henholdsvis Kanter (1977), Kvande og Rasmussen (1990), Møller og Vagle (2003) og Vogt (2007; 2018).

Studien viser at mange av informantene opplever å mestre hverdagen, men at hverdagen i mindretall oppleves ulikt for ulike jenter. Dette gjenspeiles i hvordan de erfarer skolens fordelingspraksis for jenter i mindretall, der jenter enten samles i en klasse eller fordeles ut over. Denne typen tilrettelegging kan være avgjørende for jenters synlighet som majoritet på guttedominerte fag. En annen tendens er at jentene møter kjønnede forventninger til sine faglige prestasjoner og kvalifikasjoner, noe som kan oppleves mer eller mindre begrensende. Studien viser også hvordan den daglige samhandlingen på yrkesfag preges av rammer for inklusjon og eksklusjon. I møte med guttenes væremåte må jentene oppføre seg på en bestemt måte, for å bli en del av det sosiale fellesskapet, noe som kan oppleves ulikt for ulike informanter.

Tematikken er sosiologisk relevant fordi den synliggjør kjønn, fellesskap og selvet som resultat av intersubjektive prosesser, samt de ulike mulighetsstrukturene sosiale aktører er underlagt. Temaet er interessant for min profesjon som lektor i samfunnsfag da det omhandler skole og opplæring, elevenes hverdagserfaringer og problematiserer både demokratiske utfordringer og likestillingsutfordringer i samfunnet.

Abstract

The subject of this master thesis is young girls' everyday experiences in a male-dominated vocational educational program in upper secondary school. The study is based on a qualitative research design, consisting of 8 in-depth interviews with girls in male-dominated vocational educational programs. The problem of inquiry that has been addressed is:

How do girls experience their everyday life in a male-dominated vocational educational program?

Important theoretical and empirical contributions are West and Zimmerman's (1987) *doing gender-perspective*, *Interaction Ritual Chains* by Collins (2004), Cooley's (1983) concept *looking-glass self* and the *The Self-fulfilling prophecy* of Merton (1948). Furthermore, various empirical and theoretical contributions about being in a minority in male dominated organizations shed light on the girls' experiences. Here Kanter (1977), Kvande and Rasmussen (1990), Møller and Vagle (2003) and Vogt (2007;2018) are central.

In the analysis, I present various experiences of being a girl in male-dominated educational programs. Although the informants master their position as a minority, the study shows that being in a minority could be challenging for some girls. There appear to be two types of distribution practices for girls in male dominated educational programs. They either place them into different classes or unite them in one class. The distribution practices can affect the girls differently. The young girls also experience that there are gendered expectations and explanations of their achievements and qualifications. These experiences may be perceived as more or less restrictive. In the everyday interaction, the girls experience various forms of inclusion and exclusion in social membership, and that they must act in a certain manner to be accepted by the group.

The topic of this thesis is sociologically relevant because it illuminates gender, community and the self as a result of intersubjective processes, as well as the structures of opportunities of various social actors. The topic is interesting for my profession as a teacher of social sciences as it deals with school and education and problematizes challenges in today's society connected to both democratic challenges and gender equality .

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten av fem år på lektorstudiet i samfunnsfag på NTNU. Å skrive masteroppgave har vært en spennende og krevende prosess. Jeg vil takke min veileder, Brita Bungum, for ditt engasjement, faglige innspill og din gode oppfølging og støtte i hele prosessen. En spesielt stor takk til de tøffe jentene som sa seg villig til å være mine informanter og til å dele sine erfaringer med meg. Takk til alle som hjalp meg i rekrutteringsprosessen. Takk til Trøndelag fylkeskommune, Irene og Cecilie, for deres engasjement og oppfølging av prosjektet.

Takk til Pappa og Mamma og familie for deres betingelsesløse støtte. I tillegg vil jeg takke Ole og kollektiv-jentene for deres oppmuntring og kjærlighet i den litt uvanlige hverdagen under korona-epidemien. Takk til Emil for gode diskusjoner i prosessen, og til korrekturlesere Eirik, Tiril, Susanne og Stina.

Kjære alle venner og bekjente i Trondheim. Takk for at dere har gjort studietiden til en lek. En spesielt stor takk til mine medstudenter på lektorstudiet for at dere har gjort fem år i Trondheim uforglemmelige.

Trondheim, juni 2020

Sigrid Johansen

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	1
1.2 FAGFELT OG OPPGAVENS RELEVANS.....	3
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR.....	5
2. TEORI OG TIDLIGERE FORSKNING	7
2.1 DOING GENDER – EN INTERAKSJONISTISK FORSTÅELSE AV KJØNN.....	7
2.2 HVERDAGEN PÅ YRKESFAG – PREGET AV KJØNNEDE INTERAKSJONSRIKJEDER.....	8
2.3 EN INTERAKSJONISTISK FORSTÅELSE AV SELVET.....	10
2.4 SELVOPPFYLLENDE PROFETIER.....	10
2.5 HVERDAGEN I MINDRETALL.....	11
2.6 TEORIENS BIDRAG OG ANVENDELSE	13
3. METODE	15
3.1 PROSJEKTETS BAKGRUNN	15
3.2 INDIVIDUELLE- OG GRUPPEINTERVJU.....	15
3.3 UTVALG.....	17
3.3.1 Rekruttering	17
3.4 DATAINNSAMLING.....	18
3.4.1 Intervjuguide.....	18
3.4.2 Gjennomføring av intervjuene	18
3.5 DATABEARBEIDING	21
3.6 TEORIENS ROLLE I FORSKNING SARBEIDET	22
3.7 DATAENS KVALITET.....	23
3.7.1 Pålitelighet og gyldighet	23
3.7.2 Generaliseringspotensiale	24
3.8 ETISKE BETRAKTNINGER	24
3.9 ANALYSENS OPPBYGNING.....	25

4. ANALYSE – JENTENES OPPLEVELSE AV HVERDAGEN PÅ ET GUTTEDOMINERT

YRKESFAG	27
4.1 VARIASJONER MELLOM JENTERS OPPLEVELSER AV Å VÆRE I MINDRETALL I UTDANNINGEN.....	28
4.2 SKOLENS TILRETTELEGGING FOR JENTER I MINDRETALL	29
4.2.1 <i>Fordelingspraksis av jenter på bygg og TIP</i>	30
4.3. FORVENTNINGER TIL JENTER I GUTTEDOMINERTE FAG	32
4.3.1 <i>Kjønnede forventninger og reaksjoner på jenters faglig prestasjon</i>	33
4.3.2 <i>Jentene er ikke like sterke som gutta, med de er mer nøye og fokusert</i>	36
4.4. JENTENES ERFARINGER MED DEN DAGLIGE SAMHANDLINGEN PÅ YRKESFAG	39
4.4.1 <i>«Gutta koddet» – «guttene liker å erte oss jentene»</i>	40
4.4.2 <i>Hvordan jentene må oppføre seg i et guttedominert miljø</i>	43
5. AVSLUTNING.....	47
5.1 HOVEDFUNN	47
5.2 FUNNENES IMPLIKASJONER FOR FREMTIDIG LIKESTILLING PÅ YRKESFAG	48
LITTERATURLISTE	53
<i>Vedlegg 1 Informasjonsskriv og samtykkeskjema</i>	58
<i>Vedlegg 2 Intervjuguide individuell</i>	61
<i>Vedlegg 3 Intervjuguide gruppe</i>	63
<i>Vedlegg 4 Meldeskjema for behandling av personopplysninger</i>	65

1. Innledning

Det norske arbeidsmarkedet er preget av horisontal kjønnssegregering. Kvinner og menn fordeler seg på ulike yrker på arbeidsmarkedet i et av verdens mest likestilte land, og slik har det vært i mange år (Regjeringen, 2019). Tendensen til kjønnsdelte utdanningsvalg ser vi allerede i overgangen fra ungdomsskole til videregående skole, og mange av yrkesfagene kjennetegnes av å være kjønnsdelt. Svært få jenter og gutter gjør «utradisjonelle valg»: valg av yrkesfag som tradisjonelt er dominert av det motsatte kjønn (NOU, 2019:19).

Flertallet av søkerne til de videregående studieretningene bygg- og anleggsteknikk og teknikk og industriell produksjon er tradisjonelt gutter (NOU 2019:19). På landsbasis hadde teknikk og industriell produksjon (TIP) og bygg- og anleggsteknikk (bygg)¹ en jenteandel på henholdsvis elleve og syv prosent i 2019 (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2020). Konsekvensen for de få jentene som velger utradisjonelt er en skolehverdag hvor de er i mindretall i forhold til gutter.

Denne tematikken angripes i NRK-serien *F-ordet* hvor programleder Ulrikke Falch prøver å få elevene ved Mysen videregående skole til å bli feminister. Her møter Falch Anita som hadde bygg som sin store drøm, men som to uker inn i videregående sluttet fordi hun ikke følte seg velkommen som eneste jente. Anita tror alle ville blitt inkludert om de hadde vært flere jenter på bygg. Hun følte seg utenfor og savnet initiativ fra læreren for å gjøre noe med guttenes ekskludering og til å få dem til å forstå at jenter også har noe å gjøre på bygg (Ebrahimi & Bjelland, 2019, 17:30-19:21).

Det å stå i det utradisjonelle valget kan være utfordrende. Å føle seg utenfor, slik det tematiseres i NRK-serien, kan være en av årsakene til kjønnssegregering på yrkesfag og til at noen jenter ikke klarer å stå i valget. I denne masteroppgaven har jeg valgt å gå nærmere inn i utfordringen knyttet til kjønnsdelte utdanningsvalg på yrkesfag og ivaretagelse av elever som velger utradisjonelt. Gjennom kvalitative intervju av jenter som er elever ved yrkesfagene bygg og TIP ønsker jeg å belyse og drøfte deres opplevelser knyttet til det å være i minoritet på et guttedominert yrkesfag. Masteroppgaven er en del av en større satsning i Trøndelag fylkeskommune, der målsettingen er å øke kompetansen om rekruttering og ivaretagelse av elever i utradisjonelle valg av yrkesfag. I min undersøkelse har jeg valgt å legge til grunn et elevperspektiv. Det innebærer at jeg gjør jentene som har valgt utradisjonelt til de sentrale

¹ Herfra forkortet som bygg og TIP

informantene i denne studien. Jeg vil argumentere for at det å belyse erfaringene og opplevelsene til disse jentene kan bidra til viktig innsikt og kunnskap om hvordan man skal kunne legge bedre til rette for å rekruttere og beholde flere jenter i guttedominerte yrkesfag. I denne oppgaven vil jeg derfor forsøke å besvare følgende problemstilling:

Hvordan erfarer unge jenter sin hverdag som minoritet på et guttedominert yrkesfag?

Problemstillingen omfatter flere aspekter ved hverdagen på yrkesfag, og jeg har dermed valgt å utforme fire forskningsspørsmål som vil belyse ulike deler av hverdagen på yrkesfag:

- 1) Hvordan opplever jentene det å være i mindretall i utdanningen?
- 2) Hvordan opplever jentene tilretteleggingen skolen gjør for utradisjonelle velgere?
- 3) Hvilke forventninger erfarer jentene å bli møtt med i skolehverdagen?
- 4) Hvordan erfarer jentene den daglige samhandlingen i et guttedominert miljø?

Denne studien tar for seg jentenes sosiale og faglige opplevelser fra skolehverdagen på TIP og bygg hvor de er i mindretall i forhold til gutter. Disse opplevelsene utspiller seg både i klasserommet, på verkstedet, samt de mer private og offentlige rommene hvor de ellers sosialiserer og forholder seg til skolens mange sosiale aktører. På TIP og bygg møter elevene en skolehverdag med varierte læringsaktiviteter og utfordringer hvor de både har undervisning på verksted og i klasserom. Noen er utplassert i bedrift deler av uken. Elevenes skolehverdag tilbringes altså både på verkstedet hvor de lærer alt fra fagtekniske ferdigheter som for eksempel sveising, dreining, måling, og i klasserommet hvor de har blant annet matte, engelsk og kroppsøving i tillegg til bransjerettet teori.

Etter vg1 kan bygg- og TIP-elevene velge mellom flere linjer på vg2. Etter vg2 kan de per dags dato velge mellom å gå to år i lære, eller gå direkte over til påbygg til generell studiekompetanse (NOU 2019:25, s.14). I denne oppgaven vil jeg primært fokusere på hverdagen innenfor skolens rammer. Kunnskapen som kommer til rette her vil likevel være betydningsfull for andre deler av opplæringsløpet så vel som andre situasjoner hvor jenter er i mindretall relativt til gutter.

1.2 Fagfelt og oppgavens relevans

Bedre kjønnsbalanse på det norske arbeidsmarkedet er en tverrpolitisk satsning: «Regjeringen vil derfor fremme en strategi for å bidra til et mer likestilt utdannings- og arbeidsmarked» (Regjeringen, 2019, s.13). Spesielt viktig er arbeidet knyttet til kjønnsdelingen på yrkesfaget i videregående skole. Kjønnssegregerte utdanningsvalg er en likestillingsutfordring fordi noen næringer nesten kun rekrutterer fra halve delen av befolkningen (Reisel, Skorge & Uvaag, 2019). Kjønnsdelte valg bidrar på sikt til forskjeller i lønn, makt, status og prestisje for kvinner og menn (Orupabo, 2016). Den vedvarende kjønnsdelingen i utdanningsvalg får en til å spørre om jenter og gutter i virkeligheten har frihet til å velge (NOU 2019:19). Tittelen på den norske offentlige utredningen NOU 2019:19 «Jenterom, gutterom og mulighetsrom» indikerer at jenter og gutter har ulikt handlingsrom i sine utdanningsvalg. Det eksisterer seiglivede strukturer som både begrenser og muliggjør unges valg av utdanning (Schønberg, 2018). «De seigeste strukturene ser vi innenfor yrkesfagutdanningene» (NOU 2019:19, s.133).

Jenter og gutter som har valgt utradisjonelt faller oftere fra eller gjør omvalg til andre studieretninger (Byrhagen, Falch & Strøm, 2006). Mangel på følelse av trivsel, felleskap og tilhørighet øker generelt muligheten for frafall. Det sosiale miljøet blant jevnaldrende spiller en viktig rolle for at elevene skal føle tilhørighet: «Ønsket om et sterkt sosialt fellesskap kan der og da være viktigere enn et vitnemål fra avsluttende eksamen» (Mjaavatn & Frostad, 2014).

En rekke tiltak har blitt iverksatt for rekruttering og ivaretagelse av elever i utradisjonelle valg. Opprettelsen av nettverk for kvinner som har valgt utradisjonelt er et tiltak for både ivaretagelse og synliggjøring av kvinner i utradisjonelle valg (Reisel et al., 2019). Yrkesrådgivningstilbudet i ungdomsskolen og faget utdanningsvalg har som et av sine mål å skape bevissthet om betydningen av kjønn for utdanningsvalg, men ifølge en rapport fra SINTEF var dette arbeidet lite tilfredsstillende (Buland, Mathiesen, Aaslid, Haugsbakken, Bungum & Mordal, 2011).

Forskningsfeltet for kjønn og utdanningsvalg har vært opptatt av sosiale aktørers erfaringer med utradisjonelle valg (Kvande & Rasmussen, 1990; Møller & Vagle, 2003; Bårdstu, 2015; Vagle & Møller, 2015; Gjestrum, 2019). Det har også blitt forsket på gutter i mannsdominerte yrker. Kristoffer Chelsom Vogts (2007) masteroppgave om gutter i mannsdominerte yrkesfag synliggjør majoritetens perspektiv på de kvinnelige elevene i utradisjonelle valg. Studien omtaler blant annet hvordan mannlige omgangsformer som det «å preike drit» (sic) og erting av jentene kan fungere ekskluderende for jenter på mannsdominerte

yrkesfag (Vogt, 2007). Informantene hans innrømmer at det er litt rart og flaut når jentene i klassen presterer bedre enn guttene, men anerkjenner at de er svært dyktige til det de driver med. Spesielt interessant for min studie her er hvordan hans informanter idealiserer yrkesfagenes skitne, tunge og farlige sider og hvordan Vogt (2007) knytter dette til maskulinitet. Gjennom begrepet *maskuliniseringsrepertoar* fremheves betydningen av maskulinitet som motivasjon for arbeid (Vogt, 2007). I kapittel 2.5 vil jeg gå nærmere inn på flere av bidragene som belyser hverdagen som minoritet i et guttedominert miljø.

Ved siden av fokus på erfaringer i utradisjonelle valg har forskningsfeltet vært opptatt av ulike perspektiver for valg. Et vanlig forskningsfokus er betydningen av sosial bakgrunn for valg. Jenter og gutter med lav sosial bakgrunn har en tendens til å velge yrkesfag (Hansen, 2011). Utdanningsvalg forstås imidlertid av ungdommen selv som et fritt valg basert på individuelle interesser og preferanser (Mathiesen, Buland & Bungum, 2014; Reisel & Teigen, 2014). Slike individualistiske forklaringer kan fjerne fokuset fra kjønne strukturer og dermed virke mot intensjonen om likestilling (Mathiesen et al., 2014).

Individualistiske valg til tross, anerkjennes betydningen av venner for valg av videregående studieretning (Støren, Waagene, Arnesen & Hovdhaugen, 2010). Rollen til venner får større plass i ungdomstida: «Det å velge det samme som resten av vennegjengen gir også en trygghet, og er derfor også viktig for noen» (Støren et al., 2010, s.104). Noen forstår at tradisjonelle forventninger til kvinner og menn (kjønnstereotyper) kan påvirke valg, aspirasjoner og mestringsforventning (Correll, 2001; 2004; Orupabo, 2014). Disse kjønne forventningene, kjønnsnormene og stereotypiene drives i stor grad frem av sosialiseringen (Helleland & Støren, 2011; NOU 2019:19).

Forskningsfeltet på kjønnsdelte utdanningsvalg og jenter i utradisjonelle valg er altså utbredt. Likevel gjør den vedvarende tendensen til mannsdominans på TIP og bygg at det er nødvendig med ytterligere tiltak enn det som har blitt gjort til nå. Jeg vil argumentere for at ny forskning på feltet vil være et viktig ledd i utviklingen av tiltak for bedre kjønnsbalanse på yrkesfag. I tillegg til samarbeidet med Trøndelag Fylkeskommune har dette masterprosjektet blitt tildelt ett av seks masterstipend av Kommunesektorens organisasjon, KS, grunnet dets kommunale- og fylkeskommunale relevans. Deres involvering viser at temaet er av samfunnsmessig relevans og at oppgaven bidrar med kompetansebygging for både KS og Trøndelag fylkeskommune. Studiens funn kan slik bli gjenstand for fremtidige tiltak.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i 5 kapitler og jeg har innledningsvis redegjort for konteksten samt fagfeltet for denne oppgaven. Kapittel 2 redegjør for de teoretiske og empiriske bidragene som vil belyse denne oppgavens empiri. Teorien som ligger til grunn for denne oppgaven er ulike perspektiver på kjønn, sosial interaksjonisme og forskning på kvinner i mannsdominerte organisasjoner.

I kapittel 3 redegjøres det for alle valg i denne studiens forskningsprosess. Her presenteres og vurderes blant annet valg av datagenereringsmetode, utvalgsriterier samt andre deler av genereringsprosessen som for eksempel teoriens rolle og eget engasjement. Analyseprosessen, ulike kvalitetsriterier samt etiske betraktninger drøftes også.

