

Emil Gjestrum

Er det plass til gutta?

En kvalitativ intervju-undersøkelse av gutters opplevelser med helse og oppvekst

Masteroppgave i sosiologi

Veileder: Arve Hjelseth

Juni 2019

Emil Gjestrum

Er det plass til gutta?

En kvalitativ intervju-undersøkelse av gutters
opplevelser med helse og oppvekst

Masteroppgave i sosiologi
Veileder: Arve Hjelseth
Juni 2019

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

Sammendrag

Temaet for denne studien er gutters opplevelse av egen hverdag på et jentedominert utdanningsprogram innen videregående opplæring. Forskningsdesignet er kvalitativt og bygger på 11 intervjuer med gutter knyttet til helse og oppvekst i Trøndelag.

Problemstillingen som er blitt belyst er:

Hvordan opplever gutter sin egen hverdag på helse og oppvekst i videregående opplæring?

Tematikken i studien er knyttet til flere utfordrende aspekter for gutter som en minoritet i opplæringen, men også hvordan utviklingen av fellesskap innad i klasser og linjer bidrar til positive opplevelser deltakerne imellom. Studien viser at guttenes opplevelser knyttet til å ta et utradisjonelt valg av yrkesfag på videregående er sammensatte. Til tross for at guttene langt på vei finner det uproblematisk å være en minoritet på en jentedominert opplæringsarena, opplever de også en form for ubevisst utestenging gjennom hverdagsinteraksjon og mangelen på andre gutter. De adresserer også utfordringer knyttet til konstruerte forventninger og antakelser om hva opplæringen innebærer, og hva det vil si å være gutt på feltet. Denne oppgaven vil også løfte fram flere positive aspekter ved å være gutt på helse og oppvekst. Av disse virker samhandling med andre, godt miljø, samhold og en meningsfull hverdag å være det mest sentrale.

Teorirammen i oppgaven følger en interaksjonistisk innfallsvinkel ved å søke forståelse for guttenes opplevelser gjennom den faktiske interaksjonen guttene er deltakere i. Sentrale teoretikere er i denne sammenheng Erving Goffman, Randall Collins og Arlie Hochschild, som alle vektlegger at sosial praksis må forstås relasjonelt, heller enn individuelt og institusjonelt.

Abstract

The theme of this master`s thesis is boys in upper secondary school and their experiences in a girl-dominated area of education. The research design is qualitative, and consists of 11 interviews with boys within the course of healthcare, childhood and youth development in Trøndelag. The problem of inquiry that has been addressed is:

How do boys experience their everyday life within healthcare, childhood and youth development in upper secondary education?

The thesis sheds light on several challenging aspects of being part of a minority, but also how development of fellowship in each class and course contributes to positive experiences between the participants. The study shows that the boys have compound experiences regarding their untraditional choice of a vocational study in high school. Though the informants find it unproblematic to be a minority in a girl-dominated program of studies, they also experience different forms of unconscious exclusion through everyday-interaction and the absence of other boys. They also address challenges related to constructed expectations and assumptions regarding the meaning of childhood and youth development, and what it involves being a boy within this area of education. The thesis calls attention to several positive aspects of being a boy within the studies of childhood and youth development. The most evident of these being interaction with others, solidarity and a meaningful everyday life.

The theoretical perspective builds on an interactionist approach as it contributes to comprehension through the boys` everyday interactions. Erving Goffman, Randall Collins and Arlie Hochschild are, among others, important theorists. These theorists emphasize that all social facts can be derived from social interactions, rather than from individual or institutional perspectives.

Forord

Det har vært en spennende prosess å få undersøke en gruppe elevers hverdagserfaringer fra videregående opplæring. Som kommende lærer er jeg glad for muligheten til å få innsikt i elevenes opplevelser av et yrkesfag jeg selv har begrenset kjennskap til. Prosessen fram mot ferdig masteroppgave har vært krevende, men også lærerik og morsom. Jeg vil først og fremst takke informantene som stilte opp og engasjert delte av sine opplevelser og erfaringer. Deres fortellinger og opplevelser står sentralt i oppgaven, og er en viktig årsak til min motivasjon for å løfte tematikken fram.

Takk til min veileder, Arve Hjelseth, for gode og konstruktive tilbakemeldinger underveis. Din interesse for temaet og engasjement i oppgaven har vært en viktig støtte for meg i skriveprosessen. Du har bidratt med nye perspektiver og øyne som har vært avgjørende for min egen læring og at denne oppgaven har blitt det produktet den har blitt.

Jeg vil også takke medstudentene mine på lektor i samfunnsfag for god støtte underveis, og alle dere som har gjort årene i Trondheim spesielle. Spesielt takk til Trym, Siri og min søster Maren for nyttige diskusjoner og korrekturlesing. Til slutt vil jeg takke Hanna for god støtte, nyttige tilbakemeldinger og oppløftende ord.

Temaet for oppgaven er sosiologisk interessant fordi det belyser ulike sosiale og kulturelle forventninger og forståelser knyttet til grupper, kjønn og identitet. Den skjeve kjønnsfordelingen mellom gutter og jenter i både videregående opplæring og høyere utdanning bidrar i ulik grad til reproduksjon av sosiale fakta og forventninger. For min profesjon som lektor i samfunnsfag er temaet interessant ettersom det retter søkelyset på elevenes opplevelse av egen skolehverdag.

Emil Gjestrum

Trondheim, 04.06.2019

Innhold

1	Innledning.....	1
1.1	Fagfelt.....	2
1.2	Helse og oppvekst i den videregående opplæringen	3
1.3	Oppgavens struktur.....	4
2	Teori og tidligere forskning.....	5
2.1	Samhandling og en meningsfull hverdag	5
2.1.1	Doing Gender	5
2.1.2	Legitimeringsperspektiv	6
2.1.3	Emosjonelt arbeid.....	6
2.2	Guttenes forståelses- og handlingsramme	7
2.3	Forståelser av fellesskap og utenforskap	9
2.3.1	Interaksjonsritualer og primærgrupper.....	9
2.4	Utenforskap og avstand	11
2.4.1	Erving Goffmans stigma	11
2.4.2	Minoritetsperspektivet i opplæring	12
2.4.3	Nøytraliseringsteori	13
2.5	Teoriens bidrag og anvendelse	14
3	Metode.....	15
3.1	Teoretisk fremgangsmåte	15
3.2	Valg av metode.....	16
3.2.1	Intervjustudie.....	17
3.3	Utvalg	18
3.3.1	Rekruttering.....	18
3.3.2	Trøndelagsmodellen og tilgang	20
3.4	Datainnsamling	20
3.4.1	Intervjuguide	20

3.4.2	Gjennomføring av intervju	21
3.4.3	Behandling av data	22
3.4.4	Etiske vurderinger og studiets kvalitet	22
4	Analyse.....	25
4.1	Informantenes rolle som meningsskapere	25
4.2	Fellesskap og mening	27
4.2.1	En meningsfull hverdag	28
4.2.2	Helse og oppvekst mot resten.....	29
4.2.3	Guttenes anerkjennelse og plass.....	31
4.3	Forventninger og fordommer.....	33
4.3.1	Et reelt valg?.....	33
4.3.2	Hverdagsstigma.....	36
4.3.3	Nøytralisering av fordommer	37
4.4	Drama og utenforskap	39
4.4.1	Gutter som minoritet	39
4.4.2	Hverdagsdramatikk	42
4.4.3	Guttenes opplevelse av utenforskap.....	43
5	Avsluttende diskusjon	47
5.1	Konklusjoner	47
5.2	Hovedfunn og avsluttende refleksjon	49
5.3	Forslag til videre forskning.....	51
	Litteratur.....	52
	Vedlegg 1	57
	Vedlegg 2	60
	Vedlegg 3	63

1 Innledning

Da Statens Lånekasse ble etablert i 1947 var det under mottoet «utdanning for alle». En statlig finansiering av utdanning var ment å sikre alle like muligheter for utdanning uansett kjønn, alder, funksjonsdyktighet og økonomisk bakgrunn (Ekeberg, 2018). Samtidig har det norske utdanningssystemet bidratt til et kunnskapssamfunn som har gitt både status og anerkjennelse for ulike utdanningsretninger. Dette, sammen med flere andre samfunnsprosesser, fører til en horisontal kjønnssegregering, der kvinner og menn er konsentrert i ulike deler av arbeidsmarkedet (Reisel & Brekke, 2013). Nygård (2018) beskriver hvordan stadig flere tar høyere utdanning. Dette kan føre til et rekrutteringsproblem for yrkesfagene som i seg selv ikke gir generell studiekompetanse (NOU 2018:15, 2018). Som svar på dette iverksatte regjeringen yrkesfagløftet for å øke rekrutteringen til yrkesfag, og med det dekke et økende behov for fagarbeidere i årene som kommer (Regjeringen, 2018).

For å bryte den svært kjønnskjeve rekrutteringen ved ulike utdanningsprogram i videregående opplæring, startet også Trøndelag Fylkeskommune prosjektet «Likestilling på yrkesfag» (Trøndelag Fylkeskommune, 2019). Bakgrunnen for dette prosjektet var hvordan gutter og jenter i lang tid har fulgt tydelige mønstre ved valg av videregående opplæring (Schjønberg, 2018). Blant annet er det tidligere undersøkt hvordan jenter på bilfag og elektro opplevde å være en minoritet i hverdagen (Vagle & Møller, 2015). Derimot var gutters opplevelser av å gå helse og oppvekst i mindre grad undersøkt. Dette til tross for at guttene i 2018 kun utgjorde 18% av elevene ved denne studieretningen (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2018). Det var gjennom dette samarbeidet jeg fant inspirasjon og motivasjon til å sette meg inn i gutters opplevelser av å gå på helse og oppvekst.

Schjønberg (2018) stiller spørsmål ved hvorvidt gutter og jenter har reell valgfrihet når det kommer til valg av linjer på videregående, og viser til hvordan forventningene om «jentefag» og «guttefag» fremdeles er relativt stabile. Forskningen viser samtidig at sosial reproduksjon gjøres gjeldende i yrkesfaglig videregående opplæring (Helleland & Støren, 2011). Til tross for en økning i rekrutteringen av gutter til helse og oppvekst, vil det fremdeles være relevant å stille seg spørsmålet om guttene faktisk har et reelt valg når de søker seg til linjer på videregående. Der Schjønberg (2018) beskriver lite effektive kampanjer for rekruttering, foreslår Møller og Vagle at rekrutteringen følger et mer uformelt mønster: «Rekruttering og trivsel i skole og

arbeid henger nøye sammen. «Jungeltelegrafene» vil alltid være den viktigste rekrutteringsmodellen» (Møller og Vagle, 2003: 35). Det er med dette i bakhodet jeg har forsøkt å gå dypere inn i gutters opplevelser av både det å velge - og gjennomføre opplæringen innen det utradisjonelle yrkesfaget helse og oppvekst. Oppgavens hovedproblemstilling er derfor:

Hvordan opplever gutter sin egen hverdag på helse og oppvekst i videregående opplæring?

Siden denne formuleringen tar for seg hele aspektet ved det å være gutt innen helse og oppvekst, har jeg også utformet fire mer avgrensede underproblemstillinger som kan bidra til å belyse hovedproblemstillingen:

- 1) Hvordan utøver guttene rollen som meningsskapere og kritikere av egne omgivelser innen opplæringen på helse og oppvekst?
- 2) Hvordan opplever guttene opplæringen og miljøet på helse og oppvekst?
- 3) Hvordan opplever guttene å være en minoritet i hverdagen?
- 4) Hvilke utfordringer opplever guttene ved å være elever på en jentedominert opplæringsarena?

1.1 Fagfelt

Forskning om gutter og skolegang er på ingen måte en ny trend. Paul Willis (1977) viste blant annet hvordan arbeiderklassegutter reproduserte sin egen klassebakgrunn ved å velge bort utdanning til fordel for arbeiderklassejobber. Også frafall fra videregående har vært gjenstand for mye forskning, og særlig frafall innen yrkesfagene har vært en årsak til bekymring (Frøseth & Markussen, 2009). Årsaker til det å avbryte videregående opplæring har vist seg å kunne være både skoleprestasjoner og det å være skolelei (Markussen & Sandberg, 2005), men er også knyttet til en rekke andre faktorer (Lødding, 2009). Blant annet peker Mjaavatn og Frostad (2014) på at ensomhet og mangel på sosial støtte kan føre til tanker om å slutte på opplæringen.