Kapittel 4 er hvor denne oppgavens hovedtyngde ligger. Her presenteres og drøftes studiens funn i lys av relevant teori og empiri, presentert i kapittel 2. Her vil jentenes erfaringer presenteres og hovedproblemstillingen vil belyses og diskuteres. I kapittel 5 vil jeg oppsummere denne studiens hovedfunn for deretter å rette blikket utover for og diskutere funnenes sosiologiske og samfunnsmessige implikasjoner.

2. Teori og tidligere forskning

Opplevelsene til de unge kvinnene ved yrkesfagene TIP og bygg som presenteres i denne oppgaven, vil sammen med teori og tidligere forskning, bidra med innsikt om hvordan man skal kunne legge bedre til rette for å rekruttere og beholde flere jenter i guttedominerte yrkesfag. I dette kapitlet presenterer jeg de teoretiske og empiriske bidragene som vil belyse hovedproblemstillingen om hvordan de unge kvinnene erfarer sin hverdag som minoritet på et guttedominert yrkesfag. De utvalgte bidragene vil belyse ulike deler av empirien som foreligger for dette prosjektet.

Jeg vil først presentere tre interaksjonistiske forståelser for henholdsvis kjønn, fellesskap og selvet. Dette er Candace West og Don H. Zimmermans (1987) *doing gender-perspektiv*, Randall Collins' (2004) teori om *interaksjonsritualkjeder* og Charles H. Cooleys (1983) begrep *looking-glass self*. Deretter presenteres Robert Mertons (1948) konsept om *selvoppfyllende profetier*, aktualisert av Kristoffer Chelsom Vogts artikkel *Svartmaling av gutter* (2018). Avslutningsvis presenteres ulike bidrag som konkret har tatt for seg hvordan det oppleves å være i mindretall i et mannsdominert miljø. Her presenteres Rosabeth Moss Kanter (1977) begrep *token* og ytterligere prosesser som oppstår når en gruppe er i mindretall i en organisasjon, Elin Kvande og Bente Rasmussens (1990) *Nye kvinneliv: kvinner i menns organisasjoner* og Ellen Møller og Inger Vagles (2003) aksjonsforskning om jenter i mannsdominerte yrkesfag.

2.1 Doing gender – En interaksjonistisk forståelse av kjønn

Yrkesfag er preget av kjønnsubalanse. Dermed er det sentralt for oppgavens problemstilling å presentere perspektiver på kjønn. Kjønn forstås på mange måter i litteraturen og det eksisterer flere perspektiver som tar for seg betydningen av kjønn og kjønnsforskjeller. Et perspektiv som forfekter kjønn som noe interaksjonelt konstruert gjennom handlende aktører vil ligge til grunn for denne oppgaven.

Doing gender-perspektivet av West og Zimmerman (1987) betegner hvordan samfunnets aktører gjennom sosial interaksjon bidrar til ulike forståelser av kjønn – ved at kjønn «gjøres». Kjønn er ikke grunnleggende egenskaper ved et individ. Kjønnsforskjeller er noe vi gjennom vår hverdagsinteraksjon ansikt-til-ansikt har skapt og hele tiden reproducerer. Slik skapes normer og forventninger til kjønn, og kjønnsforskjeller gjøres på den måten som

noe naturlig, som en objektiv sannhet som fremstår som nedarva og biologisk (West & Zimmerman, 1987). Resultatet av å gjøre kjønn blir en sosial orden og West og Zimmerman (1987) fremhever hvordan denne ordenen forsterker og legitimerer hierarkisk organisering gjennom for eksempel at menn gjør dominans og kvinner gjør underordning.

Gjennom å gjøre kjønn skaper og opprettholder vi legitime institusjonelle forskjeller mellom kjønn. Forventninger og normer knyttet til kjønn strukturerer også individers atferd. Det legger føringer for hva som er korrekt atferd for ei jente og for en gutt. Dersom kjønn ikke gjøres på den måten som etter interaksjonelt konstruerte kjønnsnormer karakteriseres som forventet for ens kjønn, vil individet oppleve sanksjonerende effekter. Strukturene for kjønn kommer til syne når noen bryter disse normene. Dermed må det forekomme forandringer både på et institusjonelt og et interaksjonelt nivå for at kjønn skal få andre konnotasjoner og forståelser. Perspektivet belyser dermed hvordan normer for korrekt framferd for kjønn skapes og forandres både interaksjonelt og strukturelt (West & Zimmerman, 1987).

Dette perspektivet kan gi økt innsikt i mine problemstillinger fordi det kan synliggjøre kjønnsnormers strukturerende effekt på gutter og jenters atferd i et guttedominert miljø, og slik fremheve hvilken praksis som bør endres. Doing gender-perspektivet er fruktbart til å illustrere hvordan jentene og andre aktører på yrkesfag «gjør» kjønn og slik opprettholder eller dekonstruerer ulike forståelser av kjønn, samt hvorvidt sosiale aktører er bevisst slike kjønnsnormers påvirkning på dem selv og andre aktører. Kjønnsnormer er «...noe vi ubevisst bærer med oss.» (NOU 2019:19, s. 52). Perspektivet kan belyse hvilke prosesser som bidrar til å opprettholde kjønnsforskjeller som potensielt kan skape utfordringer i hverdagen som minoritet. På sikt kan dette også fungere begrensende for valg av utradisjonelle yrkesveier.

2.2 Hverdagen på yrkesfag – preget av kjønnede interaksjonsritualkjeder

Collins' (2004) teori om interaksjonsritualkjeder er sentral for å betegne hvordan ulike former for gruppedlemsskap oppstår gjennom sosial interaksjon. Mennesket har en iboende trang til å høre til, og derfor søker vi aktivt fellesskap (Tjora, 2018). Collins' (2004) teori kan belyse hvordan jentene opplever ulik grad av sosial inklusjon i fellesskapet på yrkesfag, gjennom hvordan de beskriver ulike interaksjonssituasjoner i hverdagen. Som min empiri vil eksemplifisere, er disse interaksjonsritualene i stor grad kjønnet (jf. West & Zimmerman, 1987).

Teorien om interaksjonsritualkjeder baserer seg på Erving Goffmans (1967) og Emile Durkheims (1912) forståelse av ritualer og viser hvordan et vellykket gjennomført interaksjonsritual skaper gruppedlemskap (Tjora, 2018). Ifølge Collins (2004) har interaksjonsritualkjeder fire hovedingredienser:

(1) to eller flere aktører er samlet på et sted hvor de gjennom sin kroppslige tilstedeværelse har mulighet til å påvirke hverandre, (2) det eksisterer tydelige grenser for hvem som er med, eller ikke med, i denne interaksjonen, (3) og de har et felles fokuspunkt – et objekt eller en aktivitet. Når dette fokuset kommuniseres til hverandre blir alle klar over hverandres fokuspunkt og (4) deltakerne deler en felles emosjonell erfaring (Collins, 2004, s. 48, min oversettelse).

Sentralt i dette perspektivet er hvordan det dannes det Collins kaller «emosjonell energi» i gjennom interaksjonsritualkjeder. Emosjonell energi, er et langsiktig resultat av vellykket gjennomførte interaksjonsritualer. Emosjonell energi skaper moral og det Durkheim kaller solidaritet – en følelse av hva som er rett og galt. Denne følelsen fører til at deltakerne ønsker å vise respekt for gruppas moral gjennom å delta i ritualer (Collins, 2004). Om interaksjonsritualet ikke er vellykket kan konsekvensen være sosial eksklusjon eller at ritualet som «hellig» opphører (Collins, 2004).

Emosjonell energi varierer på en skala fra høy til lav. Er man solidarisk til grupperitualer kan det føre til høy grad av emosjonell energi og dermed lav grad om en ikke følger ritualets moral (Collins, 2004). I noen sosiale situasjoner vil det være noen aktører som har høyere grad av emosjonell energi. Disse vil ha mer definisjonsmakt i formingen av den praksisen som anses som legitim i fellesskapet (Tjora, 2018). Collins (2004) teori fremhever altså hvordan interaksjonsritualer kan skape ulike trekk ved individer ut fra sosiale situasjoner gjennom emosjonell energi.

Doing gender- perspektivet og teorien om interaksjonsritualkjeder kan sammen betegne hvordan interaksjonistiske prosesser konstituerer ulike normer for kjønn (West & Zimmerman, 1987), og rammene for inklusjon og eksklusjon av et felleskap (Collins, 2004). Collins teori illustrerer også hvordan interaksjonen mellom medlemmene på yrkesfag skaper en sosial struktur – en interaksjonsorden om riktig framferd i interaksjon. Begrepet emosjonell energi fremhever hvordan etterfølgelse av denne ordenen er viktig for å bli en del av fellesskapet, samt hvordan noen aktører har mer makt til å definere denne interaksjonsordenen. Hvorvidt ritualer gjentas eller ikke, påvirker hva som defineres som «hellig» (Collins, 2004). Slik kan Collins teori om interaksjonsritualer belyse hvordan jenters inntog på guttedominerte yrkesfag kan opprette en annen form for interaksjonsorden.

2.3 En interaksjonistisk forståelse av selvet

I interaksjon, har de vi interagerer med stor betydning for hvordan vi betrakter oss selv. Dette er sentralt for Cooleys (1983) begrep *looking-glass self*. Begrepet, oversatt til det reflekterte selv av Tjora (2018), betegner hvordan andres respons, eller deres «refleksjon», på vår egen framtoning fører til at vi utvikler en forståelse av oss selv og vår egen identitet (Tjora, 2018). «En idé om et selv har tre prinsipielle elementer: en forestilling om vår framtoning overfor den andre personen, en forestilling om hans eller hennes vurdering av denne framtoningen, og en form for selvfølelse som for eksempel skam eller stolthet» (Cooley, 1983, s. 126, min oversettelse). Begrepet det reflekterte selv er interessant fordi det kan belyse hvordan sosiale aktører i jentenes hverdag kan påvirke jentenes egen selvfølelse gjennom deres reaksjoner og jentenes fortolkninger av disse.

2.4 Selvoppfyllende profetier

Andres reaksjoner kan altså påvirke hvordan vi oppfatter oss selv. Mertons (1948) *selvoppfyllende profetier* belyser hvordan andres forventninger til oss kan ha faktiske konsekvenser for oss. Begrepet beskriver hvordan «en, i utgangspunktet falsk, forståelse av en situasjon kan føre til ny oppførsel hos en person, som fører til at det som i utgangspunktet var en falsk forståelse, blir sann» (Merton, 1948, s.195, min oversettelse). For eksempel kan det bli en selvoppfyllende profeti om jenter får høre at de har grunnleggende andre egenskaper enn gutter, såkalt kjønnsessensialisme (Ellingsæter, 2014) og dermed ikke egner seg til å drive med håndverk av ulike slag. Slike forståelser er i utgangspunktet falske, men kan likevel føre til at jenter dermed ikke presterer like godt som gutter.

Begrepet er også relevant for hvordan forståelser av kjønn kan føre til selvoppfyllende profetier. Dette aktualiseres i kommentarartikkelen «Svartmaling av gutter» (Vogt, 2018). Her tar Vogt (2018, s.177) et oppgjør med «(...) en overforenklet og misvisende forståelse av komplekse kjønnsrelasjoner i dagens samfunn» og hvordan vi generaliserer på grunnlag av gjennomsnittsforskjeller og ikke tar høyde for de store variasjonene mellom ulike kjønn. Ved at gutter forstås som én ting og jenter som noe annet, skjer en tingliggjøring som på sikt kan bidra til selvoppfyllende profetier (Vogt, 2018). Dersom jentene på yrkesfag møter andre forventninger i forhold til guttene kan dette ha faktiske konsekvenser for begge kjønn.

2.5 Hverdagen i mindretall

Flere sentrale bidrag til diskursen om hvordan det er å være i minoritet i et mannsdominert miljø, diskuterer generaliseringer gjort på gjennomsnittsbasis. Innenfor norsk forskning er Kvande og Rasmussens (1990) *Nye kvinneliv: kvinner i menns organisasjoner* og Møller og Vagles (2003) aksjonsforskning på jenter i mannsdominerte yrkesfag sentrale. Disse har blant annet basert seg på Kanter (1977) klassiske bidrag *Men and Women of the Corporation*.

Kanter (1977) er spesielt opptatt av hvordan det er å være i mindretall relativt til en majoritet i en arbeidsorganisasjon og effektene av dette, blant annet hvordan strukturene begrenser handling for aktørene innenfor en organisasjon. Er man en del av en minoritet på mindre enn 10 % blir man «merket» som en *token*. *Tokens* «(...) are often treated as representatives of their category, as symbols rather than individuals.» (Kanter, 1977, s. 208). Fordi tokens er i relativt mindretall til «den dominante gruppa» blir det vanskelig for dem å danne en allianse og slik ha «makt». Dette påvirker handlingsrommet til aktørene som er i mindretall. Etterhvert som det relative antallet øker og man går mot en balanse er det mulig å forme allierte og slik påvirke kulturen i arbeidsorganisasjonen (Kanter, 1977).

Videre poengterer Kanter (1977, s. 210-211) at det oppstår tre prosesser når en gruppe er i ekstremt mindretall i en organisasjon. Den første er *synlighet* som betegner at alt det tokens gjør eller ikke gjør blir lagt merke til. Den andre er *kontrasten* mellom tokens og majoriteten. Majoriteten blir en ytterligere homogen masse. Til sist er *assimilasjon* prosessen der oppførselen og karakteristikene til minoriteten blir forvrengt av majoriteten slik at tokens passer inn i stereotypisering av hvordan tokens skal oppføre seg. Dette fører i sum til at tokens fremheves som stereotyper heller enn individer (Kanter, 1977). Disse prosessene fører igjen til bestemte responser hos tokens. For eksempel at synlighet kan skape prestasjonspress eller et ønske om å usynliggjøre egen prestasjon (Kanter, 1977).

Kanter har inspirert flere på feltet, blant annet Møller og Vagles (2003) aksjonsforskning. I likhet med Kanter fokuserer Møller og Vagle (2003) på et minoritetsperspektiv og er i liten grad opptatt av betydningen av kjønnsforskjeller og kjønnsroller. Kanter teori er en kritikk av individorienterte perspektiver og teorier som hun mener vektlegger kjønnsforskjeller som forklaring på ulike muligheter mellom kjønn i for stor grad (Kvande & Rasmussen, 1990). Kanter blir likevel kritisert for at hennes teori ikke vektlegger nettopp dette og for ikke å ta høyde for at kvinner og menn omfattes av ulik tilgang til maktressurser og er underlagt ulike maktstrukturer i samfunnet (Kvande & Rasmussen, 1990;

Vagle & Møller, 2015). I denne oppgaven vil jeg ikke utelukke kjønnsperspektivet helt, selv om minoritetsperspektivet er viktig. Et kjønnsperspektiv kan synliggjøre hvordan handlingene til elevene på yrkesfag i stor grad er påvirket av interaksjonelt konstruerte forståelser av kjønn og hvordan disse handlingene bidrar til en reproduksjon av kjønnsforskjeller.

Møller og Vagle (2003) fokuserer på samspillet mellom majoritet og minoritet og har systematisert sju *undertrykkelsesmekanismer* jenter i en minoritetsposisjon kan oppleve, der disse mekanismene har tydelige paralleller til Kanters (1977) tre prosesser *synlighet, kontrast og assimilasjon*. Undertrykkelsesmekanismene har Møller og Vagle (2003) henholdsvis kalt *utestenging, generalisering, uønsket synliggjøring, for lite hjelp, for mye hjelp, «hakkekylling» og trakassering* (Møller & Vagle, 2003, s.54). Gjennom en slik begrepsfesting kan man lettere synliggjøre utfordringer og gjenkjenne dem om de skulle oppstå. I mitt materiale kan jeg identifisere flere av disse undertrykkelsesmekanismene og jeg vil derfor se nærmere på om disse mekanismene kan gi økt forståelse og innsikt i erfaringene jentene forteller om i min undersøkelse. Jeg vil redegjøre nærmere for de ulike undertrykkelsesmekanismene i oppgavens analysekapittel 4.

Ved siden av disse prosessene betegner Møller og Vagles (2003) bidrag flere aspekter ved hverdagen som minoritet, som er relevante for å forstå hvordan mine informanter opplever sin hverdag. Mange jenter velger utradisjonelt fordi de trives i det «uhøytidelige» guttemiljøet. Dermed kan møtet med generaliseringer på grunnlag av kjønn oppleves provoserende, da de ikke opplever sitt valg som unaturlig eller problematisk (Møller & Vagle, 2003).

Dette var også sentralt i Kvande og Rasmussens (1990) studie om kvinnelige sivilingeniørers hverdag innenfor sin mannsdominerte profesjon. Både Kvande og Rasmussen (1990) og Møller og Vagle (2003) påpeker at det er individuelle forskjeller mellom jentene i utradisjonelle valg. Kvinner opplever «kjønnstilørighet» forskjellig: «Siden de kvinnelige sivilingeniørene er vant til å være en av gutta blir det lett til at de ser kjønnstilørighet som irrelevant, eller at de strever mot at det skal være det» (Kvande & Rasmussen, 1990, s.136). Begrepet *kjønnsnøytraliserende strategier* (Kvande & Rasmussen, 1990, s.136) er her interessant da det betegner en strategi der kvinnene distanserer seg fra det de trekker frem som typisk «kvinnelige» væremåter og hevder at kjønn spiller en liten rolle for dem.

Spesielt interessant for min studie er også Møller og Vagles (2003) drøfting av fordelingspraksis av jenter som har valgt utradisjonelt. En vanlig tendens da jenter for alvor inntok de mannsdominerte yrkesfagene var at jenter ble plassert alene i gutteklasser fordi de hadde en god innvirkning på klassemiljøet (Møller & Vagle, 2003). Ved siden av at dette er

tilskrivning av roller basert på kjønn, kan dette forstås som en strukturell føring som mer eller mindre påvirker jentenes inkludering og synlighet. Møller og Vagle (2003) påpeker imidlertid at denne synligheten oppleves ulikt for ulike jenter. Noen jenter ønsker å gå med gutter og å være alene som jente. Å bli plassert i samme klasse, fordi man er jente, kan oppleves som en form for særbehandling og jentene ønsker ikke «(...) å bli unødig synlige eller «hengt ut» i miljøet på grunn av særtiltak for jenter» (Møller & Vagle, 2003, s.112).

I lys av ulike fordelingspraksiser poengterer begrepet *kollektiv kvinnebevissthet* betydningen av å være flere jenter sammen i et guttedominert miljø (Kvande & Rasmussen, 1990). Her åpnes muligheten for å diskutere erfaringer med blant annet forskjellsbehandling og usynliggjøring. Gjennom å skape en kollektiv kvinnebevissthet kan kvinner i minoritetsposisjon få innsikt i at utfordringer kan være felles for kvinner, og ikke nødvendigvis skyldes individuelle utfordringer (Kvande & Rasmussen, 1990).

2.6 Teoriens bidrag og anvendelse

De ulike teoretiske og empiriske bidragene vil på ulike måter belyse hvordan informantene opplever sin hverdag på bygg og TIP. De interaksjonistiske perspektivene til West og Zimmerman, Collins og Cooley kan belyse hvordan forståelser av kjønn, fellesskap og selvet produseres igjennom sosial interaksjon mellom sosiale aktører på yrkesfag. På samme måte som interaksjonistiske prosesser konstituerer normer for kjønn (West & Zimmerman, 1987), skaper interaksjonen også normer for sosial handling og rammene for inklusjon i et fellesskap (Collins 2004). Cooleys (1983) begrep det reflekterte selv betegner hvordan andre sosiale aktørers reaksjoner på jentenes framtoning kan påvirke jentenes selvfølelse. Hvordan forventninger til jentene på yrkesfag kan påvirke dem vil synliggjøres av Mertons (1948) selvoppfyllende profetier. Bidragene til Kanter (1977), Kvande og Rasmussen (1990) samt Møller og Vagle (2003) belyser jentenes erfaringer med å være i minoritet relativt til en guttemajoritet. Kanters begreper fremhever konsekvenser av å være i mindretall slik som å bli merket, synliggjort, stilt i kontrast og assimilert på grunnlag av stereotyper, samt hvordan det relative mindretallet til en majoritet definerer handlingsrommet til jentene på yrkesfag. Kvande og Rasmussens begrep kollektiv kvinnebevissthet synliggjør betydningen av å være flere kvinner for opprettelsen av kvinnefellesskap, og begrepet kjønnsnøytraliserende strategier belyser hvordan jenter på guttedominerte yrkesfag distanserer seg fra tradisjonell kvinneproblematikk. I forlengelsen av dette bidrar Møller og Vagle (2003) spesielt med empiriske eksempler på hvordan det kan oppleves ulikt for ulike jenter å gå på mannsdominerte

yrkesfag. Deres bidrag anvendes til å forstå hvilke former for undertrykkelse jentene kan bli utsatt for på individuelt nivå, jf. undertrykkelsesmekanismene, og strukturelt nivå, jf. ulike fordelingspraksiser for jenter som har valgt utradisjonelt. Informantenes erfaringer fra hverdagen som denne litteraturen skal belyse, er fremkommet gjennom kvalitative intervju. I det følgende kapitlet vil forskningsprosessen frem mot denne oppgaven diskuteres.

3. Metode

Hensikten med dette masterprosjektet er å undersøke jenters erfaringer fra hverdagen på et yrkesfag som er utradisjonelt for jenter. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for forskningsprosessen fra start til slutt. For å sikre studiens pålitelighet og transparens vil jeg her beskrive prosjektets bakgrunn, valg av datagenereringsmetode, utvalgs-kriterier samt analyseprosess. Avslutningsvis vil jeg vurdere dataens kvalitet og etiske hensyn, før jeg presenterer oppbygningen av analysekapittelet.

3.1 Prosjektets bakgrunn

«Likestilling på yrkesfag» er Trøndelag fylkeskommune sin satsning for å legge til rette for en jevnere kjønnsbalanse på yrkesfag. I forbindelse med dette forespurte de masterstudenter som ville angripe tematikken. Jeg så dette som en unik mulighet til å utforme et masterprosjekt som både genuint interesserer meg og som er relevant for mitt virke som lærer.

Hensikten med dette masterprosjektet har vært kompetansebygging for rekruttering og ivaretagelse av ungdom i utradisjonelle valg, altså jenter eller gutter som har valgt en yrkesfaglig videregående studieretning som tradisjonelt er dominert av det motsatte kjønn. Min innfallsvinkel har vært å snakke med jenter som er elever på de yrkesfaglig studieretningene bygg og TIP. Mitt endelige fokus i denne oppgaven er jentenes erfaringer fra hverdagen. Oppgaven bygger dermed større innsikt i hva som er viktig for ivaretagelse av jenter ved guttedominerte yrkesfag. Erfaringer fra hverdagen kan likevel være fruktbar for å fremheve utfordringer med rekruttering og hvorfor det er få jenter som velger utradisjonelt. Ettersom jeg ønsket å få fatt i jentenes hverdags erfaringer anser jeg semistrukturerte dybdeintervju og gruppeintervju som de mest hensiktsmessige metodene for datainnsamling.

3.2 Individuelle- og gruppeintervju.

Intervju er en effektiv metode som gir innblikk i individers livsverden gjennom deres erfarte virkelighet (Silverman, 2017). Gjennom intervju kan man få tilgang til den intervjuedes opplevelser, holdninger og meninger til et konkret fenomen (Tjora, 2017). Semistrukturerte intervju har som formål å skape en løs og ledig intervjusituasjon og fordelene er at det muliggjør generering av store mengder data på kort tid (Tjora, 2017).

Motivasjonen til å benytte både gruppe- og individuelle dybdeintervju var min tidligere forskningserfaring. Jeg hadde et ønske om å utfordre meg selv ved å utforske andre intervjuvarianter i tillegg til et ønske om variasjon i genereringsmetoden. Intervju som metode er imidlertid kritisert. Paul Atkinson (2015) hevder at «intervjusamfunnet» vitner om en metodisk latskap, spesielt fremveksten av fokusgruppeintervjuets dominans. Kathryn Roulston (2010) diskuterer for eksempel hvilken informasjon vi egentlig får av intervjuene og hvorvidt metoden er fruktbar til å undersøke sosialt liv. Til tross for denne kritikken har jeg valgt å anvende denne metoden, da en slik selektering forekommer i alle genereringsteknikker og fordi vi ellers forutsetter at våre medmennesker forteller oss sannheten (Hammersley, 2017).

Ved siden av fordelen ved å effektivt generere data fra flere informanter samtidig (Tjora, 2017) har gruppeintervjuet flere fordeler. Gruppeintervju kan oppleves mindre skummelt for informanter som ikke er vant til konseptet dybdeintervju og var derfor et pragmatisk tiltak for å sikre trygghet for informantene da de kan spille på hverandre – det har en «aktiviserende og mobiliserende effekt» (Brandth, 1996, s.149). Avstanden mellom forsker og informant, samt det hierarkiske forholdet dem imellom, minimaliseres ved denne metoden (Brandth, 1996).

Symbolisk interaksjonisme, som metoden bygger på, argumenterer for at mening skapes gjennom mellommenneskelig samhandling. Samhandling stimulerer til tanker og minner om erfaringer og hendelser som jeg som utenforstående trolig ikke kan lokke frem på samme måte som en medelev kan (Brandth, 1996). Intervjuet som metode kritiseres for å begrense informantens narrative evne (Kusenbach, 2003). Gruppeintervju kan slik åpne opp for at uforutsette tema kan oppstå. Informantene kan supplere hverandre og diskutere sine erfaringer med hverandre, noe som gjør det lettere å hente frem informasjon som man ikke nødvendigvis har artikulert på forhånd (Brandth, 1996).

Mini-fokusgrupper omtaler Tjora (2017) som gruppeintervju som består av 3-4 deltakere. Ettersom jeg stod alene i innsamlingsprosessen valgte jeg å begrense mine grupper til 2-3 deltakere for å sikre orden og kontroll. Dette var et strategisk valg for å vellykket kunne fasilitere samtalen og slik legge til rette for gode oppfølgingsspørsmål, samt det å la alle informantene slippe til. Min erfaring fra dette prosjektet er at grupper på 2-3 deltakere fungerer godt for å få til gode diskusjoner på en effektiv og oversiktlig måte for både informanter og forsker.

3.3 Utvalg

Hensikten med kvalitative dybdeintervju av jenter som har valgt et utradisjonelt yrkesfag var å legge til rette for en åpen samtale om deres valg og erfaring fra hverdagen. Utvalgskriteriene for min studie var at det skulle være jenter på over 16 år som på tidspunktet for datainnsamlingen gikk på vg1 eller vg2 ved de yrkesfaglige utdanningsprogrammene TIP, bygg eller elektrofag. Ved å snakke med jenter som har gjort et utradisjonelt valg kan man få innsikt i deres erfaringer knyttet til hverdagen på yrkesfag. Jeg lyktes imidlertid kun med å rekruttere unge kvinner fra yrkesfagene bygg og TIP. Erfaringer med elever fra elektrofag vil ikke være gjenstand for diskusjon i denne studien. Jeg vil likevel argumentere for at denne studiens funn vil være relevant for jenter på elektro. I tabell 1 og 2 (delkapittel 3.4.2) presenterer jeg en oversikt over informantene.

I tillegg til hensikten med prosjektet, var pragmatiske hensyn for utvalg av informanter viktig. Masterskriving er tidkrevende arbeid og datainnsamlingsprosessen er den delen hvor du som forsker dels har begrenset kontroll over forholdene. En fordel var at utvalget opplevdes tilgjengelig og omfangsrikt. Av pragmatiske årsaker falt derfor valget på jenter som er under opplæring ved en yrkesfaglig videregående studieretning der jenter er i klart mindretall og som dermed har gjort det som forstås som et utradisjonelt valg.

Disse utvalgskriteriene er svært fruktbare for prosjektets mål. Det kan gi innsikt i hva som fungerer og ikke fungerer for ivaretagelsen av jentene. Å ta lærdom av hva som får noen elever til å stå i et utradisjonelt valg kan være like viktig som å ta lærdom av elever som ikke trives og dermed faller fra. Fallgruven er å ikke få frem hva som kan være utfordringen med å bli i det utradisjonelle valget og at vekten kun blir på det harmoniske ved hverdagen. Informantenes refleksjoner kan likevel tydeliggjøre hvorfor hverdagen kan oppleves utfordrende for noen.

3.3.1 Rekruttering

I rekrutteringsprosessen fikk jeg hjelp fra mine kontaktpersoner ved Trøndelag fylkeskommune. De kontaktet skolene jeg ønsket å gjennomføre datainnsamling på og formidlet til meg hvilke som var interesserte. Deretter kontaktet jeg selv kontaktpersonen ved tre av skolene via e-post. Her informerte jeg om prosjektet gjennom informasjonsskrivet (se vedlegg 1) og forespurte deres hjelp med å komme i kontakt med mulige informanter. Raskt fikk jeg svar fra to av skolene og påbegynte rekrutteringsarbeidet. Kontaktpersonene ved disse

skolene var svært hjelpelige, og rekrutterte informanter og stilte grupperom til disposisjon for intervjuene. Jeg var altså først i kontakt med informantene når intervjuene fant sted noe som gjorde rekrutteringsprosessen nærmest sømløs. Aktører i opplæringsinstitusjoner er underlagt taushetsplikten, og jeg vurderte derfor at dette var innenfor rammene for å sikre informantenes konfidensialitet. Kontaktpersonene har ikke fått innsikt hvem som har sagt hva i intervjuene. En kan imidlertid være kritisk til bruken av kontaktpersoner til informantrekruttering nettopp fordi disse kan være selektive i hvem de spør om å delta. Mitt inntrykk er imidlertid at kontaktpersonene sendte ut en åpen forespørsel om deltakelse og at jentene har deltatt frivillig på studien.

3.4 Datainnsamling

3.4.1 Intervjuguide

Alle intervjuene hadde samme intervjuguide (se vedlegg 2 og 3)², men intervjuene fikk ulik form fordi det var flere tilstede i gruppeintervjuene. Intervjuguiden ble utformet med hensikt å omfavne flere aspekter ved både valget og hverdagen på bygg og TIP. I forkant av intervjuene hadde jeg flere testintervju med medstudenter hvor jeg fikk innspill på rekkefølge samt formuleringer. Det var en fordel å være trygg på intervjuguiden før intervjuene. I intervjuene fungerte intervjuguiden mer som et hjelpemiddel for å styre samtalen og jeg forsøkte å forholde meg løssluppet fra guiden. Dette er en fordel med semistrukturerte intervju da det åpner opp for informantenes refleksjoner (Tjora, 2017).

3.4.2 Gjennomføring av intervjuene

Jeg valgte å gjennomføre fire individuelle intervju og fire gruppeintervju med to til tre deltakere ved to skoler i Trøndelag. Dette tilsvarer åtte intervjuer med totalt fjorten informanter (se tabell 1 og 2). Intervjuene er gjennomført relativt intensivt på tre forskjellige dager og hadde en varighet på en til to timer. Den første dagen gjennomførte jeg to gruppe- og to individuelle intervjuer, og påfølgende dag ett gruppe- og et individuelt intervju. Resterende intervju ble gjennomført noen dager senere. En så intensiv innsamlingsprosess var krevende. Grunnet

² Du ble byttet ut med *dere* i intervjuguide for gruppe

praktiske årsaker som tid, reise, samt det å få egen timeplan til å passe med informantenes ble intervjuene gjennomført på denne måten. Dette kan ha gått ut over intervjudataens kvalitet.

Etter å ha gjennomført de 8 intervjuene tok jeg en vurdering på hvorvidt jeg skulle gjennomføre flere intervjuer ved flere skoler. Til tross for at Tjora (2017) hevder at masterstudier typisk består av 10-15 intervjuer eller flere, besluttet jeg at 8 intervjuer med totalt 14 informanter var tilstrekkelig. Dette gjorde jeg fordi jeg opplevde at disse intervjuene ga tilstrekkelig med datamateriale til denne oppgavens omfang.

Før alle intervjuene gikk jeg igjennom informasjonsskrivet for å forsikre at alle informantene kjente til sine rettigheter før de skrev under samtykkeskjema (se vedlegg 1). Her informerte jeg om deres anonymitet, konfidensialitet, bruken av lydopptak (sletting og muligheten for innsyn) og muligheten for å trekke seg når som helst i prosessen. Alle informantene samtykket.

Intervjusituasjonen er trolig en unaturlig situasjon for informantene, noe som kan virke inn på hva som sies (Tjora, 2017). En viktig forutsetning for vellykkede intervju er å opprette et tillitsfullt forhold mellom forsker og informant (Macphail, 2004; Roer-strier & Sands, 2014). Jeg hadde derfor en uformell prat for å raskt opprette en trygg situasjon for jentene. Her formidlet jeg hvor verdifull deres deltakelse var for meg, Trøndelag Fylkeskommune, jenter som selv har valgt utradisjonelt og for fremtidens velgere. En felles forståelse er viktig da det påvirker flyten i intervjuet (Tjora, 2017). For at jentene skulle vite hva de kunne forvente, vektla jeg målet om en naturlig samtale heller enn et intervju der jeg stilte spørsmålene og de svarte. Det at intervjuene er gjennomført i skolekontekst, samt min rolle som forsker og ung voksen lektorstudent, kan ha påvirket jentene til å svare det de forventet var «riktig». Dermed var det viktig for meg å poengtere at de var ekspertene – det var deres tanker og erfaringer jeg var interessert i å lære noe av.

For å kunne vie min oppmerksomhet til informantene var bruken av lydopptak viktig. Lydopptak legger til rette for god flyt og kommunikasjon i intervjuet (Tjora, 2017). Grad av refleksjon varierte imidlertid i intervjuene. Noen informanter hadde mye på hjertet og snakket fritt om tematikken. Andre var mer tilbakeholdne. Spesielt én informant var svært tilbakeholden, noe som påvirket både flyten i intervjuet og intervjudataene. Dermed var intervjuguiden mer førende i noen intervjuer enn andre.

Bevissthet knyttet til at tendensen til konformitet kan oppstå både i individuelle intervju og i gruppeintervju, er viktig. Konformitet kan føre til at individuelle perspektiver ikke kommer

frem gjennom at informantene inntar en reservert tilnærming (Brandth, 1996). Dette opplever jeg at forekom i mine gruppeintervjuer. Brandth (1996) hevder konformitet kan forekomme når informantene ikke har god kjennskap til hverandre. Jeg opplevde imidlertid at det oppsto konformitet i de intervjuene hvor informantene kjente hverandre godt. Trolig har man mere å tape på å være uenig med gode venner enn det man har i mindre nære relasjoner. Konformitet kan altså oppstå mellom godt etablerte relasjoner.

Ifølge Tjora (2017) er det hensiktsmessig at gruppesammensetningen er homogen. Informantene mine er relativt like i den forstand at alle er elever ved TIP eller bygg – de har alle tatt et utradisjonelt valg. Intervjugruppe 1 og 2 er satt sammen av jenter med ulik fagbakgrunn. Dette gjorde jeg i håp om at det kunne åpne opp for diskusjon om ulikheter på tvers av utdanningsprogrammene. De resterende gruppene består av jenter med lik fagbakgrunn. Dette skyldes praktiske årsaker da det passet best å ta ut jenter fra samme klasse. Dette kan ha gjort at intervjuene har fått litt ulike data, som kan være både en fordel og en ulempe.

Tabell 1 og 2 viser en oversikt over informantene som deltok i gruppeintervju og individuelle intervju. Av hensyn til informantenes anonymitet har jeg valgt å anonymisere deres fagbakgrunn. En ulempe ved dette valget er at intervjudataene kan oppleves kontekstløse i analysen. Jeg vil likevel hevde at det viktigste poenget i analysen er at de er elever ved studieprogram som er utradisjonelt for jenter samt at de er i mindretall relativt til gutter. Alle informantene er elever ved vg1 eller vg2 ved bygg eller TIP, der fem av informantene er bygg-elever og ni er TIP-elever.

Tabell 1: Informantoversikt gruppeintervjuer

Gruppeintervju	Intervjugruppe 1	Intervjugruppe 2	Intervjugruppe 3	Intervjugruppe 4
	Alarah	Eirin	Hilde	Karoline
	Clara	Frida	Ingrid	Julianne
	Bea	Dagny		

Tabell 2: Informantoversikt individuelle intervju

Individuelle intervju	Julie	Ragnhild	Victoria	Tiril
-----------------------	-------	----------	----------	-------

3.5 Databearbeiding

Transkriberingsarbeidet ble påbegynt kort tid etter gjennomføring av intervjuene, da jeg enda hadde intervjuene friskt i minne. De individuelle intervjuene på rundt en time transkriberte jeg i løpet av omtrent en arbeidsdag. Gruppeintervjuene var mer tidkrevende da jeg transkriberte alle «mhm», «ja» o.l. for å få frem om det for eksempel var enighet i den diskuterte tematikken. Transkribering med dette detaljnivået krevde høy konsentrasjon og mer tid enn individuelle intervju da det tidvis var utfordrende å skille hvem som sa hva. Dette kan ha påvirket dataens kvalitet. Alle lydopptak ble slettet etter transkriberingsarbeidet var gjennomført.

Transkriberingen er gjort så detaljert som mulig for å sikre fyldige data. Informasjon kan imidlertid gå tapt i denne prosessen da misforståelser og feiltolkninger kan oppstå. For å opprettholde informantenes anonymitet har jeg valgt å normalisere transkripsjonene gjennom at alle er på bokmål (Tjora, 2017). I tillegg er informantenes navn erstattet med pseudonymer. Skole, stedsnavn samt andre identitetsmarkører er erstattet med koder. Sitatene som gjengis i denne oppgaven er formalisert slik at «overflødige» ord som man gjerne anvender i det muntlige språket ikke er med. Dette har ikke gått på bekostning av det meningsbærende innholdet i sitatene, men har lettet fremstillingen.

I analysearbeidet benyttet jeg det Tjora (2017) omtaler som tekstnære koder – koder som fremkommer interessant ut fra empirien, og som ikke er basert på teori. Et eksempel er koden «du må være litt frampå»:

	«Du må være litt frampå»
Intervjugruppe 1	Clara: (...) i alle fall i klassen vår så er det sånn at du må være litt frampå da hvis at dem, hvis ikke så tar de helt over, de har jo ganske store personligheter (...)

Deretter tematiserte jeg disse kodene etter tema som var felles for informantene. Jeg stilte meg spørsmål som «Hva er felles? Er det variasjon? Er det noe som overrasker deg?». Tema kunne for eksempel være «faglig mestring» eller «guttene væremåte». De tematiserte kodene med tilhørende intervjusitater samlet jeg så i et omfattende dokument som har vært svært hjelpsomt i forbindelse med analyseprosessen.