Selv om Norge har et høyt utdanningsnivå blant både kvinner og menn, blir det omtalt som et likestillingsparadoks at kvinner og menn i stor grad er sentrert i ulike deler av arbeidsmarkedet (Birkelund & Petersen, 2003). Slike mønstre kan tenkes å påvirke ungdom i valget av utdanning. Ressurssenter for menn, Reform, gjennomførte høsten 2017 prosjektet *Ta vare på gutta! Likestilling og frafall på Kuben videregående skole*. Guttene som hadde valgt helse og oppvekst oppga at de hadde et sterkt ønske om å hjelpe og at de likte å være i kontakt med mennesker. En lærer i helse og oppvekst fortalte likevel at guttene kunne føle seg alene og

oppleve mangel på sosial støtte i klassen. Selv om guttene i Reform sin kartlegging i liten grad problematiserer det å være få gutter i en klasse med mange jenter, trekker enkelte av dem fram mangelen på noen å være sammen med i lunsjpauser og sosiale sammenhenger (Reform, 2018).

1.2 Helse og oppvekst i den videregående opplæringen

Olsen (2012) beskriver hvordan den norske fagarbeideren først og fremst har vært en kvalifikasjonskategori og tariffkategori, ikke en utdanningskategori. I senere tid har derimot skolereformene tillagt kompetansebegrepet økt viktighet og nyansert denne forståelsen (NOU 2018:15, 2018). Gjennom både Reform 94 og Kunnskapsløftet i 2006 ble inngangene til yrkesfagutdanningene bredere, og samlet i færre studieretninger. Å søke seg til yrkesfag har de siste årene blitt mer populært blant søkerne til videregående skole. Også helse og oppvekst har hatt en økning i søkertallene de siste fem årene (Utdanningsdirektoratet, 2019; Foss & Perlic, 2019). Faktisk er helse og oppvekst med sine 25679 søkere i 2019 det mest populære yrkesfaget innenfor videregående opplæring. Av alle programområdene, både studieforberedende og yrkesfaglige, har kun studiespesialisering høyere søkertall enn helse og oppvekst (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Forskning viser store kjønnsforskjeller ved valg av utdanningsprogram på videregående opplæring, og at kjønnsforskjellen er særlig stor på yrkesfag (Helleland & Støren, 2011; NOU 2012:15, 2012). I 2018 var kun 18% av elevene ved helse og oppvekst gutter. Dette gjør helse og oppvekst til det utdanningsprogrammet innenfor videregående opplæring som har lavest andel gutter (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2018). Helleland og Støren (2011) vektlegger i denne sammenheng at jenter og gutter gjennomgår ulike former for sosialisering og er utsatt for forskjellige kulturelle forestillinger om mannlighet og kvinnelighet. Solheim (2002) mener videre at slike sosiale konstruksjoner i stor grad blir tatt for gitt.

Til tross for at helse og oppvekst i lang tid har vært dominert av jenter, har dette yrkesfaget de siste ti årene opplevd en betydelig økning i antall gutter. Fra 2009 til 2019 har andelen gutter som søker seg til helse og oppvekst på videregående økt fra 11 til 21 prosent (Regjeringen, 2019). I Trøndelag fylke tilbys helse og oppvekst som utdanningsprogram ved 29 videregående skoler. Selv om utdanningsprogrammet består av en rekke programområder for fordypning fra og med andre skoleår, vil jeg i denne oppgaven ta for meg guttenes opplevelser av utdanningsprogrammet uavhengig av programområde. Med andre ord vil det være meningsfullt å forholde seg til gutter innen hele utdanningsprogrammet helse og oppvekst som en minoritet,

og utforske ytterligere hvilke subjektive opplevelser guttene har som velgere av et utradisjonelt yrkesfag.

1.3 Oppgavens struktur

I kapittel to vil jeg redegjøre for teorier og begrep jeg mener er relevante for å belyse problemstillingen, og som fungerer som analytisk rammeverk. Dette kapitlet vil presentere en interaksjonistisk forståelse med særlig vekt på Collins begreper *interaksjonsritualkjeder* og *emosjonell energi*, emosjonelt arbeid, samt Goffmans forståelsesramme av stigmatisering. Felles for disse bidragene er at de plasserer definisjonsmakten og samfunnsutviklingen på mesonivå, der prosessene finner sted i interaksjonen mellom individer og grupper fremfor på institusjons- eller individnivå.

Kapittel tre tar for seg metode og data. Her vil jeg begrunne og reflektere over valg av metode i tillegg til å redegjøre for prosessen med å rekruttere informanter. Deretter går jeg gjennom analysearbeidet og prosessen fra gjennomføring av intervjuer til selve analysen. Underveis vil jeg drøfte og diskutere forskningens kvalitet i lys av sentrale kvalitetskriterier for kvalitativ forskning.

Analysedelen av denne oppgaven er inndelt i fire kapitler. I de to første kapitlene belyses informantenes fellesskapsfølelse og opplevelse av egen rolle, før jeg beveger meg over til deres tilpasning i opplæringen. Den tredje delen tar opp forventninger og fordommer guttene møter i hverdagen, før analysekapitlet avsluttes med å problematisere utfordringer knyttet til tematikken *drama og utenforskap*. Etter analysen følger en avsluttende diskusjon hvor jeg vil diskutere de viktigste funnene fra analysen.

2 Teori og tidligere forskning

Den teoretiske forankringen i denne oppgaven følger en pragmatisk tankegang der bruk av teorier og begreper ikke innebærer å akseptere hele teoretiske rammeverk, modeller eller begreper, men heller å anvende nyttige perspektiver som kan gi økt forståelse av empirien. Jeg utnytter med andre ord begreper og teorier sensitiverende der de bidrar og er nyttige for en økt forståelse av empirien. Blumer (1954) beskriver sensitiverende teorier og begreper slik at deres funksjon er å rette oppmerksomheten mot spesifikke deler av empirien. I en slik forståelse vil det å anvende f.eks. Collins (2004) teori om interaksjonsritualkjeder på informantenes opplevelser knyttet til fellesskap, være et grep for å få øye på ulike fellesskap snarere enn å definere deres erfaringer som ulike typer ritualer. Jeg vil under presentere relevante teorier og begreper med utgangspunkt i empiriske kategorier og funn. Teoretiske perspektiver og begreper vil med andre ord fungere som et bakteppe for analysen som helhet, og gjør seg gjeldende i ulike deler av analysen.

2.1 Samhandling og en meningsfull hverdag

Jeg vil i det følgende presentere teoretiske perspektiver og tidligere forskning som kan bidra til en forståelse av guttenes egne fortolkningsrammer, opplevelser knyttet til meningsfulle opplærings- og hverdagssituasjoner, og forståelse av seg selv som gutt innen et utradisjonelt yrkesfag. Først vil jeg gjøre rede for hvordan kjønn kan forstås som noe sosialt og utøvende, før jeg redegjør for argumentasjon og meningsutveksling i et legitimeringsperspektiv. Til slutt vil jeg ta for meg perspektivet og forskning knyttet til emosjonelt arbeid. Selv om emosjonelt arbeid i hovedsak kan relateres til guttenes yrkesutøvelse og opplæring innen helse og oppvekst, bidrar perspektivet også med en forståelsesramme for hvordan guttene håndterer og forholder seg til følelser og opplevelser i hverdagen.

2.1.1 Doing Gender

West og Zimmerman (1987) argumenterer i sin artikkel «Doing gender» for å forstå kjønn som ett trekk og uttrykk innenfor sosiale situasjoner heller enn individuelle egenskaper. Når vi kategoriserer individer som jenter og gutter, eller menn og damer, kan dette bidra til at vi skaper ideer om forskjeller og særegenheter som ikke nødvendigvis er naturlige eller biologiske. Slike forskjeller eller distinksjoner er et resultat av sosial praksis, men gjennom slik sosial praksis vil også skillelinjene kunne forsterkes, ytterligere avgrenses, og reproduseres slik at de fremstår som mer eller mindre objektive sannheter. Perspektivet vektlegger hvordan kjønn utøves i sosiale interaksjoner og hvordan individer oppfører seg med utgangspunkt i sosialt aksepterte

konsepter og kategorier for kjønn (West & Zimmerman, 1987). Altså vil antakelser og forventninger knyttet til hvordan de ulike kjønnene skal utføres og fremstå legge føringer for individets handlinger, og fungere som en referanseramme for hva det vil si å være gutt og jente. Til tross for at slike rammer ikke har sin rot i biologien, vil gutter på helse og oppvekst likevel forholde seg til, og potensielt utfordre, slike sosialt etablerte normer og regler for kjønnnet handling.

2.1.2 Legitimeringsperspektiv

I motsetning til en Bourdieu-inspirert sosiologi hvor forskeren innehar rollen som kritiker, tillegger pragmatisk sosiologi kritikerrollen til aktøren (Larsen, 2013). Boltanski og Thèvenot (2006) argumenterer for en sosiologi *om* kritikk fremfor en kritisk sosiologi. Når jeg i denne oppgaven vil belyse gutters opplevelser knyttet til å gå helse og oppvekst innenfor den videregående opplæringen, vil det være nyttig å anse guttene selv som utøvere av kritikk. Informantene i denne oppgaven utøver med andre ord kritikk og ytrer meninger om sin egen skolehverdag. Pragmatisk sosiologi vektlegger hvordan aktørene selv inntre i roller som kritikere av egen virksomhet og handlinger, og søker med det å rettferdiggjøre egne handlinger og standpunkter gjennom argumentasjon. Sentralt i et slikt rettferdiggjøringsperspektiv står aktørenes søken etter en felles forståelse og enighet med andre. Dette gjør at rettferdiggjøringsperspektivet kun kan beskrive handlinger der aktørene har som mål å utvikle en felles enighet, forståelse av en gitt situasjon og utviklingen av denne (Jagd, 2011). Målet for argumentasjonen og rettferdiggjøringen hviler på en antakelse om hva som er til kollektivets beste (Haugseth, Huseby & Skjølsvold, 2016). Dette gjøres ved å legitimere egne standpunkter parallelt med å kritisere andres.

2.1.3 Emosjonelt arbeid

Emosjonelt arbeid blir av Hochschild (2003) beskrevet som måter aktører regulerer sine egne og andres emosjoner på. Dette minner om det Goffman (1967) beskriver som *face-work*. Felles for de to teoretikerne er at aktører anvender og tilpasser sitt eget følelsesregister til omgivelsene sine i interaksjon med andre aktører. For Hochschild (2003) har emosjonelt arbeid et tydelig utgangspunkt i symbolsk interaksjonisme, der emosjoner og følelser må forstås som sosiale aspekter som kommer til uttrykk og håndteres av aktørene gjennom samhandling med andre. Det følelsesmessige arbeidet må tilpasses de situasjonene og kontekstene aktørene befinner seg i og gjennomføres både før, under og etter selve samhandlingen med andre. Et viktig skille i arbeidet med følelser er det Hochschild (2003) gjør mellom *emotion work* og *emotional labour*. Der sistnevnte tar for seg det emosjonelle arbeidet i profesjonell yrkessammenheng er *emotion*

work å regne som det å regulere følelser utenfor jobbsituasjoner, altså i det private. Der emosjonelt arbeid i denne oppgaven vil kunne belyse aspekter ved guttenes skolegang, praksis og jobbsituasjoner, vil også *emotion work* kunne gi økt forståelse for mer private sosiale situasjoner de opplever som viktige for deres trivsel og sosiale deltakelse.

Hochschild (2003) trekker i sin presentasjon av emosjonelt arbeid fram hvordan slikt arbeid kan styres av handlinger fremfor følelser. Emosjonelt arbeid krever ofte ansikt-til-ansikt interaksjon der de ansatte som en del av sitt arbeid må etablere en emosjonell tilstand. Slikt arbeid relateres ofte til yrker der de ansatte må være i stand til å uttrykke følelsene sine overfor kunder. Med andre ord må utøverne av emosjonelt arbeid evne å styre og tilpasse følelsene sine til omgivelsene i arbeidet. Amble (2010) skiller mellom to typer emosjonelt arbeid; servicemøte og tjenesterelasjon. Der servicemøte er preget av en løs relasjon mellom den ansatte og kunden tar tjenesterelasjonen for seg en mer varig og intensiv kontakt.