Analysearbeidet er preget av det Tjora (2017) betegner som *stegvis-deduktiv induktiv metode* hvor jeg har jobbet vekslende mellom empiri og teori, men med utgangspunkt i hensikten med prosjektet. I analysearbeidet fremsto mange tematikker interessante og jeg har gjort mange valg underveis i analysearbeidet. Noen av intervjuene ga mer utfyllende informasjon noe som har preget utvelgelsen sitater og tema presentert her. Målet om kompetansebygging for videre arbeid med rekruttering og ivaretagelse av ungdom i utradisjonelle valg samt teori har imidlertid vært motiverende for endelig problemstilling og funn som blir presentert. Temaene som fremkommer i denne oppgavens analysekapittel er dermed både styrt av hva som fremsto interessant sosiologisk og samfunnsmessig.

3.6 Teoriens rolle i forskningsarbeidet

Forskningsprosessen preges av en abduktiv tilnærming til feltet. Det vil si at prosjektet startet med en empirinær tilnærming, mens teoretiske perspektiver har blitt betydningsfulle underveis i forskningsprosessen (Tjora, 2017). I datagenereringsprosessen var det et sentralt poeng å ta empirien på alvor, uten teoretiske utgangspunkt som ble styrende for undersøkelsen.

Det teoretiske fagfeltet knyttet til sosiologisk forskning på kjønnsdelte utdanningsvalg kan imidlertid ha påvirket hva jeg har vært opptatt av i innsamlingsprosessen og hvilke analytiske begreper som har blitt sentrale i denne oppgavens analysekapittel (Tjora, 2017). I forkant av innsamlingsprosessen hadde jeg satt meg inn i forskningsfeltet, med spesielt fokus på hvorvidt utdanningsvalg har elementer av både aktør og struktur i seg. Dermed gikk jeg inn i innsamlingsprosessen med en forforståelse av at det ligger noen seiglivede strukturer til grunn for våre tilsynelatende individuelle handlinger. Gjennom litteraturen jeg har lest har jeg også gjort meg opp en forståelse for hvordan det er å gå på et yrkesfag som er utradisjonelt for eget kjønn (jf. Møller & Vagle 2003). Dette kan ha påvirket innsamlingsprosessen, på grunn av at det er utfordrende å legge fra seg de sosiologiske brillene jeg har ervervet gjennom fem år som lektor- og sosiologistudent.

Egne erfaringer kan også påvirke forskningsarbeidet (Tjora, 2017). Jeg har selv vært elev og gått igjennom noen av de samme prosessene som informantene, men har ingen erfaring med hvordan hverdagen kan oppleves på et yrkesfag som er dominert av gutter. Som tidligere elev ved studiespesialisering er mitt perspektiv «utenfra», noe som kan ha medført nysgjerrighet og interesse på en annen måte enn hva et «innenfra-perspektiv» ville bragt med seg. Et slikt perspektiv ville kanskje ført til at en tok deler av hverdagen for gitt.

Det faktum at jeg er bevisst både den teoretiske og erfaringsbaserte påvirkningen kan bidra til transparens i forskningen. Det er ikke nødvendigvis negativt med en slik forforståelse. Innsikt i et fagfelt gjør forskeren «sensitiv» for forskningsspørsmål og tematikk som kan være faglig interessant (Tjora, 2017). Perspektivene som dominerer innenfor min disiplin påvirker mitt analytiske blikk på datamaterialet.

3.7 Dataens kvalitet

3.7.1 Pålitelighet og gyldighet

Målet med å presentere de ulike delene av forskningsprosessen har vært å skape transparens i studien (Tjora, 2017). Jeg har allerede fortløpende kommentert deler av dataens kvalitet. I forrige kapittel diskuterte jeg hvordan mine forforståelser kan påvirke kvaliteten til intervjuene, nærmere bestemt hvordan dette kan påvirke påliteligheten til studien (Tjora, 2017). I analysen forsøker jeg dermed å styrke studiens pålitelighet ved å vise til direkte sitater fra intervjuene for å tydeliggjøre hva som er informantenes utsagn og hva som er mine analyser (Tjora, 2017). Pålitelighet vurderes også ut ifra hvorvidt en annen forsker ville fått de samme resultatene (Tjora, 2017). Trolig ville mange av funnene vært de samme, men det kan tenkes at mitt kjønn og unge alder kan ha ført til andre svar enn det kanskje ville gjort om det var en mann i 50-årene som gjennomførte intervjuene. Hvilke funn som blir gjenstand for ytterligere diskusjon i analysen kan også variere fra forsker til forsker, og kan ha blitt påvirket av hvilke tema jeg finner interessante, samt valg av teori og tidligere forskning.

Prosjektets gyldighet baseres på om spørsmålene en stiller blir besvart eller ikke (Tjora, 2017). I oppgavens analysekapittel vil mine funn sammenstilles med teori og tidligere forskning noe som kan heve den kommunikative gyldigheten til funnene. En ulempe ved dette er at forskningen kan bli preget av en konservativ karakter, ved å bekrefte eller avkrefte det som allerede er etablert av kunnskap (Tjora, 2017). Gyldigheten til intervju kan også styrkes gjennom at hensikten med prosjektet og datagenereringsmetode stemmer overens med hverandre (Kvale & Brinkmann, 2009). Informantenes erfaringer synliggjør hva som er viktig for rekruttering og ivaretagelse. Intervju som metode er i denne sammenheng hensiktsmessig. Jeg vil imidlertid diskutere gyldighetskriteriet nærmere rettet mot et konkret tema i analysen som omhandler hvordan *jentene erfarer at de må oppføre seg i et guttedominert miljø* (se delkapittel 4.3.3). Tjora (2017) og Barley og Kunda (2001) stiller spørsmålstegn ved det å anvende dybdeintervju for å studere noens praksis – altså å studere hva informantene *sier* at de

gjør fremfor å studere hva de faktisk gjør. Det er imidlertid jentenes erfaringer med denne praksisen som er fokus her.

3.7.2 Generaliseringspotensiale

Generalisering i statistisk forstand har ikke vært noe mål ved dette prosjektet. Det er utelukkende erfaringene til informantene som fremkommer i disse intervjuene og jeg vil derfor med forsiktighet stadfeste generaliseringspotensialet. Det er imidlertid stor sannsynlighet for at jenter i samme situasjon har lignende erfaringer som mine informanter. Dette kommer til uttrykk igjennom informantenes felles erfaringer. Funnene kan trolig generaliseres i moderat forstand (Payne & Williams, 2005; Tjora, 2017). Ei jente ved et utradisjonelt yrkesfaglig utdanningsprogram har sannsynligvis lignende erfaringer. Ut over disse kriteriene er det trolig bare deler av funnene som kan overføres. Det kan kanskje si noe om hvordan det er å være jente i et mannsdominert studie- eller arbeidsmiljø. Generalisering av konseptuell karakter kan oppnås gjennom å sammenstille denne studiens funn med tidligere forskning (jf. Kvande & Rasmussen, 1990; Møller & Vagle, 2003; Vogt, 2007). Rammene for inklusjon og eksklusjon diskutert gjennom Collins (2004) vil trolig være gjeldende i andre tilfeller. Slik vises funnenes gyldighet ut over denne studien (Tjora, 2017)

3.8 Etiske betraktninger

Denne studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD, se vedlegg 4) og deres anbefalinger for personvern og databehandling er etterfulgt. En viktig etisk betraktning jeg har gjort meg er knyttet til jentenes alder. Det er viktig å være kritisk til om jenter i alderen 16-18 år vet hva en kvalitativ intervju-undersøkelse innebærer for dem. Etter godkjenning fra NSD, vedtok jeg at informantene selv kunne samtykke til deltakelse, grunnet deres alder på over 16 år. Alle informantene er informert om sine rettigheter både muntlig og skriftlig gjennom informasjonsskrivet (Se vedlegg 1), som er viktig for kravet om informert samtykke (Kvale & Brinkmann, 2009; Leseth & Tellmann, 2014). Dette gjelder blant annet anonymitet og muligheten til å trekke seg når som helst i prosessen. Bevissthet knyttet til elevenes konfidensialitet har vært et viktig etisk hensyn. Dermed er det visse aspekter ved de ulike informantene og skolene som informantene er elever ved som ikke blir anliggende i analysen. Noen få tematikker har jeg altså bevisst valgt å utelukke med hensyn til informantenes anonymitet. Jeg har ikke tilbudt informantene sitatsjekk. Ifølge Tjora (2017) er det ikke dette

vanlig i kvalitativ forskning. Jeg ga imidlertid informantene mulighet til innsyn i intervjutranskripsjonene fra intervjuet de selv deltok i.

Deltakere i forskning kan føle på en form for belastning gjennom sin deltakelse, for eksempel igjennom at de utleverer egne erfaringer og holdninger (Tjora, 2017). Studien tar opp tema som er sensitive av varierende grad for eksempel trivsel og hverdagslige utfordringer. Det var dermed svært viktig for meg at informantene følte seg trygge og ivaretatt, og at de ikke skulle ha en ubehagelig opplevelse som informant (Kvale & Brinkmann, 2009). Disse temaene var imidlertid viktig å diskutere grunnet studiens hensikt. I intervjuene var jeg bevisst hvordan jeg forholdt meg til tema som kunne oppleves sårbare, gjennom å stille åpne spørsmål.

I analysen presenterer jeg også erfaringer som kan forstås som sensitive og trolig sårbare. Dette har dels påvirket hvorfor de har blitt tema for diskusjon i denne oppgaven fordi jeg forstår det som viktige erfaringer å viderefremme. Å stille informantene eller andre aktører ved skolene de er elever på i et dårlig lys, har ikke vært mitt mål når jeg har synliggjort disse erfaringene. Målet har vært å vise at jeg tar erfaringene på alvor, fordi jeg forstår de som viktige å viderefremme for at de skal bli gjenstand for ytterligere debatt og tiltak. Det har dermed vært svært viktig for meg å være tydelig på hva som er jentenes erfaringer og hva som er mine fortolkninger i analysen.

3.9 Analysens oppbygning

I analysen vil jentenes erfaringer fra hverdagen på yrkesfagene bygg og TIP belyses gjennom teoretiske perspektiv og begrep introdusert i kapittel 2. Hovedfokus er på jentenes erfaringer med det å være i relativt mindretall ved studieprogrammet, ulike fordelingspraksiser som en tilretteleggingsstrategi for utradisjonelle velgere, forventninger til deres faglige prestasjoner og kvalifikasjoner, samt inklusjon eller eksklusjon av det sosiale fellesskapet på studieprogrammet.

4. Analyse – Jentenes opplevelse av hverdagen på et guttedominert yrkesfag

Se for deg at du er elev ved en videregående skole. På denne er det hundrevis av unge jenter og gutter som alle er elever ved ulike studieprogram. Ved noen av studieprogrammene foregår store deler av undervisningsvirksomheten på et verksted hvor fagtekniske ferdigheter tilegnes, øves og perfektioneres. På disse fagene er guttedominansen stor. Jenter i dette feltet er svært uvanlig og ved noen skoler er jentene i stort mindretall. I denne delen av oppgaven er hovedhensikten å presentere og analysere hvordan 14 unge jenter som er elever ved de guttedominerte yrkesfagene TIP og bygg, erfarer sin hverdag. Erfaringene kan bidra til innsikt om hvordan man skal kunne legge bedre til rette for å rekruttere og beholde flere jenter i guttedominerte yrkesfag.

For å besvare hovedproblemstillingen «*Hvordan erfarer unge jenter sin hverdag som minoritet på et guttedominert yrkesfag?*» vil jeg nå presentere og analysere hvordan informantene beskriver de faglige og sosiale opplevelsene fra hverdagen på bygg og TIP. Her vil jeg ta sikte på å undersøke hovedproblemstillingen gjennom oppgavens fire forskningsspørsmål. I kapittel 4.1 vil forskningsspørsmål 1, *hvordan erfarer jentene det å være i mindretall i utdanningen* presenteres. Videre, i kapittel 4.2 vil forskningsspørsmål 2, *hvordan opplever jentene tilretteleggingen skolen gjør for dem som utradisjonelle velgere* belyses ved å presentere hvordan informantene opplever skolens fordelingspraksis av jenter i mindretall. Forskningsspørsmål 3, *hvilke forventninger erfarer jentene å bli møtt med i skolehverdagen* vil besvares i kapittel 4.3. Avslutningsvis i analysen vil forskningsspørsmål 4, *Hvordan opplever jentene den daglige samhandlingen* drøftes og besvares. Her presenteres jentenes erfaringer med guttenes væremåte samt deres tanker om hvordan de må oppføre seg i det guttedominerte miljøet.

4.1 Variasjoner mellom jenters opplevelser av å være i mindretall i utdanningen

Informantene har ulike opplevelser av det å gå i en klasse dominert av gutter. Enkelte opplever det som mer problematisk enn andre og noen erfarer det som så uproblematisk at det oppleves som unødvendig å vie oppmerksomhet. Julie og jentene i intervjugruppe 1 er av de som synes det er «*utrolig artig*». Tiril og Ragnhild uttrykker også at de trives godt i mindretall, og Tiril valgte utradisjonelt nettopp fordi hun ville gå i klasse med gutter. Ifølge Victoria er det «*kjempemorsomt*» fordi gutter har «*no filter*». For Julianne og Karoline oppleves det som helt greit, men at det i begynnelsen var litt skummelt. De er de eneste informantene som gir uttrykk for at kjønnsbalansen gjorde at det opplevedes utfordrende å velge utradisjonelt. For Karoline hadde det utradisjonelle yrkesfaget vært drømmen hele livet, men kjønnsbalansen gjorde at hun opprinnelig valgte et mer kjønnsstradisjonelt studieprogram, før hun så gjorde omvalg til drømmelinja. Hilde og Ingrid på sin side synes kjønnsfokuset er overvurdert:

Sigrid: hvordan er det å være i mindretall som jente?

Hilde: Helt ærlig, så synes jeg egentlig at det ikke gjør så mye. Men alle forventer jo at det skal gjøre veldig mye. Jeg merker jo på lærerne også, dem er sånn 'Ja, du som er jente! Åååh' Alle er jo veldig obs på det da. Men det har jævla lite og si (...)

Hilde og Ingrid gir altså uttrykk for å være upåvirket av å være i mindretall. De har venner på andre linjer på skolen, noe som gjør at betydningen av deres minoritetsposisjon minker. De uttrykker imidlertid forståelse for hvorfor det gis mye oppmerksomhet, da andre kan ha en annen opplevelse enn dem.

I likhet med Kvande og Rasmussens (1990) informanter har disse unge kvinnene ulike opplevelser av det å være i mindretall. Det at de fleste gir uttrykk for at de trives, ønsker å gå med gutter og at problematikken er overdreven kan vitne om at mange jenter som velger utradisjonelt har en tendens til å trives med gutter (Møller & Vagle, 2003). Flere av jentene som trives i mindretall opplever at dette skyldes at de alltid har hatt guttevenner og at de alltid har trivdes med gutter. Er det å trives med gutter en viktig forutsetning for å velge utradisjonelt og for å trives? Er det slik at jenter som ikke trives med gutter lar være å velge utradisjonelt? Informantene Karoline og Julianne er eksempler på at dette kan være tilfellet. Begge var usikre på om de skulle velge utradisjonelt da de visste at de kom til å være i mindretall som jenter. De var blant annet bekymret for å ikke få seg venner og forklarer dette med at de er sjenerte. På ungdomsskolen har jentene trolig gått i en klasse hvor de har vært halvt om halvt jenter og

gutter. Å gå i en klasse der flertallet er gutter vil dermed være en ny erfaring for de fleste jentene. Trolig opplever noen av jentene at det er en forskjell mellom jenter og gutter.

Som nevnt påpeker Tjora (2018) at mennesket har en iboende trang til å tilhøre fellesskap. Å velge utradisjonelt kan for noen være problematisk fordi det kan resultere i tapte bånd med nære venner som ikke velger det samme. Å velge det samme som venner kan gi en trygghetsfølelse (Støren et al., 2010). For Karoline og Julianne kan noen av utfordringene handle om at kjønnet de erfarer å få lettest kontakt med så vidt er representert på det yrkesfaget de har valgt. Dette kan føre til at ønsket om en fremtid som håndverker må vike for ønsket om å tilhøre et fellesskap. Et ønske om tilhørighet og et sosialt fellesskap er ifølge Mjaavatn og Frostad (2014) viktig. Dette kan indikere at det er andre ting som motiverer jenter for valg av videregående linje enn bare selve studieprogrammet. Kjønnbalansen kan ha en avgjørende betydning for noens valg, deres trivsel, og for det å bli i valget.

Hilde og Ingrid opplever fokuset på jenter i mindretall som overdrevent. Ifølge Møller og Vagle (2003) kan det oppleves provoserende å bli tilskrevet karakteristikk som jentene opplever ikke passer til dem. Jeg tolker at Hilde og Ingrid opplever å bli forstått som stakkarslige individer som må tas hensyn til når de konfronteres med at de er i mindretall. Dette er ikke noe de vil identifisere seg med. Dette kan tolkes som det Kvande og Rasmussen (1990) omtaler som kjønnsnøytraliserende strategier som er å distansere seg fra en problematikk som er typisk kvinnelig, i dette tilfellet at det er utfordrende å være i relativt mindretall. Hilde og Ingrid distanserer seg fra en problematikk som mange, særlig lærerne, retter mye oppmerksomhet. Dette kan tolkes som en protest mot generaliseringer basert på kjønn.

I denne oppgaven er jeg opptatt av jentenes opplevelse av det å være i mindretall på et guttedominert yrkesfag. Det er likevel viktig å se at det er variasjon mellom jentene. I dette kapitlet er hensikten å få frem denne variasjonen. Det er altså ikke gitt at alle som velger utradisjonelt opplever kjønnsfordelingen som uproblematisk. Informantenes opplevelse av å være i mindretall kan ha konsekvenser for hvordan de opplever resten av sin hverdag. I det følgende kapitlet vil jeg redegjøre for ulike fordelingspraksiser av jenter på bygg og TIP som et tilretteleggingstiltak for jenter på guttedominerte fag og hvordan jentene opplever disse.

4.2 Skolens tilrettelegging for jenter i mindretall

Jentenes erfaringer med tilrettelegging for jenter i guttedominerte yrkesfag, kan bygge kompetanse for arbeid med rekruttering og ivaretagelse av jenter i utradisjonelle valg. En

strategi for å tilrettelegge for jenter i mindretall er å samle alle jentene som har valgt utradisjonelt i en klasse. I dette kapitlet vil jeg presentere hvordan jentene opplever tilretteleggingen skolen gjør for utradisjonelle velgere og da spesifikt knyttet til skolens fordelingspraksis av jentene på TIP og bygg. Intervjuene vitner om ulike praksiser for fordeling av de jentene som har valgt utradisjonelt. Jeg forstår dermed «fordelingspraksis av jenter som har valgt utradisjonelt» som tilrettelegging for jenter på TIP og bygg. Fordelingspraksisen oppleves ulikt for ulike informanter, noe som gjenspeiles i jentenes opplevelser av å være i mindretall.

4.2.1 Fordelingspraksis av jenter på bygg og TIP

Fordelingspraksisen av jentene som har valgt TIP og bygg fremstår som ulik ved de ulike skolene og yrkesfagene jentene går på. Bea og Dagny forteller begge at de ved deres yrkesfag har samlet alle jentene i en klasse og fremhever denne fordelingspraksisen av jenter i mindretall som et betydningsfullt tiltak for å skape samhold mellom jentene. Dagny mener det «er noe av det lureste de har gjort fordi da blir det bra miljø mellom oss». Slik har alle jentene mulighet til å bli like godt kjent med hverandre. Dette tror hun kunne blitt forhindret dersom de hadde vært fordelt på de ulike klassene og det kunne «vært mer sannsynlig at var ei som ikke hadde passet inn» (Dagny). Bea forteller at «Jeg tror jeg har mest kontakt med jentene. For vi er en ganske sånn sammensveisa gjeng», men at hun har kontakt med guttene i klassen også. Fordelingspraksisen kan altså ha implikasjoner for jentenes integrering i guttemiljøet.