Hochschild (2003) beskriver hvordan emosjonelt arbeid innebærer at aktørene aktivt forsøker å styre følelsene sine etter konteksten og de omgivelsene de blir påvirket av. Gjennom sin forskning på flyvertinner og helseyrker finner Amble (2010) tre ulike måter å løse vanskelige situasjoner på; dirigentens, entusiastens og surferens måte. Der dirigenten vil tilpasse sitt eget følelsesuttrykk etter situasjonen anvender entusiastene sine egne «nakne» følelser og følelsesuttrykk. Surferen vil i vanskelige situasjoner distansere seg og sende problemer videre enten ved å bevisst unngå konfrontasjoner, overlate til noen andre å håndtere den eller ved å finne egne måter for å kvitte seg med eller forlate situasjonen. Entusiastene skiller i liten grad mellom seg selv på jobb og privat, mens dirigentene har tydeligere grenser mellom hva som er følelsesmessig engasjement i arbeidssituasjoner og privat, og ikke minst grenser for hvor nært inn på brukerne de tillater seg å komme (Amble et al., 2003). Med andre ord vil dirigenten ha et profesjonelt følelsesregister for å håndtere vanskelige situasjoner, entusiastene vil benytte sitt sanne jeg, mens surferen på ulike måter vil unngå eller fjerne situasjonen i seg selv.

2.2 Guttenes forståelses- og handlingsramme

I boken *Four Sociological traditions* plasserer Collins (1994) Goffman både i den Durkheimanske og den mikrointeraksjonistiske tradisjonen. Den mikrointeraksjonistiske tradisjonen innenfor sosiologi vektlegger samspillet mellom mennesker, og det er innen denne tradisjonen Collins (1994) plasserer blant andre Goffman, Blumer og Cooley. Goffman (1974) argumenterer i sin bok *Frame analysis* for eksistensen av sosiale rammeverk, der slike sosiale

rammer legger grunnlaget for individets forståelse og fortolkninger av de sosiale situasjonene de befinner seg i. Aktørene vurderer selv hvilke rammer av erfaringer og opplevelser de anvender i den gitte situasjonen og vil på den måten handle slik de selv mener er hensiktsmessig innenfor disse rammene. I de sosiale rammeverkene finnes det likevel en dualitet der både individet lar seg påvirke og handler innenfor rammeverket, men også selv er med å utvikle rammene og handlingsmønstre for det sosiale samspillet. Dersom individene med utgangspunkt i sine sosiale referanserammer definerer en situasjon som virkelig, vil konsekvensen være at situasjonen er nettopp det, virkelig (Goffman, 1974). Altså vil aktørenes egne referanser, erfaringer og kompetanser definere situasjoner som det de er, gjennom interaksjonen slike preferanser utspilles i (Goffman, 1974).

Videre benytter Goffman seg av Durkheims teori om religiøse ritualer for å forklare ritualer i hverdagslivet (Goffman, 1967). Et sentralt begrep hos Goffman (1967) i denne sammenhengen er *face-work*, der han beskriver hvordan aktører tilpasser sitt sosiale selv gjennom å basere oppførsel og framferd på tidligere erfaringer og fortolkningen av de sosiale situasjonene de til enhver tid befinner seg i. *Face* er med andre ord et refleksivt bilde av seg selv gjennom den positive responsen en får av andre. *Face-work* er prosessene aktørene går igjennom for å hindre å tape eget ansikt. Gjennom ulike forsvarsstrategier vil aktørene søke å unngå situasjoner hvor de taper ansikt. Dette gjøres ved å for eksempel unngå situasjoner og undertrykke egne følelser som ikke egner seg i situasjonen, og tilpasse oppførsel etter antakelser om andres forventninger (Goffman, 1967). Slike strategier kan også søke å bidra til andres positive framreden. Gjennom å legge til rette for både vårt eget og andres sosiale spill etablerer vi en form for interaksjonssolidaritet, ikke ulikt Durkheims organiske solidaritet (Tjora, 2018).

Sosiologen Cooley (1902) har bidratt til en interaksjonistisk forståelse av identitet med sitt begrep *det refleksive selvet*. I en slik forståelse er identiteten vår betinget av en fortolkning av hvordan andre ser på oss. Identiteten utvikles med andre ord gjennom en forestilling om hvordan andre oppfatter vår oppførsel og opptreden (Cooley, 1902). Også Blumers læremester Mead argumenterte for at subjektivitet har sin opprinnelse i interaksjonen med andre og at selvet derfor er noe grunnleggende sosialt som oppstår gjennom sosiale erfaringer. Individets forståelse av sitt eget selv er med andre ord betinget av den sosiale konteksten: «The individual experiences himself as such, not directly, but only indirectly, from the particular standpoint of other individual members of the same social group, or from the generalized standpoint of the social group as a whole to which he belongs» (Mead, 1997:138). Med Mead (1963; 1997) og

Cooleys (1902) forståelser av et sosialt selv kan en legge grunnlaget for å forstå gutter innen helse og oppvekst som kontinuerlig påvirket av sine sosiale omgivelser. Både klassen, andre sosiale grupper de tar del i, og deres tidligere sosiale erfaringer er med på å forme deres egen forståelse av dem selv i den sosiale konteksten.

2.3 Forståelser av fellesskap og utenforskap

Aksel Tjora (2018) foreslår i sin bok *Hva er fellesskap* hvordan fellesskap kan forstås med utgangspunkt i sosial interaksjon. Hans argumentasjon for en slik forståelse av fellesskap innebærer at fellesskap er under kontinuerlig utvikling av dets medlemmer gjennom forhandlinger og fortolkninger og at nettopp denne interaksjonen er det som utgjør selve fellesskapet (Tjora, 2018). Jeg vil med utgangspunkt i Tjoras forståelse av fellesskap som interaksjon presentere enkelte begreper og teorier innenfor den interaksjonistiske tradisjonen og deres anvendelighet knyttet til fellesskapsforståelse.

Durkheim (1912) sin forståelse av individenes definisjonsmakt over religiøse fenomener har senere blitt overført til ikke-religiøse ritualer der sosiale situasjoner og grupper følger en orden om hva som er akseptert og hva som ikke er akseptert. Slike konstituerende ordener bidrar til å tillegge samfunnet mening gjennom å etablere og koordinere regler og aktiviteter i ulike sosiale grupper og situasjoner (Garfinkel, 1967; Tjora, 2018). Slike felles forståelser kan dermed utvikle en form for felles bevissthet, en solidaritet som oppstår på bakgrunn av kollektive handlinger der kollektivet blir viktigere enn enkeltindividene som danner fellesskapet. Dette kan sees i sammenheng med Meads begrep *social act* (Blumer, 1994), en form for sosiale handlinger der det er individets definisjon og handlingstilpasning som gjør situasjonen til det den er. Alle individene i situasjonen tilpasser sitt handlingsforløp og summen av disse utgjør helheten i form av en sosial handling (Tjora, 2018). Handlingene til alle aktørene på helse og oppvekst er det som gjør helse og oppvekst til det det er. Dette gjøres synlig gjennom en reproduksjon av situasjoner og fenomener som et resultat av deltakernes handlingsmønstre.

2.3.1 Interaksjonsritualer og primærgrupper

For å forstå fellesskapet som utvikler seg på helse og oppvekst kan det være nyttig å se på former for fellesskap som etableres der deltakerne omgås mye med hverandre. Informantene i denne studien er deltakere i ulike fellesskap som skoleklasse, linjen helse og oppvekst og den enkelte skole eller arbeidsplass. Både Collins (2004) og Cooley (1997) vektlegger menneskelig natur som noe sosialt og relasjonelt i sine teorier om interaksjonsritualkjeder og primærgrupper. Der det finnes et «jeg», må det med andre ord også finnes et «vi» (Cooley, 1997). Begge

teoriene omhandler omgangskretser i fysisk nærhet, men der interaksjonsritualkjeder fremstår som forholdsvis løse interaksjoner er primærgrupper å regne som mer permanente ved å gi individet en komplett følelse av sosial enhet over lengre tid. Cooley (1997) skiller også mellom primær- og sekundærgrupper der sekundærgrupper er å forstå som mer upersonlige, formelle og rasjonelle. Dette skillet avhenger i stor grad av hva deltakerne selv opplever som viktig og sentralt i gruppen. Til tross for at primærgrupper kjennetegnes av positivitet og sterkt samhold må de ikke forstås som utelukkende harmoniske grupper. Samholdet i primærgrupper møter også utfordringer, konkurrerende ideer og tanker, og et vidt spekter av ulike personligheter (Cooley, 1997).

I sin teori om interaksjonsritualer utvikler Collins (2004) en modell for hvordan et felles fokus og det å la seg rive med følelsesmessig kan føre til sosiale fellesskap. Teorien om interaksjonsritualer er et motsvar til teorier som reduserer sosial interaksjon til noe individuelt, eller til noe institusjonelt, men ansees heller som noe sosialt som skapes mellom individet og samfunnet. Slike sosiale interaksjonssituasjoner eller interaksjonsritualkjeder, oppstår gjennom individenes overføring av erfaring og kompetanse fra en situasjon til en annen. Også Cooley (1997) hevdet at der det finnes individuelle karakteristikk finnes det også sosiale fakta og karakteristikk.

For Collins (2004) er fysisk nærhet og et felles fokus viktige faktorer for interaksjonsritualene. Han beskriver hvordan sosial tetthet kan variere ut fra hvor mye tid aktørene tilbringer sammen, noe som igjen har betydning for styrken til interaksjonsritualene. Et ritual kan best forstås som gjensidig påvirkning og samhandling der to eller flere mennesker deler et fokus på en felles aktivitet eller et felles objekt. Gjennom deltakernes nærhet og avgrensning mot andre oppnår de en følelsesmessig opplevelse der det utvikles en bevissthet knyttet til hvem som er med og hvem som står utenfor. Deltakerne som er med i gruppen styrker sin følelse av fellesskap og gruppesolidaritet. En slik gruppesolidaritet har klare likhetstrekk med det man i sosiologien ofte definerer som inngruppe, en avgrenset gruppering individet definerer seg sterkt med (Schiefløe, 2015). Både i interaksjonsritualer (Collins, 2004) og inngrupper (Schiefløe, 2015) utvikles det en positiv energi og opplevelse av fellesskap der sosial likhet bidrar til en tydelig «oss-følelse», som igjen forsterkes av avstanden gruppen føler til andre. Slike fellesskap vil bidra til inklusjon gjennom å ha et felles sett av normer, væremåter og verdier. Guttene på helse og oppvekst tar del i en rekke slike ritualer. På den ene siden er de en del av fellesskapet «klassen», mens de i andre situasjoner distanserer seg fra fellesskapet «jentene».

Den emosjonelle energien deltakerne i interaksjonsritualer opplever beskrives av Collins (2004) som en positiv kompetanse og energi som deles mellom deltakerne i interaksjonen. Gjennom deltakernes felles fokus og engasjement mot noe får deltakerne emosjonell energi i form av f.eks. entusiasme, trygghet og styrke. Denne energien vil på den ene siden bidra til opplevelser av å være inkludert i ulike fellesskap, men samtidig kan den også bidra til konflikt, utestengelse og eksklusjon ved å avgrense deltakerne i interaksjonsritualene (Collins, 2004). Guttene på helse og oppvekst tar del i en rekke slike ritualer og den emosjonelle energien kan tenkes å komme til syne i samhandlingen innenfor klasse miljø, arbeidsmiljø og fagmiljø.

2.4 Utenforskap og avstand

I forlengelse av teoretiske bidrag knyttet til opplevelser av fellesskap og samhold vil jeg videre ta for meg bidrag som belyser ulike former for utenforskap og distansering fra individer og grupper. Goffmans (1963) teoretiske perspektiv om stigmatisering vil kunne bidra til en bedre forståelse av fordommer og utenforskap, noe også minoritetsperspektivet til Vagle og Møller (2015) adresserer. Avslutningsvis vil jeg gjøre rede for nøytraliseringsstrategier som et forsvar mot utenforskap, negative situasjoner og opplevelser i samhandling med andre.