I Bea og Dagnys tilfelle kan det tyde på at det har vært et strategisk valg fra skolen sin side å plassere alle jentene i én klasse. I Karolines tilfelle virker det som om fordelingspraksisen har vært en fragmentert fordeling. Karoline valgte i utgangspunktet en mer tradisjonell vei fordi hun ikke ville være alene som jente. Når hun gjorde omvalg til det utradisjonelle yrkesfaget ble hun plassert i en klasse der hun var eneste jente. Hun søkte om å få bytte til en klasse der det gikk andre jenter, men fikk avslag. Årsaken var lærerens ønske om å ha ei jente i klassen for å holde orden på guttenes urolige væremåte. Hun opplevde det som frustrerende å møte motstand på ønsket sitt. For henne ville det være betryggende å ha ei jente i klassen og lettere å forme en felles mening om utfordringer som angår jenter.

Eksemplene ovenfor vitner om to ulike praksiser for å fordele de få jentene som velger utradisjonelt. Det første eksemplet virker å fungere inkluderende, ved at færre jenter havner utenfor. Det kan tyde på at dette har vært noe skolen har vært bevisst når de har fordelt jentene.

Hvorvidt det andre er mer ekskluderende kan diskuteres. For Karoline som ikke fikk sitt ønske oppfylt kan det ha opplevdes ekskluderende for henne, men lærerne kan ha hatt en tanke om at dette ville inkludere henne med guttene i større grad, noe Møller og Vagle (2003) poengterer som en tendens. Ved å være eneste jente blir hun «tvunget» til å bli vant til guttemiljøet.

Et argument mot en praksis som samler jentene i minoritet, er at en slik praksis kan forhindre deres inkludering blant guttene. Når man velger utradisjonelt velger man ikke bare to år i mindretall. Er planen en livslang arbeidskarriere på feltet venter trolig et helt arbeidsliv i denne posisjonen. Det kan dermed være positivt å bli vant til kjønnsbalansen først som sist. Dersom du ikke føler deg som en del av jentefellesskapet om alle jentene er samlet i en klasse, kan det trolig også oppleves ekstra utfordrende. Dette kan forsterke følelsen av utenforskap. Å bli samlet i en klasse er imidlertid ikke viktig for alle jenter og kan oppleves som en form for ekstra synliggjøring og generalisering (Møller & Vagle, 2003).

Å ha en annen jente i klassen ville vært betryggende for Karoline. I følge Karoline er det lettere om man er flere jenter dersom hun skulle oppleve utfordringer relatert til eget kjønn. Dette kan tolkes som at det kan være vanskelig å for eksempel si ifra om man bare er ei jente, fremfor flere. I henhold til Kanter (1977) påvirker det relative antallet i forhold til en majoritet handlingsrommet til minoriteten og muligheten for å bli merket som tokens. Slik vil jentene i klassen til Dagny og Bea ha mulighet til å danne en allianse og til å påvirke kulturen i klassen. De ville trolig ikke hatt samme muligheter dersom de hadde blitt delt, noe som kan være tilfellet for Karoline. Det er også større mulighet for at Karoline blir merket som en token, et symbol heller enn et individ (Jf. Kanter, 1977). Dette opplever hun også å bli, gjennom lærerens tilskrivning av rollen som den som skal holde orden på gutta.

Flere jenter sammen i en klasse muliggjør det Kvande og Rasmussen (1990) kaller en kollektiv kvinnebevissthet. Det vil trolig være lettere å danne en felles mening om noe da de har noen å dele sine erfaringer med og muligheten til å diskutere eventuelle utfordringer. Det er ikke sikkert alle jentene har et artikulert forhold til sine utfordringer. Noen tør kanskje ikke tenke på disse som noe annet enn individuelle utfordringer. Når man er alene mot en «dominant gruppe» kan det trolig også bli vanskeligere å ta ordet for ens egen sak (Kanter, 1977). Antakeligvis finner ikke alle dette naturlig, noe som kan tenkes å være tilfelle for Karoline. Ved å være flere, øker muligheten for et «rom» hvor man kan diskutere felles erfaringer og muligens forstå individuelle problemer som felles kvinneproblemer (Kvande & Rasmussen, 1990).

Ulikhetene i hvordan det oppleves å være i mindretall indikerer hvordan fordelingspraksisen kan oppleves ulikt for ulike jenter. For Tiril som valgte utradisjonelt fordi

hun ville gå med gutter, (se kapittel 4.1) kan det indikere at det ikke ville vært så betydningsfullt for henne. Skolens fordelingspraksis av jenter ved guttedominerte fag kan likevel forstås som et strukturelt forhold som kan begrense jentenes mulighet til å bli en synlig majoritet (Møller & Vagle, 2003). Å ikke etterfølge Karolines ønske kan slik bli forstått som en strukturell begrensning overfor Karoline som minoritet. Læreren tilskriver henne rollen som den som skal sette de urolige guttene på plass og tvinger henne så til å bli en synlig minoritet i sin klasse, jf. Kanter (1977) begrep om synlighet. Skolens fordelingspraksis begrenser muligheten for det Kvande og Rasmussen (1990) kaller en kollektiv kvinnebevissthet, og en trygg hverdag for Karoline som minoritet. Dette begrenser dernest også muligheten for at jentene innenfor yrkesfaget blir en synlig gruppe for omgivelsene og samfunnet for øvrig. Ved å vise at de er flere kan det endre synet på jenter på bygg og TIP fra noe uvanlig og utradisjonelt, til noe naturlig – som en synlig majoritet. Dette er også et eksempel på at forandringer må forekomme på både et institusjonelt og interaksjonelt nivå for at kjønn skal få andre konnotasjoner og forståelser (West & Zimmerman, 1987). Fordelingspraksisen kan slik fungere som en strukturell barriere for ytterligere kjønnsbalanse på yrkesfag.

De to ulike praksisene identifisert ovenfor fremstår mer eller mindre strategiske med tanke på jentenes posisjon som utradisjonelle velgere. I Bea og Dagnys tilfelle kan skolens samling av jentene minske synligheten til elevene som er i mindretall og fungere inkluderende. Fordelingspraksisen ved Karolines yrkesfag tyder på å være kjønn, ettersom hun blir satt som ordenselev, trolig fordi læreren forstår at jenter har andre egenskaper enn gutter. En slik fordelingspraksis opplevdes ekskluderende og frustrerende for Karoline. Basert på jentenes erfaringer av det å være i mindretall (kapittel 4.1), kan det likevel tenkes at ikke alle ville opplevd det på denne måten. Til tross for at Karoline opplever en form for kjønn fordeltingspraksis kan det være at skolen ikke har noen bevisst strategi for organisering av jenter i mindretall. Dette kan få konsekvenser for jentenes opplevelse av hverdagen.

4.3. Forventninger til jenter i guttedominerte fag

Store deler av undervisningen ved yrkesfagene bygg og TIP forekommer enten i klasserommet, på verkstedet eller ute i utplasseringsbedrift. Flere av erfaringene til jentene er knyttet opp mot deres faglige prestasjoner, være det seg på det praktiske eller teoretiske området. I denne delen av analysen vil jeg presentere jentenes erfaringer fra hverdagen gjennom hvilke forventninger informantene møtes med i skolehverdagen. Med forventninger inngår her også erfaringer med

reaksjoner. Jeg vil først presentere informantenes erfaringer med mannlige medelevers forventninger til, og reaksjoner på, jentenes faglige prestasjoner. Deretter vil jeg presentere hvordan jentene møter forventninger om at de har andre kvalifikasjoner enn guttene.

4.3.1 Kjønnede forventninger og reaksjoner på jenters faglig prestasjon

Flere av informantene erfarer å møte forventninger og reaksjoner på faglige prestasjoner fra sine mannlige medelever. Jentene erfarer å mestre det faglige, noen ganger bedre enn guttene. Eirin og Frida gir imidlertid uttrykk for at noen av guttene i klassen forventer at jentene skal prestere dårligere faglig enn dem, fordi de er jenter. *«Jeg tror at guttene tror at vi er dårligere, eller de forventer kanskje at vi er litt dårligere, sånn at de føler at de må hjelpe oss» (Frida).* Ragnhild forteller at *«vi blir ikke sett ned på selv om vi er jenter på verkstedet»*, men at hun i begynnelsen hadde inntrykk av at guttene forventet at hun ikke skulle få til noe, fordi hun er jente. Fordi guttene i forbindelse med rydding uttalte *«'Vi er jo gutter, vi kan sette oss, jentene rydder og sånn'»*, opplevde Ragnhild at hun måtte bevise sine ferdigheter overfor dem slik at de ikke skulle tro *«at vi bare står på kjøkkenet, lager mat og vasker»*. Disse forventningene gjenspeiler seg i guttenes reaksjoner på jentenes faglige prestasjoner.

Når jentene presterer godt faglig opplever noen av informantene at guttene takler dette på ulike måter. Eirin og Frida opplever at guttene ikke anerkjenner jentenes faglige mestring. Tiril forteller at spesielt en gutt kan si at hennes gode karakterer skyldes at *«'Lærerne vil være snill med deg. De gir deg bra karakterer fordi du er jente'»*. Dette irriterer henne. Intervjugruppe 1 har lignende erfaringer som informantene sitert ovenfor. De erfarer også at guttene kommer med vitser om at de hører til på kjøkkenet noe de kaller *«kvinnfolk-jokes»*, eller at de skylder på maskinen om de ikke mestrer faglige utfordringer som jentene mestrer. Bea tror disse vitsene skyldes at jentene presterer godt og at guttene *«kanskje er redd for at vi skal få det til bedre enn dem»*:

Bea: Jeg har opplevd at jeg har fått til ting, som andre gutter ikke har fått til og da blir de liksom furtne og sur og skylder på at det var maskinen sin feil og alt sånn der. Så det er sikkert fordi de blir redd for at vi skal få det til bedre og vil ikke innrømme at vi...

Clara: ... vi kan gjøre ting like bra som de kan gjøre det. Om ikke bedre!

Intervjugruppe 1 tror guttene sier dette *«for å tøffe seg»* fordi *«de er litt redd»* jentene. Alarah forteller imidlertid at hun ikke tror guttene faktisk mener at jenter hører til på kjøkkenet, men

at «*de sier det bare for å få makt over oss og for å kødde. Ja, de prøver bare å gjøre seg selv sterkere*». Det kan tolkes som om informantene erfarer «vitsene» om at jentene hører til på kjøkkenet som guttenes måte å undertrykke jentenes faglige mestring.

Informantenes opplevelser med guttenes forventninger og reaksjoner skyldes ifølge informantene at de er redde for at jentene skal gjøre det bedre enn dem. Her kan det trekkes paralleller til Vogts (2007) mannlige informanter ved yrkesfagene bygg, TIP og elektro opplever det som rart og litt flaut når jentene presterer bedre enn dem. Når jentene presterer innenfor et domene som tradisjonelt er forbundet med gutter, blir responsen å unngå å anerkjenne det som noe positivt – kanskje fordi guttene blir flau (Vogt, 2007).

Det kan virke som at tradisjonelle holdninger til kjønn har formet både guttenes reaksjoner og forventninger til jentene. Reaksjonene og forventningene kan tolkes som formet av interaksjonistisk konstruerte forståelser av kjønn og guttenes konnotasjoner til hva kvinner gjør og kan få til kan trolig være påvirket av disse. Når jentene presterer godt synliggjøres kjønnsnormer fordi de har «brutt dem». Det er ikke tradisjonelt at kvinner er elever ved bygg og TIP. I henhold til West og Zimmerman (1987) kan guttenes reaksjoner og forventninger nærmest forstås som sanksjonerende effekter på at jentene bryter kjønnsnormer.

Dette er også eksempler på hvordan kjønn «gjøres» (West & Zimmerman, 1987). I interaksjon «gjør» guttene kjønn gjennom å henvise til tradisjonelle holdninger til maskulinitet og femininitet, slik som i sitatet til Ragnhild og intervjugruppe 1 ovenfor. Her tydeliggjøres betydningen av oss som sosiale aktører for hvordan slike forståelser hele tiden blir produsert og reproduisert gjennom interaksjon (West & Zimmerman, 1987). Guttenes kjønnede forventninger til jentene ser ut til å ha vekket en form for motstandsmekanisme i Ragnhild. Det var viktig for Ragnhild å bevise overfor guttene at hun kunne prestere like godt som dem og det kan tolkes som at jentenes faglige prestasjoner har ført til at guttenes forventninger til jentene har forandret seg. Det å prestere godt faglig har vært viktig for å dekonstruere klassekameratene til Ragnhilds forståelser av kjønn. Informantene gjør kjønn på en normkritisk måte gjennom å bryte med tradisjonelle forventninger til kjønn.

Sitatene ovenfor kan også forstås i den retning at guttene bruker disse tradisjonelle forventningene som en undertrykkelsesmekanisme når jentene presterer bedre enn guttene. «Kvinnfolk-jokene», eller Tirils erfaring der klassekameraten reagerer på hennes prestasjoner med at læreren vil være snill med henne, kan bidra til å skape en kontrast mellom jentene og guttene. Jentene blir merket, og tilskrevet karakteristikk basert på stereotyper, jf. Kanters (1977) assimilasjonsbegrep. Dette kan også knyttes til undertrykkelsesmekanismen

«hakkekylling» i Møller og Vagle (2003). «Hakkekylling»-kategorien betegner en form for aggresjon rettet mot noe utenforstående som anses som synlig. Dette forekommer gjerne når noen opplever individuelle problemer. I stedet for å bebreide seg selv, går aggresjonen ut over noen andre, eksempelvis en synlig minoritet som jentene på bygg og TIP er (Møller & Vagle, 2003). Når guttene ikke mestrer det faglige selv, men ser at jentene gjør det, kan guttenes manglende anerkjennelse fungere undergravende på jentenes mestring, som man kan se i sitatet til intervjugruppe 1, Ragnhild og Tiril ovenfor.

Ifølge Kanter (1977) kan minoriteters synlighet få flere konsekvenser. I situasjoner hvor token-kvinner presterte bra opplevde de å ikke bli anerkjent for sine prestasjoner, og erfarte dermed at de i noen situasjoner burde holde sine prestasjoner for seg selv. Konsekvensen kan også være at de må jobbe hardere enn majoriteten for at deres prestasjoner skal bli lagt merke til (Kanter, 1977). Ragnhilds opplevelse av å måtte motbevise guttene kan indikere at hun bevisst har jobbet hardere for å motbevise guttene, og for å få dem til å slutte å si at jenter hører til på kjøkkenet. Mangel på anerkjennelse for sine prestasjoner kan i verste fall føre til et ønske om å gjøre seg selv mindre synlig som faglig dyktig (Kanter, 1977). Tirils erfaring med reaksjoner om at gode karakterer skyldes lærerens ønske om å være snill, kan tenkes å på sikt føre til et ønske om å usynliggjøre sine prestasjoner. Dette kan bli konsekvensen dersom jenter fortsetter å ikke møte anerkjennelse for sine prestasjoner.

I lys av Cooleys (1983) begrep *det reflekterte selv* kan de responsene jentene får i den intersubjektive samhandlingen med guttene på yrkesfag også påvirke jentenes selvbilde som kvinnelige elever på yrkesfagene TIP og bygg. Når guttene reagerer på jentenes prestasjoner med vitser, mangel på anerkjennelse og anklager om forskjellsbehandling, kan denne formen for reaksjoner medføre en følelse av for eksempel skam eller stolthet (jf. Cooley, 1983). Informantene i intervjugruppe 1 sin forståelse av at reaksjonene forekommer som følge av et ønske om «makt over jentene», kan vitne om en stolthet over egne prestasjoner. For andre kan slike reaksjoner skape en følelse av skam og slik få betydning for jentenes selvfølelse og potensielt være svært begrensende.

Det er viktig å påpeke at det ikke er sikkert at alle guttene har disse forventningene eller reagerer på denne måten på jentenes prestasjoner. Det trenger heller ikke bety at guttene bevisst gjør dette for å undertrykke jentene, men det kan likevel oppleves sånn for jentene. Noen av informantene fremhever en dels kjønnsjikanerende guttekultur på yrkesfag, som for eksempel vitsene om at de hører til på kjøkkenet. Denne guttekulturen kan oppleves problematisk og krevende, men andre hevder at det ikke er noe problem for dem. Noen forstår det som humor,

noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 4.4. På den annen side er det ikke vanskelig å forestille seg at dette kan bli slitsomt og begrensende for jenter i mindretall.

Frida og Eirin opplever å møte forventninger om at de er dårligere faglig enn guttene. Informantene blir her utsatt for det Møller og Vagle (2003) omtaler som generalisering basert på stereotype forestillinger om kjønn. I lys av Mertons (1948) teori om selvoppfyllende profetier kan dette bli sannheter for mange jenter: De forstår dermed at en i utgangspunktet falsk forståelse, her at jentene for eksempel er dårligere faglig enn guttene, blir sann ved å betrakte seg selv som nettopp det, dårligere enn guttene. Slike forståelser kan være en sentral årsak til at få jenter velger utradisjonelt fordi forventninger som for eksempel er formet av kjønnsessensialistiske ideer (Ellingsæter, 2014), påvirker sosiale aktørers forventninger til seg selv (Correll, 2001; 2004). Slike kjønnede handlinger som sitatene vitner om, kan forhindre en større åpenhet om hva som kan knyttes til maskulinitet og feminitet. Det er handlinger som i stor grad undergraver kvinner som håndverkere og som i henhold til West og Zimmermans (1987) perspektiv bidrar til å reprodusere kjønnede forståelser av yrker. Hvordan andre forventninger til kjønn kan oppleves motiverende vil diskuteres i neste delkapittel.

4.3.2 Jentene er ikke like sterke som gutta, med de er mer nøye og fokusert

Selv om noen av informantene erfarer å møte forventninger om at de presterer dårligere enn guttene, er det ikke alle forventninger til jenter som informantene fraskriver seg. Informantene forteller også at de møter forventninger om at de er mer nøye, flinkere til å konsentrere seg og til å fokusere sammenlignet med gutter. Som allerede nevnt i delkapittel 4.2.1 fikk Karoline avslag på sitt ønske om å bytte klasse fordi læreren mente hun kunne holde orden på guttene. Det kan tyde på at det ligger noen forståelser til ulike kjønn om at jenter er på én måte og gutter på en annen (Vogt, 2018). Dette kan påvirke ulike aktørers forventninger til jenter og gutter, samt jentenes og guttenes selvfølelse (jf. Cooley, 1983; Merton, 1948).

Forskjeller mellom gutter og jenter trekkes frem i flere av intervjuene. Tiril og Intervjugruppe 2 påpeker for eksempel at jenter ikke er like sterke som gutter. Denne forskjellen i fysisk styrke hevder de imidlertid er mindre betydningsfull nå på grunn av hjelpemidler som gjør opp for denne ulikheten. Samtidig som Tiril påpeker at jenter ikke er like sterke som gutter, fremhever hun at jentene er mer nøye i sitt arbeid sammenlignet med guttene. Oppfatningen om at jenter er mer nøye og fokuserte har også Julie og intervjugruppe 2 og 4. Noen forteller om egne opplevelser med dette fra undervisningen, samtidig som Tiril henviser til at det omtales i

media at jenter «er flinkere til å sitte på skolebenken». Julianne forteller at yrkesfaget hennes er et fint yrke for jenter «fordi at jenter er kjent for å være pirkete og nøye». I forbindelse med at informantene omtaler jenter som nøye legger de vekt på at gutter er rotete og mindre nøye. Julianne og Karoline innrømmer likevel at det er individuelle forskjeller mellom guttene og trekker frem en mannlig medelev som «ekstremt pirkete».