2.4.1 Erving Goffmans stigma

Begrepet stigma har røtter helt tilbake til det gamle Hellas. Grekerne forstod stigma som noe unormalt og negativt knyttet til en person eller en gruppe. I dag forstås stigma som de negative fordommene personer eller grupper opplever. Stigma dreier seg om de antakelser, forventninger og krav vi stiller til personer og grupper vi i utgangspunktet vet lite om. Det er de underliggende tankene vi har rettet mot noen andre uten å egentlig ha belegg for dem. Senere vil de stigmatiserte enten bekrefte eller avkrefte slike antakelser (Goffman, 1963). Med andre ord kan en antakelse om at gutter ikke går helse og oppvekst oppleves som stigma av den definerte.

Goffmans (1963) stigmabegrep må sees i sammenheng med normer og forventninger. Stigma kan dermed forstås som et resultat av enkeltpersoners eller gruppers avvik fra samfunnets normer og forventninger. Ettersom stigma er nært relatert til forventninger og normer i samfunnet for øvrig må begrepet forstås som noe kontekstuellt. Stigma er et sosialt fenomen som skapes i interaksjonen mellom aktører og grupper av aktører. I hvilken grad noe forstås som stigmatiserende vil med andre ord avhenge av den samfunnsmessige og sosiale konteksten stigmatiseringen forekommer i. Stigmatisering innenfor en kultur, et sosialt miljø eller et samfunn vil dermed ikke nødvendigvis være stigmatiserende innenfor andre kulturer, miljøer

og samfunn. Stigma refererer med andre ord til attributter som dekrederer personen eller personene som stigmatiseres. Stigma må forstås i en sosial sammenheng, det må oppleves som stigmatiserende for den definerte i den konteksten han befinner seg i. Det er først i samspill med den definerte at tankene, forventningene og normene utarter seg i negativ eller positiv retning (Goffman, 1963). En kan dermed snakke om stigmatisering når en person bryter med forventningene fra omgivelsene. På så måte er stigmatisering en opplevelse å bli tillagt uønskede ulikheter fra det konteksten forutser, ønsker og forventer.

Goffman (1963) definerer tre ulike typer stigma; stigma knyttet til kroppslige faktorer, stigma knyttet til individuell karakter, og stigma knyttet til religion, rase, nasjonalitet eller gruppetilhørighet. Når mennesker opplever en svekkelse av selvbilde som et resultat av deres utseende, livsstil eller tilhørighet til sosiale eller kulturelle grupper kan vi snakke om en stigmatisert status.

2.4.2 Minoritetsperspektivet i opplæring

Vagle og Møller (2015) trekker i sin doktorgradsavhandling fram hvordan det ikke er likheten mellom jenter som velger utradisjonelt som er mest fremtredende, men snarere forskjellene. Den viktigste likheten mellom jentene er knyttet til opplevelsen av å være en synlig minoritet på arbeidsplassen eller skolen. Ved å ha en minoritetsforståelse som forståelsesramme for jenter som har gjort utradisjonelle valg av yrkesfag, nedtoner Vagle og Møller (2015) et fokus på kjønnsforskjeller, for heller å rette fokus på utestengnings- og undertrykkelsesmekanismer. Forfatterne argumenterer for et minoritetsperspektiv fremfor et kjønnsperspektiv ettersom det gir aktørene på feltet økt handlingskompetanse uten å komme i konflikt med en kjønnsetlikestillingsforståelse. Funnene deres viser at jentene som minoritet ikke nødvendigvis søkte sammen, men heller søkte mot å dempe sin egen synlighet som en minoritet.

Utestengelsesmekanismene som vektlegges i forskningen har sitt utspring i jentenes følelse av å tilhøre en minoritet. Vagle og Møller (2015) beskriver seks utestengelsesmekanismer; *utestenging*, *generalisering*, *uønsket synliggjøring*, *for mye hjelp* eller *for lite hjelp*, «*hakkekylling*», og *trakassering*. Spesielt de tre første synes å ha overføringsverdi også til gutter som minoritet. *Utestenging* er knyttet til hvordan et samfunn eller en gruppe hever seg over, eller lukker seg, for andre. Dette kan for eksempel være når guttene på elektro har samtaler som ubevisst ekskluderer jentene, med det resultat at jentene heller ikke får ta del i samtalen de ønsker å være en del av. *Generalisering* av kjønn baserer seg ofte på menneskers egne

erfaringer, forutinntatte oppfatninger og stereotypier. Denne formen for undertrykkelse er knyttet til forutinntatte oppfatninger av en gruppe uten å åpne opp for individuelle typer. For eksempel kan generaliseringen føre til fordommer mot en hel gruppe mennesker uten at dette stemmer for individet og/eller for gruppen. Her eksemplifiserer Vagle og Møller (2015) med utsagn knyttet til at bedrifter har hatt jenter som tidligere ansatte og vet at ikke jenter passer til jobben. *Uønsket synlighet* er knyttet til de negative konsekvensene av at minoriteten løftes fram og synliggjøres som nettopp en minoritet. Ofte kunne jentene forsøke å unngå synliggjøringen ved å mest mulig være «en av gutta» (Vagle & Møller, 2015).

2.4.3 Nøytraliseringsteori

Aktører som i ulik grad og på ulike måter gjør avvik fra hva som anses som normalt i samfunnet kan tenkes å søke forståelse for sine handlinger. Sykes og Matza (1957) argumenterer for at kriminelle ikke forkaster samfunnets verdier og normer, de beholder en viss forpliktelse til det lovlige samfunnet. Sykes og Matza (1957) kritiserte blant annet Sutherlands (1947) og Cohens (1955) bidrag til forskningen for å tillegge annerledeshet for mye viktighet, og mente i stedet at avvikere ikke nødvendigvis tok avstand til det dominerende verdisystemet i samfunnet (Maruna & Copes, 2005).

Sykes og Matza (1957) forsøker i sin teori å gi en forståelsesramme for hvorfor aktører avviker fra samfunnet og fellesskapets normer og verdier. De kriminelle handlingene denormaliseres ved at fenomenet betraktes som noe avvikende og unormalt. Ettersom avvikerne verken forkaster eller benekter forventningene og normene i samfunnet for øvrig utarbeider de heller nøytraliseringsteknikker for å rasjonalisere sine handlinger. Gjennom sine nøytraliseringsteknikker presenterer Sykes og Matza (1957) ulike metoder kriminelle anvender for å legitimere sine handlinger uten å akseptere seg selv som forskjellige fra samfunnet for øvrig. De fem teknikkene «denial of responsibility», «denial of injury», «denial of the victim», «condemnation of condemners», og «appeal to higher loyalties» muliggjør alle kriminelle handlinger uten at lovbyteren avviser det lovlige samfunnet.

I senere tid har det teoretiske rammeverket til Sykes og Matza (1957) også blitt benyttet for å forstå langt mindre alvorlige stigmatiserte handlinger (Bilgri, 2011). Både nøytraliseringsteknikker (Sykes & Matza, 1957) og unnskyldninger (Snyder & Higgins, 1988; Schlenker, Pontari & Christopher, 2001) manifesterer individenes identitet og forståelse av seg selv som konsept. Individene konstruerer historier og presentasjoner av seg selv gjennom påvirkning av

sosial interaksjon, men slike kontekstuelle forståelser av seg selv vil også påvirke ens egen deltakelse i den sosiale interaksjonen (Maruna & Copes, 2005).

2.5 Teoriens bidrag og anvendelse

I analysen vil jeg anvende teorien som analytiske verktøy for å rette fokus mot ulike deler av empirien (Blumer, 1954). De ulike teoretiske perspektivene og begrepene vil bidra i ulik grad og på ulike måter innen analysekapitlene, men er samtidig ment som en ramme for forståelse av meningsskaping og virkelighetstolkning som noe grunnleggende sosialt. Det teoretiske rammeverket knyttet til samhandling og en meningsfull hverdag belyser i hovedsak guttenes oppfattelse av seg selv som aktører i en kontekst, mens teorier om forståelses- og handlingsrammer belyser guttenes fortolkninger av interaksjon og konteksten for deltakelse. Den interaksjonistiske forståelsen av fellesskap og utenforskap (2.3) retter søkelyset mot hva guttene definerer som betydningsfulle fellesskap og meningsfull interaksjon, samtidig som de bidrar med perspektiver om det å være utenfor. Når det gjelder guttenes møte med utenforskap og eksklusjon mer konkret, og deres motstandsstrategier mot dette og fordommer, vil perspektivene om stigmatisering og nøytralisering også være av stor betydning. Før jeg går videre med analysen vil jeg redegjøre for, og diskutere de metodiske valgene som er gjort underveis.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for mitt valg av metode og den metodiske prosessen fra rekruttering av informanter til ferdig produkt. Jeg vil først argumentere for valget av metode før jeg senere gjør rede for rekrutteringsprosessen og analysearbeidet som ligger til grunn for denne oppgaven. Johannesen, Tufte og Kristoffersen (2010) argumenterer for hvordan en åpen og inngående beskrivelse av fremgangsmåten kan bidra til å styrke studiens pålitelighet. Derfor vil den metodiske drøftingen i de følgende underkapitlene parallelt også diskutere ulike kvalitetskriterier både implisitt og eksplisitt. Gjennom min redegjørelse for forskningsprosessen og egen forskerrolle vil jeg med det samtidig belyse og bidra til transparens, som Tjora (2017) omtaler som et av de viktigste kravene til presentasjon av forskning.

3.1 Teoretisk fremgangsmåte

Smith (2005) advarer mot å la teorien fungere som støy med den konsekvens at sosiale fakta og fenomener konstitueres som om de eksisterer uavhengige av faktiske individer. Arbeidet med denne oppgaven følger en pragmatisk innfallsvinkel som i stor grad søker etter å sette aktørene selv i sentrum, og vektlegger hvordan aktørene selv kritiserer egen virksomhet og praksis (Larsen, 2013). En slik teoretisk innfallsvinkel innebærer å la teori og begreper belyse aspekter i analysen der de kan bidra til forståelse (Blumer, 1954). Dette gjøres gjeldende også i det metodiske arbeidet. Min rolle som forsker i dette arbeidet er dermed å bidra til at informantenes egne stemmer og tanker kommer fram, for så å gi leseren mulighet til å selv utvikle en forståelse av empiriens verdi. Aktørene er selv ute etter å rettferdiggjøre egne handlinger og standpunkter gjennom sin argumentasjon og sine fortellinger. Informantene i denne oppgaven er med andre ord enighetssøkende gjennom å ønske et likestilt arbeidsmarked der elever får like gode forutsetninger for bevisste valg, og samfunnet får tilgang til et mangfold av yrkesaktive innenfor alle felt. I bunn og grunn ønsker informantene å legge til rette for mest mulig riktige utdanninger. Dette vil jeg belyse i første del av analysen.

Før jeg begynte min datainnsamling var det viktig for meg å ha en åpen inngang til datainnsamlingen, der informantene selv fikk definere og bidra til å forme samtalene. Jeg søkte å ha en induktiv tilnærming der empirien skulle være styrende for valg av teorier. I motsetning til en deduktiv tilnærming der forskeren i større grad tar utgangspunkt i allerede eksisterende teoretiske rammeverk for så å undersøke disse gjennom empiri, ønsket jeg at teoriene skulle kaste lys over empiriske funn som i seg selv fremstod som interessante og viktige. Teorien i denne oppgaven er derfor ment å fungere som sensitiverende begreper (Blumer, 1954). I dette

ligger det at teorier bidrar med å rette fokus på ulike delen av den empiriske virkeligheten for så å bidra til en bedre fortolkningsramme av denne. Med dette vil jeg også hevde at studiens gyldighet styrkes (Tjora, 2017), ettersom teorien ikke legger føringer for funnene, men heller belyser det guttene forteller av opplevelser og erfaringer. En slik bruk av teorier og begreper kan også bidra til overførbarhet, ved at begrepenes anvendelse i analysen gir retningslinjer for hva en kan se etter i andre undersøkelser (Thagaard, 2018).

Det er først etter koding og kategorisering at jeg begynte min leting etter relevant teori. Målet i denne prosessen var å finne teorier, modeller og begreper som på ulike måter kunne bidra til å belyse de empiriske funnene ytterligere. Tjora (2017) hevder også at det å være åpen for å endre forståelsen av studiens retning underveis står sentralt for å ivareta forskningens pålitelighet. I en deduktiv tilnærming vil forskeren søke etter empiri som lar seg innplassere i det teoretiske rammeverket og dermed «passe» til teorien. I denne oppgaven er teorien behandlet mer pragmatisk ved at elementer fra ulike teorier og forskningstradisjoner bidrar til å belyse ulike elementer og funn i datamaterialet. Etter den første delen av analysearbeidet der jeg hadde kodet og kategorisert datamaterialet så empirinært som mulig satt jeg igjen med seks sentrale kategorier. Disse ga deretter utgangspunktet for innhenting av teori.