Jentene har både erfart og hørt av andre at de er mer nøye og fokuserte sammenlignet med sine mannlige medelever. Samtidig påpekes det at det finnes unntak, som eksemplet med den ene gutten i klassen til Karoline og Julianne. Dette kan indikere at forståelsen av jenter som mer nøye, er basert på generaliseringer ut fra gjennomsnittsforskjeller, noe som er gjenstand for diskusjon i artikkelen *Svartmaling av gutter* av Vogt (2018). En slik tingliggjøring av kjønn gjennom at jenter forstås som en ting og gutter som noe annet (Vogt, 2018) kan fungere på ulike måter. På den ene siden kan det være undergravende, på den andre kan det fungere positivt. Å omtale jenter som mer nøye og gutter som rotete er basert på stereotyper eller ut fra gjennomsnittlige forskjeller mellom kjønn, og ikke den brede variasjonen mellom kjønn (Vogt, 2018).

Her er Mertons (1948) *selvoppfyllende profetier* også sentralt. Når jentene får høre at de er nøyere enn guttene, kan de ende opp med å bli det. Dette gjør ikke bare noe med forventningene til dem selv, men det gjør også noe med hvordan andre betrakter dem. Også her fremhever begrepet *det reflekterte selv* at hvordan andre forstår oss har en betydning for hvordan vi oppfatter oss selv (Cooley, 1983). At jenter oppfattes av andre som nøye påvirker også informantenes selvfølelse og dermed deres identitet som håndverkere. Det store fokuset på jenter som nøye gjør også at jenter har noe annet å leve opp til enn gutter, noe som kan være utfordrende for jenter i guttedominerte yrkesfag.

I kapittel 4.1 diskuteres hvordan generaliseringer på grunnlag av kjønn kan oppleves provoserende eller fremmede for noen jenter. Erfaringene presentert i dette kapitlet kan tolkes som et eksempel på det motsatte – ikke alle former for generaliseringer oppleves like provoserende. I noen tilfeller er det ikke sikkert man fraskriver seg slike generaliseringer gjennom det Kvande og Rasmussen (1990) kaller *kjønnsnøytraliserende strategier*. Informantenes fokus på at jenter er nøye kan forstås som at de ikke fraskriver seg denne typen generaliseringer på samme måte som de gjør med generaliseringer som for eksempel at jenter på bygg og TIP er noen som må tas hensyn til, eller at jenter hører til på kjøkkenet. Det er ikke sikkert at alle jenter, om de har valgt utradisjonelt eller ikke, anser seg selv som mer nøye eller

konsentrert. Likevel gir ingen av informantene uttrykk for at slike generaliseringer ikke stemmer for dem.

Det kan tolkes som at det å være nøye er en egenskap som er viktig i yrkesfagene TIP og bygg, trolig fordi mye av de fagtekniske ferdighetene de lærer på yrkesfagene krever at man er nøyaktig og fokusert. Fordi yrkesfagene TIP og bygg tradisjonelt har vært forbundet med menn, kan det være viktig for jentene å identifisere seg med ferdigheter som regnes som sentrale for yrkesfaget. Å være nøye er en ferdighet som ifølge informantene tilknyttes kvinner, og deres fokus på denne ferdigheten kan dermed forstås som en strategi for å fremheve sin plass på det guttedominerte feltet som bygg og TIP er. Dette kan ses i sammenheng med Julia Orupabos (2014) informanter som bruker kulturelle stereotypier om kjønn og kompetanse på ulike måter til å inkludere eller ekskludere seg i ulike karriereløp. Ikke alle har mulighet til å anvende de samme kompetanseidealene for å legitimere sin plass i et karriereløp (Orupabo, 2014, s.154). I likhet med Orupabos (2014) informanter identifiserer mine informanter seg med noen kompetanseideal, men ikke alle. Dette kan påvirke deres karriereaspirasjoner. I mine informanters tilfelle har det å være nøye vært en kompetanse som de kan anvende for å legitimere sin plass på bygg og TIP. Ved å nedvurdere styrke, kan det handle om at oppfattelsen av styrke som en viktig kvalitet, har vært knyttet til yrkesfaget de er elever på. Orupabo (2014) finner også at noen av hennes informanter bruker kompetanseidealer for å skape grenser mellom hvem som er egnet eller ikke. Dette er delvis i overensstemmelse med hvordan mine informanter fraskriver noen av guttene det å være nøye og fokusert.

Det kan tolkes som om mine informanter her anvender generaliseringer om kjønn, om jenter som mer nøye og fokuserte, som en slags ressurs eller en motstandsmekanisme for jenter i mannsdominerte yrkesfag. De fraskriver seg det negative samtidig som de identifiserer seg med det positive med å være kvinne. Dette er relevant for hvordan de opplever hverdagen fordi det er et yrkesfag som tradisjonelt har vært dominert gutter. Dette er viktig for hvordan de oppfatter seg selv som elev på et guttedominert fag, samt for hvordan andre opplever jenter som fullverdige deltakere av TIP og bygg.

At jentene fremhever noen ferdigheter som knyttet til et bestemt kjønn kan relateres til det Vogt (2007) omtaler som maskuliniseringsrepertoar. Hvordan hans mannlige informanter snakker om arbeidet som «tungt, farlig og skittent» knytter Vogt (2007) til maskulinitet. Igjenom sitatene over kan vi se hvordan jentene gjør noe av det samme, bare at de knytter andre sider av arbeidet til jenter spesifikt. Jentene bruker altså ikke ordene femininitet selv. De tilskriver arbeidet de gjør ved yrkesfaget noe feminint ved å fremheve betydningen av å være

nøye og fokuserte, og ved å hevde at dette er en egenskap som er kjennetegnet kvinner. På samme måte feminiserer de arbeidet gjennom å undergrave betydningen av fysisk styrke for å kunne utføre arbeidet. Det kreves ikke av deg å være sterk, du har utstyr som kan hjelpe deg med dette. Det kan tolkes som at jentene iverksetter et *feminiseringsrepertoar* basert på disse kjønnete forventningene.

Ifølge Vogt (2007, s. 80) har forskere «(...) påpekt at forestillinger om maskulinitet bidrar til å motivere menn til arbeid». Dette hevder Vogt (2007) kan være ekskluderende overfor jenter, til og med gutter, som er elever ved, eller som vurderer å velge, guttedominerte studieprogram. På samme måte kan forestillinger om femininitet i yrkesfaget virke motiverende for disse jentene. På den ene siden kan det argumenteres for at det er en utfordring at jentene må finne andre motivasjoner enn guttene, fordi forestillinger om femininitet og maskulinitet påvirker hva omgivelsene oppfatter at jenter kan og ikke kan (West & Zimmerman, 1987). På den annen side er det viktig å synliggjøre at yrkesfagene TIP og Bygg er mer enn bare maskulint arbeid som er tungt, farlig og skittent. Dette er en måte å dekonstruere de sosiale konstruksjonene om kjønn og arbeid (jf. West & Zimmerman, 1987). Gjennom å gjøre kjønn ved å fremheve de feminine sidene ved arbeidet, kan jentene bidra til at yrkesfaget blir mer inkluderende for alle, selv for gutter som kanskje ikke identifiserer seg med maskuliniseringsrepertoaret til guttene i Vogts (2007) studie.

I kapittel 4.2 har jeg diskutert informantenes erfaring med kjønnete forventninger og reaksjoner fra sosiale aktører ved yrkesfag. Analysen vitner om at tradisjonelle forståelser av kjønn eksisterer i stor grad og påvirker guttenes forventninger til jentenes faglige prestasjoner. Informantenes opplevelse av ulike forventninger til deres ferdigheter og kvalifikasjoner har også blitt diskutert. Slike forventninger og reaksjoner kan i sum få konsekvenser for både gutters og jenters forståelse av seg selv. I kapittelet som følger vil jeg diskutere hvordan jentene opplever den daglige samhandlingen i hverdagen på yrkesfagene TIP og bygg.

4.4. Jentenes erfaringer med den daglige samhandlingen på yrkesfag

Ovenfor har jeg både vist hvordan jentene opplever det å være i mindretall, skolens tilrettelegging samt hvilke forventninger de møtes med. Jeg vil nå rette fokus mot hvordan de erfarer den daglige sosiale samhandlingen i skolehverdagen. I løpet av en dag vil jentene delta i flere ulike sosiale situasjoner med sine medelever. Dette kan forekomme i klasserommet, på verkstedet og de mange sosiale rommene som er en del av skolehverdagen, for eksempel

pausene i kantina eller på kollektivtransport til og fra skolen. Hvordan den dagligdage samhandlingen oppleves for jenter i mindretall vil presenteres gjennom informantenes erfaringer med guttenes væremåte overfor jentene. Spesielt interessant her er hvordan jentene forteller at de imøtekommer guttenes væremåte og at du som jente i et guttedominert miljø må oppføre deg på en bestemt måte for å ikke «havne i bakgrunnen».

4.4.1 «Gutta kodd» – «guttene liker å erte oss jentene»

Et gjennomgående tema blant jentenes erfaringer er guttenes væremåte. Som diskutert i delkapittel 4.3.1 var det faglige skolemiljøet preget av guttenes erting av jentene gjennom deres reaksjoner og forventninger. Dette er et gjennomgående kjennetegn ved det sosiale miljøet også. Informantene trekker frem at guttene har en «*køddete*» og «*barnslig*» (Julie) væremåte «*uten grenser*» (Clara) og «*uten filter*» (Victoria). Noen av informantene opplever at guttene ertes jentene. Spesielt Julie og Tiril trekker frem dette. Tiril poengterer at guttene er hyggelige og at hun ikke opplever at de vil være slem, men at de ønsker å være morsom: «*Men det er jo bare å ikke ta det til seg, så går det bra, for at de mener jo egentlig bare å bli kjent med deg.*». Ifølge Julie har guttene «*en tendens til å gå over streken*» :

Julie: Ja det er jo mye sånn guttekødd, sånn: ‘Ååå, Ola!’ da for eksempel: ‘Synes du ikke Julie ser dritfin ut i den buksa der da?’ sånn der også blir han flau og så begynner guttene å flire. Også, ‘Åå like du Julie du da, har du lyst å ta henne med deg hjem du da?’

Julie gir også uttrykk for å ikke ta seg nær av dette, fordi hun «*vet at det bare er tøys*», men dersom det kommer kommentarer på utseende eller prestasjoner så kan det «*gjøre litt vondt*». Det at Julie og Tiril poengterer at det ikke er for å være slem og at det bare er tøys kan tolkes som at de forstår det som en form for inkludering av dem som minoritet. På den annen side kan det forstås som en strategi for å heve seg over ertingen. Det kan nemlig tolkes som om Julie ikke aksepterer alt det guttene tøys med på hennes bekostning. Å heve seg over ertingen er kanskje eneste utvei for å holde ut denne typen erting.

Intervjugruppe 1 forteller at guttene har en tendens til å rotte seg sammen noe som kan føre til at jentene føler seg «*overmannet*» om de har en mening om noe som spesielt en «*ledertype*» stiller seg i mot. Clara forteller om en situasjon der denne tendensen forekommer også når det kommer til guttenes væremåte overfor jentene. Situasjonen minner om Julies erfaring der guttene «*går over streken*» og ertes sine mannlige medelever på bekostning av jentene. Clara forteller «*at vi blir objektivisert*» (sic):

Clara: Det har jo vært tilfeller der at liksom. På bussen en gang, så satt jeg meg en plass, så var det en som kom å satt seg ved siden av meg, en fra TIP, også er det en annen fra TIP, en litt sånn ledertype, som begynner å si ting og sånn der: ‘inviter henne med deg hjem’, ikke sant, ‘ta henne med deg hjem’

Intervjugruppe 1 forteller at «*dette er veldig typisk*» noe som kan indikere at denne typen væremåte overfor jentene er vanlig. I likhet med Julie og Tiril forteller Clara at hun bryr seg «*svært lite*» om denne væremåten, og forklarer videre at hun «*alltid har vært en person med sterke meninger, en som ikke er redd for å si dem*».

Vogts (2007) masteroppgave viser at slik erting var vanlig i 2007 også. Han kaller det «mannlige omgangsformer» når informantene hans karakteriserer det mannsdominerte miljøet som preget av at guttene «preiker drit» og ertes jentene. Denne mannlige omgangsformen kan virke ekskluderende for jenter i en minoritetsposisjon (Vogt, 2007). Tirils opplevelse av at det er for å være morsom, kan forstås som at hun opplever denne ertingen som en form for inkludering. Det er likevel et tankekors at gutter på bygg, TIP og elektro i 2007 opplever guttenes væremåte på samme måte som mine informanter – 13 år senere! Dette vitner om at omstillingsprosesser tar tid og at det er komplekse og seiglivete strukturer vi har med å gjøre.

Intervjugruppe 1 og Julies opplevelser med «guttekkødd» har mye til felles. Det tyder på at guttene har en omgangsform dem imellom, hvor innholdet i denne omgangsformen omhandler jentene. Det kan forstås som en type erting hvor denne ertingen ikke nødvendigvis er direkte rettet mot jentene, men de blir ufrivillig en del av guttenes erting av hverandre. Clara kaller det «*objektivisering*» og hennes bruk av dette begrepet i denne sammenhengen kan tolkes som at jentene blir redusert til et objekt som guttene kan bruke både for å erte hverandre og for å ta med seg hjem. Dette kan forstås som en form for seksualisering av jentene. I lys av dette kan ertingen tolkes som eksempler på majoritetens undertrykkelse av jentene i minoritet, jf. Møller og Vagles (2003) undertrykkelsesmekanismer «*hakkekylling*» og *trakassering*. De betegner trakassering som den mest alvorlige undertrykkelsesmekanismen. Hvorvidt erfaringene kan defineres som en form for seksuell trakassering ³, kan diskuteres. Selv om informantene gir uttrykk for at de ikke bryr seg og tar denne ertingen med et smil, vil jeg

³ Seksuell trakassering er forbudt. Det er lovfestet i likestillings- og diskrimineringsloven §13: «Med seksuell trakassering menes enhver form for uønsket seksuell oppmerksomhet som har som formål eller virkning å være krenkende, skremmende, fiendtlig, nedverdiggende, ydmykende eller plagsom». (Likestillings- og diskrimineringsloven, 2017 § 13)

bemerke at disse erfaringene viser tendenser til seksuell trakassering. Å påpeke dette kan bidra synliggjøre en tendens som muligens forekommer ofte på disse studieretningene, og som ikke alle vil oppleve på samme måte. Dette gir flere av informantene også uttrykk for selv – ikke alle vil like denne omgangsformen.

Denne typen omgangsform kan imidlertid være en del av kulturen og et sosialt lim i et fellesskap, men spørsmålet er imidlertid hvem som definerer denne interaksjonssituasjonen (Sletteland & Helseth, 2018) ⁴. I Clara og Julies tilfelle kan det tyde på at det er guttene, ikke jentene selv, som har definert situasjonen og innholdet i ertingen om å ta med seg jentene hjem. I delkapittel 4.4.2 vil jeg ytterligere diskutere utfordringen med hvem som har definisjonsmakt i slike situasjoner. Denne væremåten kan oppleves problematisk fordi jentene her blir fremhevet som tokens – et symbol for sin kategori heller som et individ (jf. Kanter, 1977). Dette kan bidra med enda større grenser mellom jentene og guttene på bygg og TIP.

Hakkekylling-mekanismen skaper en forståelse for at slik hakking ikke skyldes egenskaper ved de som blir hakket på, men belyser heller hvilke strukturelle mekanismer som ligger til grunn for slik hakking. Jeg tolker Claras fokus på seg selv som en «*person med sterke meninger*» som hennes forklaring på guttenes tilnærming og at hun forstår at hennes sterke personlighet nærmest har framprovosert denne ertingen. Hakkekylling-mekanismen kan tydeliggjøre at dette ikke forekommer på grunn av individuelle trekk ved jentene selv, men fordi jentene er i minoritet og en del av et miljø med lang tradisjon for mannsdominans (Møller & Vagle, 2003).

Interaksjonen som vist i sitatene ovenfor kan skape normer og forventninger til kjønn (West & Zimmerman, 1987). Guttenes handlinger gjør mannen til den dominante og kvinner til den underordnede gjennom ertingen. Væremåten overfor jentene er slik et eksempel på hvordan kjønn «gjøres» (West & Zimmerman, 1987). Samtidig kan man se hvordan denne ertingen nærmest er en norm som jentene må finne seg i. Slike normer strukturerer ikke bare hvordan guttene oppfører seg overfor jentene, men også hvordan jentene møter deres atferd. Dette vil diskuteres i neste kapittel.

⁴ Sletteland og Helseth (2018) har definert tre ulike motiver for seksuell trakassering der en er *trakassering uten vilje*. Motivet innebærer at trakasseringen ikke har som intensjon å skade noen, men er mer et viktig middel til å få innpass i et sosial fellesskap. I mange miljøer kan seksuell trakassering inngå som en del av den alminnelige omgangsformen (Sletteland & Helseth, 2018, s.30).

4.4.2 Hvordan jentene må oppføre seg i et guttedominert miljø

Jentenes beskrivelser av at det er viktig å ikke ta seg nær av ertingen bringer analysen over i hvordan jentene opplever de må oppføre seg i et guttedominert miljø. I møte med den mannlige omgangsformen forteller Julie og Tiril at de lærer seg å se humoren i guttenes erting og å ikke ta seg nær av det. Tiril forteller at det er viktig «å ta det med et smil» – «Hvis du synes de har vært litt frekk så er det bare å være litt frekk tilbake». Dette har hun til felles med flere av informantene, blant annet Julie og intervjugruppe 1 og 4.

Guttenes store personligheter gjør at informantene i intervjugruppe 1 opplever at de må oppføre seg på en bestemt måte. «Du må være litt frampå, hvis ikke tar de helt over», ifølge Clara. Du kan ikke «sitte stille i et hjørne, liksom. Da forsvinner du litt» (Clara). For alle er imidlertid ikke dette like naturlig. Flere av informantene har forståelse for at det kan være skummelt for noen å skulle ta plass i et guttedominert miljø. Karoline og Julianne gir uttrykk for at dette er litt utfordrende da begge er sjenerte.

Julianne: (...) Fordi vi må bare tørre og utfordre oss selv med å snakke med folk vi ikke kjenner og bli kjent med dem. Og bare det kan jo være ganske skummelt. (...)

Karoline : (...) Det er jo ikke sånn at det er gutter som er kongen av dette yrkesfaget. Så man må vise at man er litt jente og ha litt bein i nesa og bare sette dem på plass hvis det er noen utfordringer!

Selv om noen av jentene gir uttrykk for at det ikke er noe problem å sette seg respekt hos guttene, kan sitatet overfor indikere at det er individuelle forskjeller i hvordan dette oppleves. Tiril har for eksempel inntrykk av at hennes kvinnelige medelev ikke trives like godt som henne, noe hun tror skyldes at hun ikke er like utadvendt som henne selv. Hun poengterer også at guttene ikke erter medeleven på samme måte som de erter henne.

I møte med guttenes væremåte er et alternativ å si ifra til lærer, men dette oppleves ulikt for jentene. Julie har ikke noe problem med dette, og bryr seg ikke om at hun kan bli definert som «tyster». Flere av informantene gir uttrykk for at de har lærere som er svært åpne, og at de føler seg komfortable med å snakke med dem om eventuelle utfordringer. Tiril på sin side, gir uttrykk for at hun tror at guttene ikke ville likt det om hun hadde sagt i fra til lærer.