3.2 Valg av metode

Målet med denne studien er å få en økt forståelse av gutter som har valgt helse og oppvekst sin opplevelse av egen skolegang og opplæring. Jeg valgte en kvalitativ tilnærming på bakgrunn av et ønske om å finne ut hvordan gutter på helse og oppvekst opplever det å følge et utradisjonelt yrkesfagløp for gutter. Videre følger jeg en induktiv tilnærming ved at informantene selv er med på å definere hva som fremstår som viktig innenfor temaet. I mitt metodearbeid har jeg forsøkt å ta valg som reflekterer studiets egenart. Pink (2004) argumenterer for hvordan metoden skal tjene prosjektets formål fremfor at prosjektet skal tjene metodens formål. Det har derfor vært et mål at metoden i denne oppgaven skal fungere som et verktøy for hensiktsmessig datainnsamling og databehandling. Intervju vil derfor være en hensiktsmessig tilnærming for å få en bedre forståelse av intervjupersonenes verdenssyn og opplevelser i hverdagen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg gikk i gang med dette prosjektet med en nysgjerrighet på hvordan guttene innen helse og oppvekst selv opplever det å være gutt innen et kvinnedominert fagfelt. Jeg var verken sikker på i hvilken grad informantene hadde reflektert over dette, eller om de opplevde det å være en

minoritet som noe negativt. Det ble derfor viktig å tilrettelegge for stor grad av refleksivitet i forskningsdesignet slik at informantene ble gitt mulighet til å komme med egne fortellinger og reflektere over sin egen rolle i opplæringen. Det at jeg på forhånd i liten grad hadde tanker om hvordan guttene faktisk opplevde sin hverdag kan styrke studiens pålitelighet (Tjora, 2017). Samtidig hadde jeg et oppriktig engasjement for temaet, men dette kommer i min oppfatning mer til uttrykk gjennom nysgjerrighet enn forutinntatthet. Jeg ønsket å holde intervjuene innenfor tematikken samtidig som jeg åpnet for et bredt spekter av fortellinger, synspunkter og refleksjoner underveis i datainnsamlingen. For å få en nyttig forståelsesramme for guttenes egne opplevelser ble det sentralt å balansere informantenes faktiske utsagn med en fortolkningsramme for konteksten og bakgrunnen for de faktiske utsagnene.

3.2.1 Intervjustudie

Innenfor kvalitativ forskning er intervju der forskeren får tilgang til informantenes refleksjoner, erfaringer og meninger om et tema den mest utbredte datagenereringsmetoden. Ettersom jeg ønsket å fokusere på gutters opplevelser knyttet til det utradisjonelle yrkesfagløpet helse og oppvekst opplevdes intervju som det foretrukne valget for innsamling av data. Tjora (2017) skiller mellom fokuserte intervjuer og dybdeintervjuer, der dybdeintervjuer ofte har lenger varighet med fokus på mange aspekter ved informantenes meninger og opplevelser, mens fokuserte intervjuer går mer direkte på kjernen i tematikken. Det å være gutt innen helse og oppvekst er en avgrenset tematikk, samtidig som informantenes opplevelser og erfaringer kan være vidt forskjellige. Jeg ønsket derfor å ta med meg elementer fra både fokuserte intervjuer og dybdeintervjuer.

Leseth og Tellmann (2014) skiller mellom ustrukturert, strukturert og halvstrukturert intervju. Informantene jeg skulle intervjuer hadde til felles at de var gutter ved yrkesfaglinjen helse og oppvekstfag, utover dette kunne jeg ikke anta andre likheter, men heller åpne for ulike oppfattelser, fortellinger og erfaringer med en opplæring innen helse og oppvekst. Det var derfor viktig for meg å sørge for en intervjusituasjon der jeg åpnet opp for mange ulike synspunkter og meninger om yrkesfaget, samtidig som samtalen ikke skulle vike fra deres opplevelser av det å være gutt på helse og oppvekst. På bakgrunn av dette bestemte jeg meg for halvstrukturerte intervjuer der intervjuguiden fungerte som utgangspunktet for intervjuet samtidig som spørsmålsstilling, rekkefølge på spørsmål og grad av oppfølgingsspørsmål kunne tilpasses hver enkelt informant.

3.3 Utvalg

I denne studien er det gjort et strategisk utvalg slik at informantene skulle kunne uttale seg på en hensiktsmessig og reflektert måte om temaet. Med tanke på utvalgsriterier ble derfor mitt viktigste holdepunkt at informantene måtte være, eller nylig ha vært, under opplæring innenfor helse og oppvekst ved videregående opplæring. Yrkesfagene på videregående skiller seg fra retninger som gir studiekompetanse ved at de kombinerer teori og praksis på en yrkesrettet og feltspesifikk måte. Som et resultat av dette er flere av yrkesfagslinjene på videregående en opplæring sammensatt av både skolegang og opplæring i bedrift som lærling. Jeg ønsket at mine informanter skulle befinne seg på ulike nivåer i opplæringen, slik at ulike aspekter og erfaringer la grunnlaget for empirien. Jeg bestemte meg derfor tidlig for å søke bredt etter både elever og lærlinger innenfor ulike fagretninger av opplæringen. Tjora (2017) viser også til hvordan pragmatiske hensyn spiller inn på gjennomføringen av forskningen. I prosessen med å rekruttere informanter bestemte jeg meg for å bruke videregående skoler og opplæringsbedrifter som inngang til potensielle informanter. Kontaktpersonene ved disse skolene fylte dermed funksjonen som portvakter ved å kunne gi meg tilgang til potensielle informanter ved deres skole eller enhet (Leseth & Tellmann, 2014). Det skulle senere vise seg at enkelte av informantene hadde andre roller enn det portvaktene antok. Kriteriene for utvalget i denne oppgaven ble derfor at informantene enten var elev, lærling eller nylig har avsluttet opplæringen innenfor programområdet helse og oppvekst. Ettersom studien fokuserer på Trøndelag fylke som helhet var det også et ønske om å rekruttere informanter fra ulike steder i fylket. Selv om det ble gjort en geografisk avgrensning til Trøndelag fylke var det ikke et mål i seg selv at utvalget skulle være representativt. Det var i seg selv heller ikke viktig for meg hvilke programområder de ulike informantene hadde valgt.

3.3.1 Rekruttering

Ettersom oppgaven er skrevet i samarbeid med Trøndelag Fylkeskommune, har representanter fra fylket vært behjelpelig med kontaktinformasjon til skoler, opplæringskontor og enheter som er godkjent som lærlingebedrift. Etter å ha fått en liste med aktuelle enheter tok jeg kontakt med potensielle portvakter som fikk tilsendt invitasjon til prosjektet og informasjonsskriv (se vedlegg 2). Disse videreformidlet min interesse til aktuelle informanter innenfor deres enhet og var behjelpelig med å gi meg kontaktinformasjon til personer som var interessert i å delta. Fordelen med å ha tilgang til denne kontaktinformasjonen fra Trøndelag Fylkeskommune var at jeg fikk en oversikt over skoler som allerede var tilknyttet prosjektet om å utvikle en

Trøndelagsmodell for likestilling på yrkesfag. Forespørsler ble sendt til både kontaktpersoner på listen fra Trøndelag Fylkeskommune og andre skoler og lærlingebedrifter i Trøndelag.

Portvaktene som ga tilgang til informantene i denne studien var avdelingsledere, kontaktlærere eller enhetsledere. Felles for disse var at de alle engasjerte seg i temaet og ga uttrykk for at de ønsket en jevnere kjønnsfordeling både i yrket som helhet og lokalt på de ulike skolene og enhetene. Portvaktene fikk tilsendt informasjonsskriv om prosjektet og ga deretter tilbakemelding med kontaklinformasjon til personer som kunne tenke seg å delta som informanter. Ved å benytte seg av portvakter på denne måten kan en stille seg spørsmålet om hvorvidt portvaktene bidrar til - eller begrenser rekrutteringen av gode informanter. Enkelte portvakter avslo invitasjonen til deltakelse i prosjektet grunnet praktiske årsaker eller mangelen på mannlige lærlinger/elever. De som derimot viderefremidlet invitasjonen til potensielle informanter ga uttrykk for at de videresendte informasjon til alle ved deres enhet/skole som oppfylte utvalgsriteriene. Ved de fleste skolene og bedriftene hadde kontaktpersonene kun et fåtall mannlige elever/lærlinger hvor jeg fikk kontaklinformasjonen til alle. På bakgrunn av dette vil jeg argumentere for at bruken av portvakter i denne rekrutteringsprosessen var uproblematisk. Portvaktene var behjelpelige med å legge til rette for både tid og sted for gjennomføringen av intervju og ga alle mine informanter muligheten til å delta i skoletiden eller arbeidstiden.

Jeg intervjuet 11 gutter med tilhørighet på utdanningsprogrammet helse og oppvekst i Trøndelag Fylkeskommune. De åtte første informantene var på intervjutidspunktet elever på de to første årene av opplæringen, mens de siste tre informantene var under opplæring som lærling, eller hadde nylig avsluttet sin opplæring på helse og oppvekst.

Tabell 1- Oversikt over informanter

Informant	Rolle	Lengde på intervju
Eivind	Elev	44 min
Espen	Elev	25 min
Erik	Elev	28 min
Elias	Elev	31 min
Eilev	Elev	38 min
Even	Elev	35 min
Edgar	Elev	29 min
Egil	Elev	31 min
Lars	Lærling	40 min
Lukas	Lærling	60 min
Ludvig	Lærling	42 min

3.3.2 Trøndelagsmodellen og tilgang

I forbindelse med prosjektet «Likestilling på yrkesfag» søkte Trøndelag Fylkeskommune etter personer som ønsket å skrive masteroppgaver der det ble fokusert på valg av utradisjonelle yrkesfag innen videregående opplæring. Annet enn det overordnede temaet stod studentene fritt til å selv definere forskningsfeltet og hva slags forskningsspørsmål de ønsket å fokusere på. Da jeg tok kontakt med fylket ble jeg invitert med på et todagers seminar der både representanter fra fylkeskommunen og fra videregående skoler deltok. Temaet for seminaret var utviklingen av Trøndelagsmodellen og tok for seg skolenes arbeid med å tilrettelegge for utradisjonelle velgere av yrkesfag.

I etterkant av seminaret har kontakten med fylket bestått av tre møter, samt korrespondanse på e-post, der vi har diskutert tematikken for min masteroppgave og aktuelle forskningsobjekt. Fylkets representant har konsekvent vært tydelig på at det er vi som studenter som velger tema og vinkling, og at Trøndelag Fylkeskommune kan være behjelpelig med kontaktinformasjon til skoler og opplæringskontor. Ved å ta del i dette prosjektet har det vist seg å være enklere å få tilgang til informanter. Av de 11 informantene i denne oppgaven er syv fra enheter som stod på listen fra Trøndelag fylkeskommune. Disse var tilknyttet enheter som er delaktige i prosjektet «Likestilling på yrkesfag». De resterende fire informantene er tilknyttet enheter som ikke var inkludert på kontaktlisten fra Trøndelag fylkeskommune. Trøndelag fylke har på så måte fungert som en portvakt og viktig bidragsyter for min tilgang til feltet (Leseth og Tellmann, 2014).

3.4 Datainnsamling

3.4.1 Intervjuguide

Da temaet for oppgaven og utvalgsriterier for informanter var bestemt begynte jeg utformingen av en intervjuguide. Som inspirasjon til denne intervjuguiden så jeg på Tjoras (2017) maler for intervjuguiden til fokusert intervju og dybdeintervju. Tjora (2017) argumenterer for at en bør vurdere mer fokuserte intervjuer dersom temaet for intervjuet er avgrenset og en antar at det kan etableres tillit til informanten raskt i intervjusituasjonen. Dette hadde jeg i bakhodet under utformingen av intervjuguiden. Temaet for intervjuene var det å være gutt på helse og oppvekst. Selv om dette er et tema som kan omfatte mye forskjellig er det samtidig en tydelig avgrensning for intervjusituasjonen. Jeg valgte å la temaet være styrende i alle fasene av intervjuet.

Jeg ønsket at samtalen i intervjuene skulle dreie seg om informantenes erfaringer og opplevelser med yrkesfaget helse og oppvekst, men samtidig ville jeg tilrettelegge for en situasjon der informantene pratet mest mulig fritt og opplevde frihet til å ta opp temaer og situasjoner som ikke nødvendigvis var nevnt i intervjuguiden. Intervjuguiden (vedlegg 3) ble dermed benyttet som en støtte i intervjusituasjonen, samt som et utgangspunkt for refleksjon. Jeg stilte ikke samtlige spørsmål i alle intervjuene og varierte også med ulike typer oppfølgingsspørsmål og rekkefølge på spørsmål. Intervjuguiden var derfor støttende, og fungerte som et bidrag til samtaleemner og retninger for intervjuene. Ettersom informantene på forhånd visste at tema for intervjuene var deres opplevelse av å være gutt på helse og oppvekstfag opplevde jeg det som unødvendig med mange oppvarmings spørsmål som ikke var relatert til temaet. I stedet fulgte oppvarmings spørsmålene tematikk som skolegang, egen rolle som elev/lærling og trivsel. Refleksjonsspørsmålene i intervjuguiden ble ordnet under ulike tematikker som alle var relatert til deres erfaringer med helse og oppvekst.

3.4.2 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført på informantenes daglige tilholdssted, i deres skole – eller arbeidstid. I alle tilfellene var dette skolen eller opplæringsbedriften informantene tilhørte. Portvokterne ved skolene og bedriftene hadde i forkant vært behjelpelig med booking av grupperom eller kontorer for gjennomføringen av intervjuene. Det at alle intervjuene foregikk på lukkede grupperom eller kontorer sikret at intervjusituasjonene foregikk i rolige omgivelsen og uten noen form for forstyrrelser. Innledningsvis i samtlige intervjuer presenterte jeg informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet for informantene (vedlegg 2). Jeg forsikret meg om at hver enkelt var innforstått med innholdet i disse og gjentok informantenes muligheter til å trekke seg, samt mine prosedyrer for databehandling. Etter at informantene hadde underskrevet samtykkeskjemaet begynte vi intervjuene med en løs samtale om informantenes skolegang og hverdag, før vi beveget oss over på refleksjonsspørsmålene.

Under refleksjonsdelen av intervjuene opplevde jeg flere forskjeller hva angår samtaleflyt, evne til refleksjon og behovet for oppfølgingsspørsmål. Enkelte informanter snakket i stor grad fritt rundt temaet uten at jeg som intervjuer så behovet for å styre samtalen i særlig stor grad. Andre informanter svarte kortere på spørsmål, og jeg ble i større grad føreren av samtalen for å sikre at vi var innom de ulike punktene i intervjuguiden. Felles for intervjuene var at intervjuguiden fungerte som en støtte og mulig samtalestarter. Mitt mål var ikke å følge den slavisk, men heller

forsikre meg om at vi var innom hovedspørsmålene i større eller mindre grad. Ved en slik bruk av intervjuguiden kan det argumenteres for en styrking av studiens gyldighet (Tjora, 2017), da dette bidro til en trygghet på at temaene for samtalen ble dekket og at alle informantene på ulike måter belyste aspektene i intervjuguiden.

3.4.3 Behandling av data

Da intervjuene var gjennomført gikk jeg i gang med å transkribere lydopptakene. Transkripsjonen kan ansees som første steg i analyseprosessen da datamaterialet omgjøres fra lydfiler til skriftlig form. I en slik prosess vil enkelte elementer av datamateriale gå tapt, tolkes eller misforstås. For å sikre anonymisering av informantene ble alle transkripsjoner skrevet på bokmål, der også navn, navn på skole eller steder og andre identitetsmarkører ble anonymisert. Eventuelle dialektord og navn som kom fram i lydopptakene ble ikke funnet viktig for det meningsbærende innholdet i lydopptakene. Et annet grep for anonymisering som ble gjort under transkripsjonen var å gi informantene fiktive navn. Jeg gav informantene navn på E dersom de var elever på de to første årene av opplæringen og navn på L dersom de var lærlinger i bedrift eller nylig hadde avsluttet sin lærlingperiode. Det ble vurdert å gjøre ytterligere betegnelser for hvilken fagretning innenfor helse og oppvekst de ulike informantene gikk på. Ettersom målet med oppgaven er å gi et inntrykk av gutters opplevelse av helse og oppvekst som helhet vurderte jeg derimot dette som lite nyttig.

Etter å ha transkribert intervjuene begynte prosessen med å kode og kategorisere datamaterialet. Dette gjorde jeg i programmet NVIVO. Under den første kodingen ble det tilstrebet å utforme tekstnære koder som representerte de empiriske data godt, noe som kan styrke oppgavens pålitelighet (Tjora, 2017). Dette er et induktivt grep for å sikre at detaljer og essensen i datamaterialet ikke forsvinner. I denne første kodingen ble det anvendt koder og begreper som allerede fantes i datamaterialet (Tjora, 2017). Etter å ha generert et betydelig antall empirinære koder startet jeg arbeidet med å gruppere kodene tematisk. I denne fasen begynte jeg å forme en struktur for analysen hvor jeg lagde tematiske kodegrupper samtidig som jeg utelot et stort antall koder jeg anså som mindre relevant for analysen. Videre i analysearbeidet begynte jeg å se etter kodegrupper som fremstod som viktige i datamateriale, samt teoretiske koblinger i empirien.

3.4.4 Etiske vurderinger og studiets kvalitet

Alle informantene i denne oppgaven er over 15 år. Det ble derfor ikke ansett som nødvendig å innhente samtykke fra foresatte. Ettersom studien til dels tar opp sensitive temaer som

utenforskap, ensomhet og trivsel, var det viktig for meg å presisere informantenes rettigheter og informere om deres muligheter til å trekke seg, få innsyn i sitater og lese oppgaven før den ble levert. Det var derimot viktig å kontakte skolene/enhetene i forkant av rekrutteringen ettersom jeg ønsket å intervju guttene om sine opplevelser knyttet til skolens eller arbeidsgivers virksomhet. Studien og prosessen med databehandling er også godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata, se vedlegg 1) og jeg har fulgt deres anbefalinger for personvern og databehandling.

Pålitelighet kan knyttes til redegjørelser for egen posisjon og fremgangsmåte i forskningsarbeidet (Tjora, 2017). Det at jeg selv er gutt, har lærerutdanning, og har lite kjennskap til opplæringen på helse og oppvekst, kan tenkes å påvirke min fortolkning av empirien. Samtidig vil fullstendig nøytralitet være tilnærmet umulig innen kvalitativ forskning. Det har derfor vært nyttig for meg å ta vare på mitt engasjement i temaet samtidig som jeg har tilstrebet åpenhet fremfor forutinntatthet i mitt møte med datamaterialet (Tjora, 2017). På bakgrunn av dette vil jeg argumentere for at min posisjon i forskningsfeltet, kombinert med en åpen nysgjerrighet på informantenes egne fortellinger og opplevelser, har vært en viktig ressurs i prosjektet.

Leseth og Tellmann (2014) beskriver flere spørsmål leseren kan stille for å vurdere analysens gyldighet. Jeg har gjennom den metodiske gjennomgangen over forsøkt å beskrive for leseren hvordan datamaterialet er samlet inn gjennom en intervjuundersøkelse, der Trøndelag Fylkeskommune har vært behjelpelig med kontaktinformasjon til skoler og enheter, og videre hvordan portvakter ved de ulike enhetene bistod med videreformidling av informasjon til aktuelle informanter. Hvorvidt studien undersøker den tematikken den er ment å undersøke kan knyttes til sammenhengen mellom problemstilling, underproblemstillinger og analyse. Gjennom en mest mulig åpen og transparent beskrivelse av de metodiske vurderingene som ligger til grunn vil jeg likevel hevde at undersøkelsen gyldighet styrkes av datainnsamlingsprosessen, der det ble lagt til rette for refleksivitet gjennom en pragmatisk anvendelse av intervjuguiden. Hva angår overførbarhet må dette først og fremst forstås som relevansen analysen og tilhørende tolkninger har i andre sammenhenger (Thagaard, 2018). Fortolkninger og begrepers fremhevinger i analysen vil med andre ord kunne gi en indikator på liknende tendenser og opplevelser i andre fylker og opplæringsarenaer der deltakerne opplever seg som en minoritet. Den analytiske gjennomgangen av datamaterialet som følger må dermed

fortolkes og sees i sammenheng med analysekapittelets helhet, samt det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for analysen.

4 Analyse

Jeg vil i denne delen av oppgaven presentere en analytisk versjon av datamaterialet, der jeg presenterer sitater fra intervju jeg mener er relevante for å belyse min problemstilling, samt fortolker disse i lys av teori og tidligere forskning. I første del av analysen (4.1 Informantenes rolle som meningsskapere) vil jeg argumentere for informantenes søken etter like muligheter for utdanning og et likestilt arbeidsmarked. Dette vil belyse oppgavens første underproblemstilling: *hvordan utøver guttene rollen som meningsskapere og kritikere av egne omgivelser innen opplæringen på helse og oppvekst?* Videre i analysen vil jeg gå inn på hvordan guttene opplever sin hverdag i opplæringen under hovedtemaene *fellesskap og mening* (4.2), *forventninger og fordommer* (4.3), og *drama og utenforskap* (4.4). De ulike kapitlene vil alle belyse problemstillingen fra ulike sider. Derimot vil underproblemstilling 2: *Hvordan opplever guttene opplæringen og miljøet på helse og oppvekst?* særlig belyses i kapittel 4,2, mens underproblemstilling 3: *Hvordan opplever guttene å være en minoritet i hverdagen?* og underproblemstilling 4: *Hvilke utfordringer opplever guttene ved å være elever på en jentedominert opplæringsarena?* belyses særlig i kapittel 4.3 og kapittel 4.4.

4.1 Informantenes rolle som meningsskapere

Jeg vil i det følgende argumentere for hvordan informantene selv utøver rollen som meningsskapere og kritikere av sine egne omgivelser. Etersom målet med denne oppgaven er å bidra til en forståelse av guttenes egne synspunkter på opplæringen i helse og oppvekst er det også nyttig å ta for seg deres utgangspunkt for meningsskaping og kritikk av egen virksomhet. Innenfor pragmatisk sosiologi beskrives rettferdiggjørende argumenter som argumenter og utsagn der det vises til kollektivets beste (Haugseth, Huseby & Skjølsvold, 2016). På bakgrunn av dette er et viktig spørsmål hva informantene selv ønsker å oppnå, men også hvilke mål de har både for seg selv og for gutter på helse og oppvekst. Lukas argumenterer for hvordan personer kanskje ikke har god nok innsikt i hva en jobb i helse innebærer, og hvordan helsefaget som helhet vil nyte godt av mangfold blant de ansatte:

Eneste jeg kan si egentlig er at det er så mye mer enn folk tror. Det er et så viktig yrke og det er så dårlig at det er et stort underskudd av gutter, men det blir jo fler og fler og jeg håper jo at det til slutt blir 50/50 på hver eneste arbeidsplass. Det er det som er viktig og det er det helsefaget trenger. (Lukas)

En kan vurdere hvorvidt både arbeidstakere og fagfeltet vil kunne nyte godt av at flere vurderer muligheten for en utdanning og et arbeidsliv innenfor helsefag.