I løpet av skolehverdagen opplever jentene flere sosiale situasjoner som kan forstås som det Collins (2004) omtaler som interaksjonsritualer. Et eksempel på et interaksjonsritual kan

være guttenes erting av jentene som presentert i delkapittel 4.4.1. Denne formen for sosial interaksjon gir innpass til noen mer enn andre – de som er utadvendte og som tåler erting, skal vi tro jentenes opplevelser.

Ut ifra informantenes opplevelser presentert i dette og i forrige delkapittel, kan det tolkes som at det har oppstått det Collins (2004) kaller en interaksjonsorden på yrkesfagene TIP og bygg. Ordenen karakteriseres av en omgangsform hvor det er slik at guttene tøyser og ertes jentene, hvor jentene så må svare tilbake og akseptere at guttene har det gøy på deres bekostning. Beskrivelsene av ertingen består av det som i henhold til Collins (2004) er hovedingrediensene for et interaksjonsritual: Deres felles møteplass kan være en undervisningssituasjon, og klasserommet eller verkstedet skaper grensene for hvem som er inkludert eller ikke i interaksjonen. Selve ertingen er et felles fokuspunkt som skaper en felles emosjonell erfaring.

Gjennomføres interaksjonsritualet på en vellykket måte over lengre tid kan det oppstå det Collins (2004) kaller emosjonell energi. Emosjonell energi skaper en følelse av hva som er rett og galt å gjøre i en konkret situasjon – en moralsk følelse. Dette kan betegne jentenes følelse av å måtte være med på ertingen, det å være frampå, sette seg i respekt og ikke tyste til lærer, men heller si ifra til guttene selv. Jentene opplever dette som det korrekte å gjøre fordi de har erfart at denne typen interaksjon har vært vellykket i lignende situasjoner. Dette oppleves som det solidariske, det som er riktig å gjøre. Tirils eksempel på at hennes medelev ikke blir tilnærmet av guttene på samme måte, kan indikere at medeleven ikke har imøtekommet ertingen på samme måte. Hun har trolig ikke vært solidarisk til interaksjonsritualet som er guttenes erting. Det kan tolkes som at Tiril forstår at solidarisk oppførsel til guttenes væremåte kan være en viktig strategi for å bli en inkludert del av fellesskapet på yrkesfag.

Ifølge Collins (2004) erverver man ulik grad av emosjonell energi ved å være mer eller mindre solidarisk til grupperitualer. Tirils eksempel på sin kvinnelige medelev, eller hvordan informantene forteller at du «forsvinner» om du forholder deg tilbakeholden, viser hvordan denne typen deltakelse i et interaksjonsritual gir en lav emosjonell energi fordi de ikke er solidariske til interaksjonsritualets orden. Lav emosjonell energi kan føre til sosial eksklusjon fra det sosiale fellesskapet på et guttedominert fag. Det kan tolkes som om Tirils medelev opplever sosial eksklusjon fordi hun ikke er solidarisk til interaksjonsritualet, eller at Tiril kan risikere dette om hun «tyster» på guttenes erting.

Personer med høyere grad av emosjonell energi vil ha større makt til å definere hva som er legitim praksis i fellesskapet (Tjora, 2018). Denne «ledertypen» som intervjugruppe 1

omtaler i delkapittel 4.4.1 kan forstås som en deltaker som har høy grad av emosjonell energi og som slik har definisjonsmakt for hva det vil si å være elev på bygg og TIP. Hvordan informantene beskriver at de andre guttene henger seg på denne gutten, viser at denne personen har høy emosjonell energi. Personer med høy grad av emosjonell energi har mulighet til å ta styringen og sette dagsorden for hvilke ritualer som kan defineres som hellig, som sitatene til Julie og Clara i delkapittel 4.4.1 er eksempler på. Her er det guttene, ikke jentene selv, som definerer dagsorden for interaksjonsritualet. Dette kan også knyttes opp mot Kanters (1977) forståelse av at majoritetsgruppa har større mulighet til å påvirke kulturen i en organisasjon.

Gjennom tilegnelse av høy grad av emosjonell energi gjennom å være solidarisk til interaksjonsritualet vil jentene trolig ha mulighet til å definere interaksjonsordenen. Dette kan knyttes opp mot jentenes erfaringer med at man må være frampå, ta plass og ha en stor personlighet på yrkesfag. Gjennom denne væremåten kan jentene tilegne seg høy grad av EE, og disse jentene vil kunne definere interaksjonsordenen på yrkesfag. I tillegg fører dette til inklusjon i det sosiale fellesskapet på yrkesfag, noe jeg forstår som viktig for jentene i lys av deres vekt på å etterfølge denne «ordenen», samt at det å tilhøre et fellesskap fremstår som viktig for informantene (jf. kapittel 4.1).

Interaksjonsritualer vil ikke fortsette å eksistere som hellig, dersom reproduksjonen ikke vedvarer som vellykket (Collins, 2004). Å være usolidarisk til guttenes erting kan trolig få et slik ritual til å opphøre. En kan dermed tenke seg at en slik væremåte som legitim, for eksempel guttenes seksualisering av jentene, også opphører. Slik belyser teorien om interaksjonsritualkjeder hvordan jenters inntog på et guttedominert fag kan opprette en annen form for interaksjonsorden – en orden som ikke trenger å være like kjønnnet, eller preget av trakasserende karakter som nevnt over.

Disse perspektivene viser også betydningen av at lærerne bygger gode relasjoner til sine elever og er tidlig ute med å være med å definere hvilke interaksjonsritualer som skal defineres som hellig eller ikke. Det er en stor utfordring for minoriteter om interaksjonsritualene ikke defineres på deres premisser, kun majoritetsgruppas. Om det er slik at interaksjonsritualene innebærer å ikke kunne si ifra til lærer, står jentene potensielt i en vanskelig posisjon. Fellesskap er viktig for alle, spesielt på videregående (Mjaavtn & Frostad, 2014). Dermed kan fellesskap være viktigere enn å si ifra til lærer.

Som minoritet må det være lav terskel for å søke støtte i møte med en kultur som kan oppleves mer eller mindre utfordrende. Dersom det er slik at ritualer ikke «tillater» å si ifra til lærer, men heller krever at du må si ifra selv, skaper det en utfordring dersom du ikke er

komfortabel med det. Et annet viktig aspekt er at denne relasjonen må være så trygg at jentene ikke bryr seg om at dette potensielt kan gi dem et rykte som tyster, og at de dermed står i fare for å gå i mot interaksjonsordenen på yrkesfag. Teorien om interaksjonsritualkjeder viser dermed hvordan det er viktig at læreren tidlig blir en person som definerer interaksjonsordenen på yrkesfag, og hvilke ritualer som kan karakteriseres som hellig på yrkesfag.

Sammen belyser doing gender-perspektivet (West & Zimmerman, 1987) og teorien om interaksjonsritualkjeder (Collins, 2004) betydningen av sosial interaksjon for konstituering av sosiale felleskap og forståelser av kjønn. Elevene på yrkesfag bidrar med sin hverdagslige sosiale interaksjon til å skape, reprodusere og dekonstruere ulike forståelser av kjønn, samt ulike former for solidariske gruppedlemskap som oppleves svært forskjellig for ulike jenter å ta del i.

5. Avslutning

Hensikten med denne masterstudien har vært å undersøke hvordan 14 jenter erfarer hverdagen sin på de guttedominerte yrkesfagene TIP og bygg. Jeg vil hevde at elevperspektivet kan bidra til viktig innsikt om hvordan man skal kunne legge bedre til rette for å rekruttere og beholde flere jenter i guttedominerte yrkesfag. I denne studien har jeg vært opptatt av å forstå jentene som aktive handlenende og selvbestemmende aktører med en refleksiv evne over sin hverdag og posisjon ved yrkesfagene TIP og bygg. I intervjuene med jentene ser jeg at mange av dem er opptatt av å få frem at de mestrer dette, og de takler fint å være i mindretall. Jeg finner samtidig at det er variasjoner mellom informantene i hvordan det oppleves å være i mindretall som jente. Noen opplever guttekulturen som mindre problematisk enn andre eller at dette er en del av «prisen» for det utradisjonelle valget. Skolens tilrettelegging og organisering har også betydning for hvor godt jentene trives og trolig også om de vil fortsette å stå i det utradisjonelle valget.

5.1 Hovedfunn

Hvordan jentene erfarer hverdagen sin er besvart gjennom oppgavens forskningsspørsmål i de ulike kapitlene i analysen. I kapittel 4.1 ble jentenes opplevelse av å være i mindretall ved et guttedominert utdanningsprogram diskutert. Noen trives svært godt i mindretall, noen opplever det som utfordrende, for andre er det helt uproblematisk. I kapittel 4.2 ble jentenes opplevelser med skolens tilrettelegging for utradisjonelle velgere presentert ved å skissere to fordelingspraksiser for jenter i mindretall, der jentene i mindretall enten samles eller fordeles i ulike klasser. Hvordan jentene opplever skolens fordelingspraksis gjenspeiles i jentenes ulike opplevelser av å være i mindretall. Fordelingspraksisen kan ha konsekvenser for jentene når det kommer til synlighet i klassen og samfunnet for øvrig, samt muligheten for kvinnefelleskap og jentenes handlingsrom i et guttedominert miljø.

I kapittel 4.3 ble erfaringer med forventninger til jenter i guttedominerte studieprogram, presentert og diskutert. Viktige funn her er hvordan jentene møter kjønnete forventninger og reaksjoner på sine faglige prestasjoner og kvalifikasjoner. Slike forventninger kan oppleves mer eller mindre begrensende, og i noen tilfeller skape motstand eller være motiverende. Forventningene gjenspeiler hvordan forståelser av kjønn produseres og reproduseres gjennom jentene og andre sosiale aktører på yrkesfag sine handlinger.

Hvordan jentene opplever den daglige samhandlingen ved bygg og TIP ble presentert i kapittel 4.4. Den daglige samhandlingen er preget av en væremåte der guttene erter jentene og at jentene i møte med denne væremåten må oppføre seg på en bestemt måte for å bli en del av det sosiale fellesskapet. Samhandlingen er preget av ulike normer for inklusjon og eksklusjon, og hvordan ulike sosiale aktører på yrkesfag har mulighet, i større eller mindre grad, til å definere disse normene. Den daglige samhandlingen oppleves ulikt for ulike jenter, der noen opplever det som uproblematisk og andre mer utfordrende.

5.2 Funnes implikasjoner for fremtidig likestilling på yrkesfag

Min studie viser at vi fortsatt står overfor noen utfordringer når det kommer til rekruttering og ivaretagelse av jenter i guttedominerte yrkesfag, samt det å i fremtiden sikre jevnere kjønnsbalanse på arbeidsmarkedet. De fleste jentene trives likevel svært godt, de mestrer det faglige og erfarer å bli godt ivaretatt. Ved å fremme utfordringer viser jeg at det er et godt stykke igjen før det blir like naturlig for jenter å velge TIP og bygg som det er for gutter i dag. Dette avhenger både av hvem de er som individer, men også strukturelle føringer som sentrale aktører ansvarlige for opplæring kan sørge for. Informantenes erfaringer har både sosiologiske og samfunnsmessige implikasjoner.

Sosiologien er viktig for å synliggjøre kompleksiteten i spørsmål knyttet til kjønnsbalanse på yrkesfag. Det handler om mer enn individuelle frie valg og viser hvordan sosiale aktørers handlinger påvirkes av sosiale strukturer og motsatt hvordan handlinger har betydning for formingen av disse.

I min studie finner jeg at det er variasjon i hvordan jentene erfarer hverdagen som minoritet. Dette er viktig å være oppmerksom på når man skal se for seg tiltak for å bedre likestillingen på yrkesfag, hvor man bør være varsom med å behandle jentene som en homogen gruppe. Studien synliggjør dermed det ganske komplekse forholdet når det gjelder forståelser av kjønn – både et differensiert perspektiv på jenter og gutter og et differensiert perspektiv på jenter seg i mellom. Sentrale aktører ansvarlige for rekruttering og ivaretagelse må likevel ikke anvende ulike personlighetskarakteristikker ved jenter som forklaring på hvorfor den ene passet inn og den andre ikke gjorde det. De individuelle forskjellene jenter imellom må heller ikke overskygge de ulike mulighetsstrukturene jentene lever under, for eksempel ulike forventninger til kjønn og skolens fordelingspraksis av jenter i guttedominerte studieprogram. Skolen har et

ansvar om å organisere og tilrettelegge for jentene på best mulig måte. Kjønn betyr noe, ikke bare på individnivå, men også på organisasjonsnivå. Det må derfor jobbes aktivt med jentenes mulighetsrom både når det kommer til valg og når det kommer til å stå i valget.

Denne studien viser ulike fordelingspraksiser av jenter i mindretall. Uavhengig av hvordan jentene opplever fordelingspraksisen har denne studien avdekket noen uheldige sider ved ulike praksiser. En fordelingspraksis hvor jentene fordeles pent utover klassene for å brukes som ordenselever for urolige gutter eller hvor det ikke foreligger bevisste strategier, kan være begrensende for å få et velfungerende miljø for både jenter og gutter på yrkesfag. For å få bedre kjønnsbalanse på yrkesfag er det viktig at skolen tilrettelegger gjennom å samle jentene i klasser, eller åpne opp for møteplasser for dem gjennom for eksempel «jentegrupper». Dette tilrettelegger for muligheten til å bli en synlig gruppe ved guttedominerte studieprogram for samfunnet som helhet, samt muligheten for kvinnefellesskap. Slike tiltak kan stimulere til erfaringsutveksling, opplevd fellesskapsfølelse samt det å forstå sin plass som minoritet som betydningsfull for fremtidens velgere. Uavhengig hvordan dette oppleves for jentene, vil jeg argumentere for at dette kan være en løsning som på lang sikt kan bidra til å bedre kjønnsbalansen på yrkesfag. Det kan bidra til synlighet for jenter i guttedominerte studieprogram som noe vanlig, med mulighet for en mangfoldig forståelse av hvilke jenter det er som velger utradisjonelt, heller enn stereotype forestillinger.

Sosiologisk tyder denne studien på at det ligger noen kjønnete strukturer til grunn for de sosiale aktørene på yrkesfag sine handlinger og hvordan de, både bevisst og ubevisst, handler i henhold til disse. De sosiale aktørenes handlinger bidrar til både produksjon, reproduksjon og dekonstruksjon av kjønnete forståelser. Som aktører innenfor et så kjønnert felt som yrkesfagene TIP og bygg, er det viktig med bevisstgjøring av slike kjønnete strukturers betydning for sosiale aktører, samt hvilken rolle sosiale aktører har for utformingen av disse. Dette gjelder altså ikke bare sentrale aktører ansvarlige for rekruttering og ivaretagelse, men også guttene og jentene på yrkesfag. For eksempel er den mannlige omgangsformen på mange måter en del av ungdomskulturen, og individuelle vitser om jenter på yrkesfag kan oppleves som ubetydelig i det store bildet. Slike handlinger kan likevel ha større konsekvenser enn det den lille kommentaren intenderte. Representanter for skolen som institusjon bør derfor legge til rette for et trygt og godt faglig og sosialt miljø, hvor kjønnete forventninger, reaksjoner og mannlige omgangsformer får et utseende som ikke er begrensende for ivaretagelse og rekruttering av jenter.

I forlengelsen av kjønnete strukturers begrensende karakter kan det å skape et mer mangfoldig kompetansebegrep som ikke bare inkluderer maskulinitet, men også feminitet, være viktig for rekruttering og ivaretagelse. Mine funn indikerer at noen forventninger til jenter kan fungere motiverende for jenter i utradisjonelle fag, eksempelvis det å være nøye. En mer mangfoldig forståelse for hvilke kvalifikasjoner som forstås som verdifulle for yrkesfagene TIP og bygg, og hvilke kvalifikasjoner man forbinder med jenter er dermed viktig for å rekruttere flere. Samtidig påpeker dette utfordringen samfunnet står ovenfor når det kommer til kjønnete strukturers begrensning på sosiale aktører – dette bidrar til ytterligere *gjøring* av kjønn. Et mer mangfoldig kompetansebegrep vil imidlertid ikke bare være motiverende for jenter i faget og jenter som vurderer å velge det, men også gutter som ikke identifiserer seg med yrkesfagene maskuline sider.

Menneskets iboende trang til å tilhøre fellesskap gjenspeiles også i denne studien. Det fremstår som viktig for de fleste å være en del av et fellesskap, være det seg en del av et jentefellesskap eller guttefellesskap på bygg og TIP, eller sammen med andre elever på den videregående skolen de er elever ved. Jenter i mindretall kan likevel oppleve det ulikt å skulle ta del i et fellesskap. En annen utfordring er hvem og hva som definerer rammene for inklusjon i det sosiale fellesskapet på bygg og TIP. Sosiale aktører i interaksjon kan være betydningsfull for å definere rammer for inklusjon og eksklusjon i et fellesskap, men det kan være ulikt hvem som har muligheten til å definere disse. Utfordringen er dersom denne defineringen er på majoritetens premisser fremfor jentene i minoritet. Dette trenger ikke nødvendigvis handle om dem som individer, men heller at yrkesfagene er et kjønn felt med lang tradisjon for mannsdominans.

Hvem som får definere kulturen på yrkesfag og hva det vil si å være en del av fellesskapet bør derfor arbeides aktivt med. Sentrale aktører for opplæring har et ansvar for å legge til rette for hvorvidt for eksempel samhandlingskulturen er preget av en trakasserende væremåte og hvorvidt en kjønn ukultur skal få definere den daglige samhandlingen. Dette kan ikke overlates til jentene alene. Aktive sosiale aktører innenfor opplæring er dermed betydningsfulle, i tillegg til elevene som er under opplæring. Dersom vi ønsker mer likestilling i opplæring og arbeidsliv, kan verken myndighetene, skoleeier eller skolene selv sitte med hendene i fanget. De må gjøre noe aktivt for å få til endring både i organisering og skolemiljø.

Tendensen til kjønnssegregering på det norske arbeidsmarkedet og på yrkesfagene bør derfor definere den politiske diskursen. Studien impliserer at dette krever mye arbeid før vi er i mål om bedre kjønnsbalanse på yrkesfagene og ellers i det norske arbeidsmarkedet. Satsningen

til Trøndelag fylkeskommune som arbeider med både kompetansebygging og tiltak ut mot opplæringsinstitusjoner for å øke kjønnsbalansen, bør stå som et viktig eksempel. Dette krever ikke kortsiktige prosjekt, men langstrakte satsninger både på landsbasis og over et lengre tidsperspektiv. Den politiske diskursen vil stadig møte på likestillingsutfordringer knyttet til de ulike «mulighetsrommene» til jenter og gutter på det norske arbeidsmarkedet (jf. NOU 2019:19). Selv om dette er en tidkrevende og seiglivet prosess betyr det ikke at vi må slutte å arbeide aktivt for mer kjønnsbalanse. Ytterligere studier som denne og tiltak for å øke kjønnsbalansen på arbeidsmarkedet vil derfor være viktige bidrag for hvordan jenter og gutters mulighetsrom en dag kan være definert av de samme veggene.