Det kan godt hende flere menn søker seg til denne typen yrker dersom de vet mer om mulighetene. Hvis flere ser mulighetene så skjønner man at her kan man jobbe med mye forskjellig. (Lars)

Alle informantene søker etter å rettferdiggjøre sine egne handlinger og standpunkter. Med utgangspunkt i pragmatisk sosiologi er det nærliggende å vektlegge betydningen av at rettferdiggjøring kun vil være mulig hvis aktørenes handlinger og synspunkter har som mål å bidra til en felles forståelse og enighet av en gitt situasjon. Det at guttene ønsker at flere skal se mulighetene som finnes innen helse og oppvekst, som de selv har sett, kan være en form for slik enighet av en situasjon. Informantene er med andre ord ute etter løsninger og søker en felles forståelse i fellesskap med andre (jf. Jagd, 2011). Erik beskriver hvordan han tror mange kunne ha passet godt innen helse og oppvekst, men at færre faktisk vurderer det som en mulighet:

De guttene som velger helse det er jo de guttene som har lyst til å jobbe med folk da. Det er sikkert flere som har lyst til å jobbe med folk, men jeg tror ikke det er så mange som ser på helse som et alternativ. (Erik)

For å få en forståelse for årsakene bak at få gutter velger helse og oppvekst kan det være nyttig å se til sosial interaksjonisme (jf. Garfinkel, 1967; Goffman, 1974). Guttene fortolker sine egne valgmuligheter gjennom sosiale rammeverk og konstituerte praksiser som eksisterer i samspillet med andre. Her kan gruppefølelsen ved å være en del av «gutta», samt rollemodeller og påvirkning fra andre bidra til å forstå hvilke rammer som legger føringer for guttenes valg av opplæring. Det at gutter ikke anser helse og oppvekst som et alternativ i videregående opplæring kan tenkes å være et resultat av praksiser og en fortolkning av at utdanningen er feminin og «jentete».

Det er mange som sa det til meg at det der er jo en jentelinje og sånn. Og da svarte jeg bare at det ikke er noe vits å snakke om jente- og guttelinjer, alle kan studere det man vil. Og det trives jeg godt med i dag. (Edgar)

Hvis normene, reglene og den aksepterte praksisen blant guttene bidrar til neglisjering av det å velge helse og oppvekst, kan dette føre til valg tuftet på andre faktorer enn individenes egne ønsker og rasjonelle vurderinger. Samtidig viser Edgar til en annen tankegang der han tar avstand fra en tankegang om guttelinjer og jentelinjer. Her kommer også aktørens påvirkningskraft på gruppentallet til syne. Spørsmålet blir derfor hva som i størst grad er gjeldende, de kollektive sosiale rammene blant guttene, eller individets egne ønsker. Med Meads (1997) forståelse av subjektivitet i bakhodet kan en tenke seg til at guttene uansett til en viss grad vil definere seg selv ut i fra de sosiale strukturene gutterollen allerede er definert som.

Fortsatt er det en klasseforskjell mellom yrkesfag og studiespess. Det opplever jeg som jobber på skole da, det er veldig mange som virkelig burde gått yrkesfag og fått seg en praktisk utdanning som velger studiespess fordi at det er det mest populære. (Ludvig)

«Det mest populære» vitner i denne sammenheng om en referanseramme (Goffman, 1974) som påvirker elevene i videregående opplæring til å velge i tråd med det de anser som forventninger og normer. Informantene virker å ha et ønske om å bidra til at flere faktisk velger riktig og følger sine egne preferanser fremfor det som til enhver tid fremstår som forventningen. Dette bidrar i sin tur til å dekke et økende behov for kompetanse innen helse og oppvekst: «*Forhåpentligvis kommer det kanskje noen flere gutter da. Man vil jo alltid ha behov for folk som kan gi omsorg og det å jobbe med barn og ungdom*» (Even). Behovet for omsorgsfulle personer innenfor fagfeltet utelukker ikke at dette kan være gutter, men gjør heller at guttene ser et behov for et mangfold av mennesker som ønsker å bidra med noe innenfor fagfeltet. Det bør jobbes for at flere velger «riktig», uavhengig av sosialt konstruerte forståelser som legger føringer for valget.

4.2 Fellesskap og mening

I dette kapitlet vil jeg presentere og analysere de funnene som er knyttet til guttenes opplevelser av opplæringen og miljøet på helse og oppvekst. Alle informantene opplevde det som meningsfullt å utdanne seg innen helse og oppvekst. De trekker fram en meningsfull hverdag, fellesskap og anerkjennelse som viktige årsaker til både valget av helse og oppvekst, og deres ambisjoner innenfor fagfeltet. I datamaterialet tydeliggjør informantene hvordan de i valgsituasjonen opplevde det som viktig å få mulighet til å jobbe med mennesker, samtidig som de mente utdanningen ga dem gode muligheter etter endt opplæring. Betydningen av fellesskap,

innholdet i opplæringen og mulighetene opplæringen gir, fremstår mer som årsaker til å fullføre og former for bekreftelse på det å ha valgt riktig.

4.2.1 En meningsfull hverdag

På spørsmål om hvorfor guttene har valgt en utdanning innen helse og oppvekst kommer det fram at de opplever det som meningsfullt å jobbe med mennesker. Relasjonene de får både til brukere og kolleger fremstår som avgjørende for å trives i yrket og en viktig årsak til å velge denne opplæringen.

Jeg har lyst til å bidra i en positiv retning i et liv som er litt ødelagt rett og slett. Jeg vet hva den menneskelige kontakten har å si for folk og det oppleves så viktig å kunne bidra til det. (Lars)

Hochschild (2003) vektlegger hvordan ansatte i emosjonelt arbeid opplever krav om å gi inntrykk av ulike følelsesuttrykk overfor kunder. I Lars sine øyne er det den menneskelige kontakten som står sentralt. Det å kunne bidra til å gi slik menneskelig kontakt som ansatt fremstår som en viktig årsak for hans valg av utdanning. Amble (2010) skiller mellom servicemøte og tjenesterelasjon innen emosjonelt arbeid. Yrkene som venter etter en utdanning i helse og oppvekst vil her kunne forstås som en tjenesterelasjon der de ansatte etablerer en vedvarende kontakt og relasjon til brukerne sine. Lars beskriver hvordan følelser og handling går hånd i hånd når han skal trekke fram de mest positive sidene ved sitt arbeid:

Det er vel kanskje for min del den tiden når alt av stell er ferdig og dagen er litt godt i gang og jeg da kan finne på noe med brukeren. Gjøre en aktivitet sammen egentlig. Og føle at man gjør noe skikkelig positivt med den man er med. Jeg prøver ofte å jobbe ut i fra øynene til den jeg jobber med. Da ser jeg etter entusiasme eller en gnist som gjør at jeg tenker at nå traff jeg. Da er jeg fornøyd. Når du får følelsen av at brukeren syns noe var gøy og syns noe er bra, da trives jeg best da. (Lars)

Det Lars gjør i sitt arbeid er på mange måter styrt av hans tolkninger av brukernes følelser. Slik Hochschild (2003) også beskriver, søker Lars etter å etablere en emosjonell tilstand, og tilpasser egne følelser og handlinger etter omgivelsene sine generelt, og brukeren spesielt. Det er slike situasjoner som beskrevet over som gjør at Lars og flere av informantene opplever trivsel i sitt yrke.

Du ser at andre folk har det bra. Jeg kan helt ærlig si at før helseyrket så likte jeg ikke folk, jeg satt for meg selv [...] Men folk er den beste tingen som er her egentlig. Du kan finne noen som deg selv, du kan finne noen helt motsatt av deg selv. En sånn tilknytning er helt spesielt. (Lukas)

Guttene opplever med andre ord yrkene innenfor helse og oppvekst som noe betydningsfullt og viktig. I likhet med Collins (2004) emosjonelle energi, er det et samhold og den mellommenneskelige kontakten som står helt sentralt for å få positive opplevelser. Guttene gir et inntrykk av at interaksjonen med andre, både kolleger, brukere og pasienter, bidrar til en forståelse og utvikling av egen identitet. De møter både mennesker de har mye og lite til felles med. På så måte utvikles en refleksivitet knyttet til både seg selv og andre gjennom interaksjon (jf. Cooley, 1902). Kanskje er denne forståelsen sentral for trivsel og forventninger: «*Jeg har alltid ønsket å jobbe med folk. Altså jeg kan ikke forestille meg et yrke der jeg ikke arbeider med folk da for det er det jeg brenner for*» (Erik). Det at guttene vektlegger menneskelig kontakt i jobbsammenheng kan vitne om en form for kollektiv bevissthet knyttet til hva det vil si å utdanne seg til en jobb innen helse og oppvekst (jf. Durkheim, 1912). Egil er også opptatt av arbeid med andre mennesker, men trekker i tillegg fram betydningen av trygghet:

Men så føler jeg at det er en mye større trygghet i å gå yrkesfag fordi da når du er ferdig så går du to år lærling og så har du en utdanning. Og da har du det fagbrevet å falle tilbake på da. Det er veldig viktig. (Egil)

Altså er ikke bare meningen i utdanningen knyttet til betydningen arbeidet deres har for andre, det har også en betydning for dem selv som individer. Her legger Egil også vekt på det at utdanningen bidrar til å styrke hans personlige muligheter. En kan tolke utsagnet slik at yrkesfaget gir en konkret og yrkesrettet utdanning, men at det heller ikke er et hinder for andre muligheter og retninger enn en jobb i helse etter fullført opplæring. Det å utdanne seg innen helse og oppvekst gir en fagkompetanse samtidig som kompetansen har overføringsverdi og gir muligheter også andre steder i yrkeslivet.

4.2.2 Helse og oppvekst mot resten

Det står sentralt hos informantene at helse og oppvekst har et særlig godt fellesskap:

Vi er skikkelig sammensveiset da, vi er det. Vi er gode venner alle sammen og vi har forståelse og respekt overfor hverandre. Vi har mye like meninger, men samtidig som vi har mye ulike meninger. Vi kan snakke med alle sammen og det er ingen som blir utestengt og alle sammen tør å prate og det syns jeg er veldig bra. Det er veldig viktig for klassemiljøet. (Erik)

Erik trekker fram en form for interaksjonssolidaritet (Tjora, 2018) der elevene i klassen legger til rette for at det utvikles et godt klasse- og læringsmiljø. De skaper rom og positivitet knyttet til det å samtale med hverandre om ulike temaer ved å vise forståelse og respekt. Dette kan kanskje ha sammenheng med en felles oppfattelse om betydningen av gode relasjoner og utdanningen som en retning for å jobbe med mennesker. Både gjennom opplæringen og i skolehverdagen anvender guttene et sosialt rammeverk de opplever som passende for klassen og linjen (Goffman, 1974). De tar med seg normer og verdier fra det å jobbe med mennesker og overfører dette til å beskrive klassemiljøet. Derimot definerer flere av guttene ulike fellesskap innenfor skolen og hvordan disse kan ha en viss avstand og avgrensning mot hverandre.

Vi har jo denne kroken her, vi er oppe i 2. etasje her og er jo liksom veldig samla og adskilt fra de andre da. Alle ser jo alle, vi har jo bare klasserom på rekke og rad bortover her. Det blir jo litt fellesskap blant oss på helse, ettersom vi er mye sammen og alle vet hvem hverandre er da. Men der igjen så føler jeg at man nesten blir litt sett på når man kommer fra den avdelinga her da. Du har jo studiespess og medier og kommunikasjon rett i nærheten her. Og studiespess for eksempel [...] det er kanskje de da som ser litt ned på oss da. Det er jo bare sånn vi føler det da, det er jo litt fordommer mot oss som går helse og oppvekst. (Eivind)

Eivind trekker fram hvordan fellesskapet på helse og oppvekst oppleves sterkt og inkluderende. Det at elevene på linjen tilbringer mye tid sammen og har en felles aktivitet i form av opplæringen bidrar til en opplevelse av samhold. Samtidig blir det også vektlagt hvordan de andre linjene ser ned på de som går helse og oppvekst. Dette kan føre til en forsterket «oss-følelse» dersom elevene på helse og oppvekst opplever en økt avstand til de andre linjene, men samtidig bidra til en avstand til andre grupper innenfor fellesskapet skolen.

Både Collins (2004) og Schiefloe (2015) knytter positiv energi og fellesskapsfølelse til det å ha en felles aktivitet samtidig som gruppen avgrenses mot noen «utenfor». Det at helse og oppvekst både deler en aktivitet i form av et særegent innhold i utdannelsen og en avgrensning mot andre i form av de andre linjene på skolen vil derfor kunne bidra til et styrket samhold internt i klassen eller på linjen. I likhet med Collins og Schiefloe vektlegger også Cooley (1997) en slik positiv effekt som et resultat av at personene i en gruppe opplever høy grad av fysisk nærhet og en følelse av å være en sosial enhet. Eivind beskriver en slik følelse på følgende måte: *«Det blir jo litt fellesskap blant oss på helse ettersom vi er mye sammen og alle vet hvem hverandre er.»*

4.2.3 Guttenes anerkjennelse og plass

I intervjuene kommer det tydelig fram at alle guttene er fornøyde med å ha valgt en opplæring innenfor helse og oppvekst. De opplever opplæringen og sitt fremtidige yrke som meningsfullt og anser det som en styrke snarere enn en svakhet å være gutt innen helsefagene: *«Det er egentlig litt kjekt fordi vi gutta har jo prioritet. Vi blir prioritert både på lærlingplassen og skoleinntak. Fordi de vil jo ha flere gutter»* (Egil). Det at guttene opplever å bli prioritert kan knyttes til ritualer (Collins, 2004). Gjennom en form for interaksjonsritualkjeder overføres tidligere erfaringer fra utdanningen og fagfeltet og resulterer i en positiv opplevelse av å være ønsket og at de bidrar med noe innenfor fagfeltet og yrkesgruppen. Det at de blir en slags prioritet fører til positive forventninger om at de også i arbeidslivet vil være en ressurs.