Litteraturliste

- Atkinson, P. (2015). *For Ethnography*. London: Sage
- Barley, S. R. & Kunda, G. (2001). Bringing Work Back In. *Organization Science*, 12(1), 76-95. <https://doi.org/10.1287/orsc.12.1.76.10122>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2020, 6.april). Utdanningsvalg og kjønn. Hentet 06.05 fra https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Kjonnlikestilling/Utdanning_og_kjonn/Utdanningsvalg/
- Brandth, B. (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I Holter, H. & Kalleberg, R. (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s.145-165). Oslo: Universitetsforlaget.
- Buland, T. H. Mathiesen, I. H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, H., Bungum, B. & Mordal, S. (2011). *På vei mot framtida – men i ulik fart? Sluttrapport fra evaluering av skolens rådgivning*. (SINTEF Rapport; A18112). Hentet fra <https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmloi/handle/11250/2500427>
- Byrhagen, K. N., Falch, T. & Strøm, B. (2006). *Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke*. (SØF-rapport nr. 08/06.) Hentet fra http://evaluering.nb.no/eval-utlevering/innhold/URN:NBN:no-nb_overfordokument_4130_Eval_0/pdf
- Bårdstu, B. (2015). *En kvalitativ studie av jenters yrkesfaglige valg i videregående skole* (Mastergradsavhandling, NTNU). Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmloi/bitstream/handle/11250/2434756/B%c3%a5rdstu%2c%20Berit.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Collins, R. (2004). *Interaction Ritual Chains*. Princeton: Princeton University Press.
- Cooley, C. H. ([1983] 2011). Looking-glass self. I J. O'Brien (Red.), *The Production of Reality: Essays and readings on Social Interaction* (s. 126-128). California: Pine Forge Press.
- Correll, S. J. (2001). Gender and the Career Choice Process: The Role of Biased Self-Assessments. *American Journal of Sociology*, 106(6),1691–1730. <https://doi.org/10.1086/321299>

- Correll, S. J. (2004). Constraints into Preferences: Gender, Status, and Emerging Career Aspirations. *American Sociological Review*, 69(1), 93–113.
<https://doi.org/10.1177/000312240406900106>
- Durkheim, E. ([1912] 2001). *The Elementary Forms of Religious Life*. Oxford: Oxford University Press.
- Ebrahimi, A. (Regi og manus) & Bjelland, A. (Regi og manus) (2019). 1.Kjønn [Episode fra TV-serie]. I Bårdsnes, S. & Heyerdahl, S. (Produksjonsleder/prosjektleder), *F-ordet*. Hentet fra <https://tv.nrk.no/se?s=f-ordet>
- Ellingsæter, A. L. (2014). Kjønnssensensialisme – segregeringens evighetsmaskin?. I Reisel, L. & Teigen, M. (Red.), *Kjønnsdeling og etniske skiller på arbeidsmarkedet* (s.86-100). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gjestrum, E. (2019). *Er det plass til gutta? En kvalitativ intervju-undersøkelse av gutters opplevelser med helse og oppvekst*. (Mastergradsavhandling, NTNU). Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2620402/no.ntnu%3ainspera%3a2492068.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on Face-to-Face Behaviour*. New York: Anchor Books.
- Hammersley, M. (2017). Interview data: a qualified defence against the radical critique. *Qualitative Research*, 17(2), 173–186. <https://doi.org/10.1177/1468794116671988>
- Hansen, M. N. (2011). Finnes det en talentreserve? Betydningen av klassebakgrunn og karakter for oppnådd utdanning. *Søkelys på arbeidslivet*, 28(3), 173-189.
- Helleland, H. & Støren, L. A. (2011). Sosial reproduksjon i yrkesfagene. Hvordan påvirker bakgrunnsfaktorer hvilken type kompetanse yrkesfagelever oppnår?. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 52(2), 151-180.
- Kanter, R. M. (1977). *Men and Women of the Corporation*. New York: Basic Boks.
- Kusenbach, M. (2003). Street phenomenology. The go-along as ethnographic research tool. *Ethnography*, 4(3), 455–485. <https://doi.org/10.1177/146613810343007>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Kvande, E. & Rasmussen, B. (1990). *Nye kvinneliv: kvinner i menns organisasjoner*. Oslo: Ad notam.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Likestillings- og diskrimineringsloven. (2017). Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (LOV-2017-06-16-51). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2017-06-16-51>
- MacPhail, A. (2004). Athlete and researcher: undertaking and pursuing an ethnographic study in a sports club. *Qualitative Research*, 4(2), 227–245.
<https://doi.org/10.1177/1468794104044433>
- Mathiesen, I. H., Buland, T. & Bungum, B. (2014). Kjønnstradisjonelle utdanningsvalg. En demokratisk utfordring. I Haugen, R.C., Hestbek, T.A., & Øfsti, R. (Red.), *Pedagogikk, politikk og etikk: demokratiske utfordringer og muligheter i norsk skole* (s.290-308). Oslo: Universitetsforlaget.
- Merton, R. K. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193-210.
<https://doi.org/10.2307/4609267>
- Mjaavatn, P. E., & Frostad, P. (2014). Tanker om å slutte på videregående skole. Er ensomhet en viktig faktor?. *Spesialpedagogikk*, 79(1), 48-55.
- Møller, E. & Vagle, I. (2003). *En av gutta?: Skole- og bedriftsutvikling for å gjøre guttedominerte håndverksfag attraktive for jenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- NOU 2019:19 (2019). *Jenterom, gutterom og mulighetsrom. Likestillingsutfordringer blant barn og unge*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-19/id2677658/>
- NOU 2019:25 (2019). *Med rett til mestre. Struktur og innhold i videregående opplæring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-25/id2682947/>
- Orupabo, J. (2014). Kompromisser og anerkjennelse: overgang fra utdanning til arbeid. I Reisel, L. & Teigen, M. (Red.), *Kjønnssdeling og etniske skiller på arbeidsmarkedet* (s.119-147). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Orupabo, J. (2016). *Kvinnejobber, mannsjobber og innvandrersjobber*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Payne, G. & Williams, M. (2005). Generalization in Qualitative Research. *Sociology*, 39(2), 295-314. <https://doi.org/10.1177/0038038505050540>
- Regjeringen. (17.januar, 2019). Granavolden-plattformen. Politisk plattform for en regjering utgått av Høyre, Fremskrittspartiet, Venstre og Kristelig Folkeparti. Hentet 27.11.2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/politisk-plattform/id2626036/>
- Reisel, L., Skorge, Ø. S. & Uvaag, S. (2019). *Kjønnsdelte utdannings- og yrkesvalg. En kunnskapsoppsummering* (Rapport 2019:6). Hentet fra <https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmlui/bitstream/handle/11250/2592572/Kj%25C3%25B8nnsdelte+utdannings-+og+yrkesvalg.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Reisel, L. & Teigen, M. (2014). Det kjønnsdelte arbeidsmarkedet. I Reisel, L. & Teigen, M. (Red.), *Kjønnsdeling og etniske skiller på arbeidsmarkedet* (s.11-28). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Roer-Strier, D. & Sands, R.G. (2014). Moving beyond the ‘official story’: when ‘others’ meet in a qualitative interview. *Qualitative Research*, 15(2), 251-268 <https://doi.org/10.1177/1468794114548944>
- Roulston, K. (2010). Considering quality in qualitative interviewing. *Qualitative Research*, 10(2), 199–228. <https://doi.org/10.1177/1468794109356739>
- Schønberg, W. (2018, 24. mai). Slik har gutter og jenter valgt i 20 år: - Har de reell valgfrihet?. Hentet 28.02.2020 fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/slik-har-gutter-og-jenter-valgt-i-20-ar--har-de-reell-valgfrihet/104445>
- Silverman, D. (2017). How was it for you? The Interview Society and the irresistible rise of the (poorly analyzed) interview. *Qualitative Research*, 17(2), 144–158. <https://doi.org/10.1177/1468794116668231>
- Sletteland, A. & Helseth, H. (2018). *Det jeg skulle sagt. Håndbok mot seksuell trakassering*. Oslo: Forlaget Manifest.
- Støren, L. A., Waagene, E., Arnesen, C. Å. & Hovdhaugen, E. (2010). «Likestilling er jo ikke lenger det helt store...» *Likestillingstillingsarbeid i skolen 2009-2010*. (NIFU STEP Rapport 15/2010). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/279129>

- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tjora, A. (2018). *Hva er fellesskap?*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vagle, I. & Møller, E. (2015). *Kjønn på dagsorden gjennom to-tre-og firepartssamarbeid i det yrkesfaglige feltet: et aksjonsforskningsarbeid for mer mangfoldige arbeidsplasser og friere yrkesvalg innen elektro- og bilfag*. (Doktoravhandling). Roskilde universitet, Roskilde.
- Vogt, K. C. (2007). *Gutter i mannsdominerte yrkesfag: valg av utdanning og arbeid*. (Mastergradavhandling, UiB). Hentet fra http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/3843/Masterthesis_Vogt.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vogt, K. C. (2018). Svartmaling av gutter. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 2(2), 177-193. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2018-01-06>
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1(2), 125-151. <https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>

Vedlegg 1 Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Informasjonsskriv – Masterprosjekt om utradisjonelle yrkesvalg

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke elevers opplevelser med å velge utradisjonelt yrkesfag i videregående opplæring. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Masterprosjektet skal bidra til kunnskap om rekruttering og ivaretagelse av elever som har valgt utradisjonelt yrkesfag når det kommer til kjønn i videregående skole. Med utradisjonelt yrkesfag menes fag der majoriteten av elevene er av det motsatte kjønn. Målet er å kartlegge hvilke tiltak som fører til elever velger utradisjonelt og hva som får dem til å gjennomføre.

Hvem er ansvarlig for prosjektet?

Prosjektet gjennomføres som en masteroppgave i sosiologi ved Norges teknisknaturvitenskapelige universitet (NTNU), Institutt for sosiologi og statsvitenskap. Prosjektet gjennomføres av masterstudent Sigrud Johansen med førsteamanuensis Brita Bungum som veileder.

Masterprosjektet er en del av et større prosjekt for Trøndelag Fylkeskommune. Deres rolle er kun veiledende og de vil derfor ikke få tilgang til personopplysninger om deg som deltar.

Hva innebærer deltakelse for deg?

Deltakelse i prosjektet vil innebære et intervju med deg som varer ca. 60 minutter og vil hovedsakelig omhandle dine opplevelser og erfaringer knyttet til utradisjonelle yrkesvalg og hvordan det er å være i mindretall på en yrkesfagslinje som tradisjonelt er dominert av det motsatte kjønn. Jeg vil ikke direkte stille spørsmål om din eventuelle etnisitet, men dersom du ønsker å oppgi dette under intervjuet vil opplysningene inngå i materialet for analysen. For å sikre en korrekt gjengivelse av dine svar vil jeg benytte lydopptaker under intervjuet. Dette intervjuet vil bli transkribert og slettet ved prosjektets slutt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan behandler og oppbevarer vi dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som vil ha tilgang til dine personlige opplysninger. Eventuelle andre som bidrar i behandlingsprosessen vil kun ha tilgang til anonymiserte opplysninger. Jeg vil allerede ved gjennomføring av intervjuet erstatte dine personopplysninger med koder og fiktive navn for å sikre din anonymitet. Informasjon som kan identifisere deg vil derfor utelukkende eksistere i prosessen med å avtale gjennomføringen av intervju. All informasjon om deg og andre

deltakere som behandles i forbindelse med prosjektet og i senere publikasjon vil være fullstendig anonymisert og erstattet med koder. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket og forskningsetiske standard.

Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet avsluttes etter planen i juni 2020. Ved prosjektets slutt vil lydopptak og kontaktinformasjon til informanten bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU, Institutt for sosiologi og statsvitenskap har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Ønsker du å delta eller vite mer om prosjektet?

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål om prosjektet, ta kontakt med:

- Sigrid Johansen 97011380 sigrijo@stud.ntnu.no
- Brita Bungum brita.bungum@ntnu.no
- Thomas Helgesen – Personvernombud NTNU Thomas.helgesen@ntnu.no telefon: 93079038
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet: *Elevens valg av utradisjonelle yrkesfag*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på intervju
- at intervjuet blir tatt opp på lydopptak
- at sitater fra intervjuet brukes i masteroppgaven

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. Juni 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 Intervjuguide individuell

Intervjuguide Individuell

A. Oppvarmingsspørsmål

1. Kan du fortelle litt om deg selv?
 - i. Hvor gammel er du?
 - ii. Hvilken linje går du på?
 - iii. Hva driver du med på fritiden?
 - iv. Har du en jobb? I så fall, hvilken jobb?

B. Spørsmål om yrkesvalg

1. Når bestemte du deg for studieretning?
2. Hvorfor valgte du denne retningen?
3. Hva førte til dette valget?
4. Hva var avgjørende for valget?
5. Hvor fikk du informasjon om utdanningen?
6. Var det mye fokus på kjønnsstradisjonelle valg i rådgivningen på ungdomsskolen?
7. Har det blitt fremmet tiltak for utradisjonelle valg?
 - i. Hvilke?
 - ii. Hvordan har disse vært betydningsfulle?

C. Skolehverdagen

1. Hvordan er kjønnsbalansen i klassen?
 - i. Hvor mange er dere?
2. Hvordan er skolehverdagen?
 - i. Hva gjør dere? En vanlig dag
3. Hvordan oppleves det å være en minoritet?
 - i. Påvirker dette skolehverdagen din på noen måte?
 1. Hvordan?
 - ii. Savner du mer balanse?
 1. hvorfor?
 - iii. Føler du deg annerledes?
4. Hva har vært viktig for tilhørighet
5. Har du eksempel på en situasjon hvor du får spesiell oppmerksomhet som følge av ditt kjønn?

D. Opplevelse av grad av ivaretagelse i skolehverdagen/praksis

1. Føler du deg ivaretatt?
 - i. Hvordan?
2. Føler du deg ekstra ivaretatt?
 - i. Hvordan føles det?
3. Hva er lærernes rolle i denne ivaretagelsen?
4. Hvordan er miljøet generelt på skolen når det kommer til holdninger knyttet til utradisjonelle yrkesvalg?
5. Er det satt i gang tiltak for dere som har valgt utradisjonelt?
 - i. Hvilke?
 - ii. Møter dere reaksjoner fra majoriteten?
6. Har det oppstått noen utfordringer som følge av at du er i en minoritetsposisjon?
 - i. Hvordan håndterte du dette?
 - ii. Opplevde du lærere og administrasjon som oppmerksomme på disse utfordringene?

E. Praksis

1. Har du vært i praksis?
 - i. Hvor?
2. Hvordan får dere praksisplass?
 - i. Kan dere velge selv hvor dere vil?
3. Hvordan opplevde du praksisperioden?

F. Jobbmuligheter

1. Hvordan er mulighetene for lærlingeplass?
2. Hvordan er jobbmulighetene?
3. Har dette vært avgjørende for valget?
 - i. Hvorfor?
4. Tenker du å gå i lære?/ Tenker du å ta fagbrev?

G. Læretiden

1. Hvilke forventninger har du til læretiden?
2. Ser du frem til læretiden?
 - i. Hvis ja: Hva ser du frem til?
 - ii. Hvis nei: Hvorfor?
3. Hva skal til for at du skal trives i læretiden?

H. Betydningen av kjønn

1. Hvorfor tror du det er få jenter som velger TIP, EL og Bygg?
2. Hvilken betydning tror du kjønn har for utdanningsvalg?
3. Var kjønn noe du tenkte på da du selv valgte?
4. Opplevde du det som problematisk å velge utradisjonelt?

I. Avrundings spørsmål

1. Hva tror du skal til for at flere skal velge utradisjonelt?
2. Er det noe du ønsker å tilføye?
3. Har du noen spørsmål?

Vedlegg 3 Intervjuguide gruppe

Intervjuguide

A. Oppvarmingsspørsmål

1. Kan dere fortelle litt om dere selv?
 - i. Hvor gammel er dere?
 - ii. Hvilken linje går dere på?
 - iii. Hva driver dere med på fritiden?
 - iv. Har dere en jobb? I så fall, hvilken jobb?

B. Spørsmål om yrkesvalg

1. Når bestemte dere dere for studieretning?
2. Hvorfor valgte dere denne retningen?
3. Hva førte til dette valget?
4. Hva var avgjørende for valget?
5. Hvor fikk dere informasjon om utdanningen?
6. Var det mye fokus på kjønnsstradisjonelle valg i rådgivningen på ungdomsskolen?
7. Har det blitt fremmet tiltak for utradisjonelle valg?
 - i. Hvilke?
 - ii. Hvordan har disse vært betydningsfulle?

C. Skolehverdagen

1. Hvordan er kjønnsbalansen i klassen?
 - i. Hvor mange er dere?
2. Hvordan er skolehverdagen?
 - i. Hva gjør dere?
3. Hvordan oppleves det å være en minoritet?
 - i. Påvirker dette skolehverdagen dere på noen måte?
 1. Hvordan?
 - ii. Savner dere mer balanse?
 1. hvorfor?
 - iii. Føler dere dere annerledes?
4. Hva har vært viktig for tilhørighet?
5. Har dere eksempel på en situasjon hvor dere får spesiell oppmerksomhet som følge av ditt kjønn?

D. Opplevelse av grad av ivaretagelse i skolehverdagen/praksis

1. Føler dere dere ivaretatt?
 - i. Hvordan?
2. Føler dere dere ekstra ivaretatt?
 - i. Hvordan føles det?
3. Hva er lærernes rolle i denne ivaretagelsen?
4. Hvordan er miljøet generelt på skolen når det kommer til holdninger knyttet til utradisjonelle yrkesvalg?
5. Er det satt i gang tiltak for dere som har valgt utradisjonelt?
 - i. Hvilke?
 - ii. Møter dere reaksjoner fra majoriteten?
6. Har det oppstått noen utfordringer som følge av at dere er i en minoritetsposisjon?
 - i. Hvordan håndterte dere dette?
 - ii. Opplevde dere lærere og administrasjon som oppmerksomme på disse utfordringene?

E. Praksis

1. Har dere vært i praksis?
 - i. Hvor?
2. Hvordan får dere praksisplass?
 - i. Kan dere velge selv hvor dere vil?
3. Hvordan opplevde dere praksisperioden?

F. Jobbmuligheter

1. Hvordan er mulighetene for lærlingeplass?
2. Hvordan er jobbmulighetene?
3. Har dette vært avgjørende for valget?
 - i. Hvorfor?
4. Tenker dere å gå i lære?/ Tenker dere å ta fagbrev?

G. Læretiden

1. Hvilke forventninger har dere til læretiden?
2. Ser dere frem til læretiden?
 - i. Hvis ja: Hva ser dere frem til?
 - ii. Hvis nei: Hvorfor?
3. Hva skal til for at dere skal trives i læretiden?

H. Betydningen av kjønn

1. Hvorfor tror dere det er få jenter som velger TIP, EL og Bygg?
2. Hvilken betydning tror dere kjønn har for utdanningsvalg?
3. Var kjønn noe dere tenkte på da dere selv valgte?
4. Opplevde du det som problematisk å velge utradisjonelt?

I. Avrundings spørsmål

1. Hva tror dere skal til for at flere skal velge utradisjonelt?
2. Er det noe dere ønsker å tilføye?
3. Har dere noen spørsmål?

Vedlegg 4 Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Utradisjonelle yrkesvalg i videregående skole

Referansenummer

404730

Registrert

05.12.2019 av Sigrud Johansen - sigrijo@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for sosiologi og statsvitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Brita Bungum, brita.bungum@ntnu.no, tlf: 40875827

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sigrud Johansen, sigridjohansen75@hotmail.com, tlf: 97011380

Prosjektperiode

01.01.2020 - 31.07.2020

Status

10.01.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

10.01.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 10.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseopplysninger og etnisk opprinnelse, samt alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.07.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mathilde Hansen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