Og det er jo i de yrkene her at de trenger menn også. Jeg har vært på praksis allerede før juleferien. Og der sier de jo at de trenger menn og de gav meg jo jobbmulighet allerede. Så det er jo behov, og det er sikkert at man får jobb hvis man har lyst. Det er ikke tvil om at du får deg jobb. (Edgar)

Her ser Edgar sammenhengen mellom flere episoder og samtaler. Det er flere episoder som bidrar til at guttene føler seg anerkjent og ønsket. Når disse episodene og følelsene deles internt på linjen eller blant guttene vil det kunne bidra til en forståelse av at gutter generelt er ønsket og verdsatt innenfor feltet helse og oppvekst. Selv om dette i utgangspunktet bør anses som en positiv effekt for guttene, vil slik emosjonell energi også kunne bidra til konflikt (Tjora, 2018). Dersom guttene løftes fram som langt mer ønsket enn jentene kan det oppstå en mulighet for avstand mellom gutter og jenter innenfor helse og oppvekst. Denne avstanden eksisterer til en

viss grad og kan i noen tilfeller oppfattes problematisk. Samtidig opplever ikke guttene det selv som noe negativt:

Sånn som på sykehjemmet, og dem sier jo også her. De setter jo veldig pris på de guttene som velger å gå helse og som jobber på sykehjem eller andre steder innenfor feltet. Så jeg følte jo at vi ble tatt veldig godt imot fordi at jeg var gutt og. (Eivind)

Det å bli tatt godt vare på og å føle seg velkommen er snarere knyttet til å bli inkludert i et fellesskap til tross for at man er i mindretall. Cooley (1997) trekker fram hvordan et «vi» bidrar til solidaritet. Hvis et fellesskap som en klasse eller en praksisplass i utgangspunktet er dominert av kvinner, kan det at guttene føler seg godt ivaretatt og inkludert bidra til at «vi-følelsen» styrkes og visker ut en del av opplevelsen av å være «jeg» som gutt blant jentene, «dem». Som Vagle og Møller (2015) presiserer er det derimot en balansegang mellom det at man som en minoritet på positivt vis løftes fram og inkluderes i fellesskapet, og det de omtaler som «uønsket synliggjøring» hvor minoriteten opplever synligheten som noe negativt.

Jeg føler litt at når du er så mange jenter og så få gutter så kan guttene bli litt mer lagt merke til enn jentene i klassen. Det er det samme hvis det hadde vært masse gutter og få jenter, da legger du merke til de som er i mindretall. Det er veldig lett å bli sett når du er en av få. (Even)

Til tross for at guttene er en minoritet både på skolen og arbeidsplasser har de utelukkende positive erfaringer når det kommer til hvordan de blir tatt imot. Ingen av informantene opplever det som problematisk at de blir spesielt verdsatt, men understreker samtidig at de ikke opplever å bli positivt forskjellsbehandlet. Guttene opplever også at både ansatte, bedrifter og medelever på helse og oppvekst setter pris på dem. Eivind uttrykker dette slik:

De tar nesten litt ekstra godt vare på deg kan du si da, ikke at det blir noe forskjellsbehandling eller noe sånn da, men du føler deg jo velkommen da. Selv om du ikke er av flertallet da så blir du liksom godt inkludert og ivaretatt så det syns jeg jo er fint. Du føler at de setter pris på deg da, det at du er med på denne linjen og er i praksis og sånn da. (Eivind)

Til tross for at guttene føler seg ekstra godt tatt vare på, påpeker Eivind at han ikke opplever det som forskjellsbehandling. Den uønskede synliggjøringen som Vagle og Møller (2015) avdekker hos jenter i utradisjonelle yrkesfag synes dermed ikke å være en fremtredende opplevelse blant guttene på helse og oppvekst. Det er ikke dermed sagt at slik synliggjøring ikke forekommer, men guttene later ikke til å oppleve uønsket synliggjøring som en negativ konsekvens av å være i mindretall.

4.3 Forventninger og fordommer

Samtlige av informantene forteller om hvordan helse og oppvekst kanskje ikke fremstår som et naturlig valg for gutter. Snever kunnskap om utdanningen og yrkesvalget bidrar til misforståelser og fordommer knyttet til hva det faktisk innebærer å velge helse og oppvekst innen videregående opplæring.

4.3.1 Et reelt valg?

Når guttene skulle velge studieretning på videregående opplevde flere at ulike retninger ble vektlagt på forskjellige måter. Helse og oppvekst var ikke et yrkesfag det ble pratet mye om blant guttene:

Det verste er at jeg tror ikke jeg husker så mye av det. Det var sånn [...] det var ikke noe jeg trodde jeg kom til å gå heller i starten. Men det virket jo veldig greit, men samtidig så var jeg jo litt skeptisk da. Alle snakket jo om andre linjer. (Eivind)

Det at Eivind opplevde at alle snakket om andre linjer enn helse og oppvekst kan belyses ytterligere med Goffmans (1974) sosiale rammeverk. Her er Eivind sin forståelse og opplevelse avhengig av hvem han selv opplever som «alle». Dersom samtalene knyttet til valg av linje på videregående i stor grad var mellom guttevenner vil «alle» i denne sammenhengen være nettopp det; «guttevennene». Med andre ord vil hvorvidt helse og oppvekst oppleves som et reelt valg avhenge av hvem velgerne samtaler med og ikke minst hva som er de mest aktuelle linjene for den sosiale gruppen. Deres sosiale rammeverk er på den måten sentralt for deres fortolkning og forståelse av valgmulighetene (Goffman, 1974). Guttene tror også at årsaken til at mange velger bort helsefag er at det fremdeles assosieres med noe negativt og at det mangler mannlige rollemodeller:

Jeg tror veldig mange tenker at sykepleiere bare er kvinner. Det er jo det man ser på film og tv, og når det allerede finnes sånne antakelser så krever det mye mer å motbevise

det. Det holder ikke bare å vise at det også er menn, man må virkelig overdrive betydningen av menn i helsefag. Vi må skape våre egne stereotyper. (Egil)

Her trekker Egil fram at det ikke bare er hvem man snakker med som kan være problematiserende for valget av helse og oppvekst. Han opplever stereotypene som allerede finnes i samfunnet som så sterke at det kreves et overdrevent fokus på mannlige rollemodeller for å gjøre helse og oppvekst mer aktuelt å velge for gutter. Slike stereotyper drevet fram av populærkultur er eksempler på referansepunkter guttene kan tenkes å forholde seg til når de velger linje på videregående (jf. Goffman, 1974). Egil er inne på en tankegang hvor slike referansepunkter fremstår som så virkelig at de påvirker gutters nedprioritering av helse og oppvekst.

Men folk tenker at mannfolka er bygd for å gjøre litt hardere arbeid, litt mer handy jobb. Og jeg tror det påvirker folk til å ikke velge helse og oppvekst. Og det at det er kvinnedominert og at det er mye kvinnfolk der fra før det blir en veldig selvforsterkende effekt. (Eilev)

For at det skal bli lettere for guttene å velge helse og oppvekst må virkelighetsoppfattelsen endres. Ettersom forventningene og antakelsene knyttet til helse og oppvekst fremstår som så ekte og reelle er det ikke nok at flere gutter velger helse og oppvekst, de må løftes fram som et symbol for fagretningen.

Nå føler jeg de fleste vennene mine syns det er kult at jeg går her. Det er nok bare det at man må bli litt mer informert om at det er ikke sånn alle tror det er å jobbe i helse. Jeg tror ikke folk får helt riktig informasjon når de skal søke. Man må endre litt hvordan folk tenker om helse og oppvekst rett og slett. (Espen)

Både Egil og Espen trekker fram synliggjøring og informasjonsflyt som avgjørende for at flere skal få et riktig bilde av hva det innebærer å gå helse og oppvekst. Det later til at fordommene mot helse og oppvekst har sitt opphav i mangel på informasjon og kunnskap både om utdanningen og tilhørende yrker (jf. Goffman, 1963). Dersom helse og oppvekst forbindes med noe kvinnelig og feminint vil guttene kanskje i mindre grad enn jentene legitimere valget innenfor sine egne referanser og sosiale rammer (jf. Goffman, 1974). Elias mener mangelen på informasjon fører til at gutter flest har et feil bilde og ikke vet hva det vil innebære å jobbe

innen helse og oppvekst:

Nei, de tar det nok ikke så seriøst. De har ikke så mye informasjon om det, de vet så vidt hva det er. Og det føler jeg er et inntrykk da, at veldig få vet hva det går ut på. De vet ikke hva man går i det hele tatt, det er litt lite informasjon. (Elias)

Det at det er lite informasjon om helse og oppvekst i forkant av valget kan sees i sammenheng med graden av kunnskap guttene hadde om yrkesfaget. Goffman (1963) relaterer stigma til forventninger og antakelser vi har om personer og grupper vi har lite kjennskap til. Med andre ord, vil den manglende informasjonen og kunnskapen guttene har om helse og oppvekst legge til rette for stigmatisering av yrkesgruppen, opplæringen og personene knyttet til faget. Espen tror dette går igjen, men opplever selv at det har lite rot i virkeligheten:

Kanskje det at folk tror det at gutter som går helse og oppvekst er veldig femi eller opptatt av veldig mye følelser og sånn. Men det stemmer ikke. Vi er veldig mange gutter som har vært med på alt mulig vanlig gutter gjør. Vi er som alle andre gutter, det er ikke noe spesielle gutter som går på helse og oppvekst. (Espen)

Espen beskriver en form for generalisering av alle gutter innen helse og oppvekst (jf. Vagle & Møller, 2015). Ettersom Espen opplever at generaliseringen har lite sammenheng med virkeligheten tar han avstand fra den og bidrar til å «motbevise» den ved en form for nøytraliseringsteknikk. Strategien guttene bruker blir dermed å endre, eller motsi, hvordan andre ser på både helse og oppvekst som gruppe, og guttene som har valgt denne fagretningen som personer.

Selv om guttene på helse og oppvekst til en viss grad opplever seg stigmatisert av utenforstående, har de selv en opplevelse av å være som gutter flest. Dette kan være utfordrende ettersom guttene selv definerer seg som en del av «gutter flest», mens omgivelsene deres til en viss grad tar avstand fra dem og med det skaper ritualer guttene på helse og oppvekst ikke får være en del av (Collins, 2004). Det å både velge og være en del av miljøet innen helse og oppvekst og samtidig være ansett som «alle andre gutter» er ikke alltid forenelig.

4.3.2 Hverdagsstigma

Stigmatiseringen av guttene på helse og oppvekst forekommer ikke bare i forkant av å velge videregående opplæring, men følger guttene i ulik grad gjennom utdanningen. Selv om guttene selv i stor grad hever seg over slike fordommer og i liten grad lar det gå inn på seg, finnes det fremtredende fordommer som gjøres gjeldende i hverdagen. Eivind beskriver hvordan gutter på helse og oppvekst blir ansett som feminine og i enkelte tilfeller karakterisert som homofile:

Mange kan jo tro for eksempel at jeg hadde vært homofil. Det er faktisk ikke tull en gang. Det er utrolig nok mange som tror at gutter som går på helse og oppvekst er liksom homofile, de tror faktisk at vi er femi gutter. (Eivind)

At seksuell legning anvendes som en merkelapp på guttene kan forstås som en metafor på noe annet enn seksuell legning i seg selv. Slike fordommer fungerer som en stigmatisering der seksuell legning i seg selv ikke er den meningsbærende faktoren. Ordet *homofil* brukes uten referanse til den seksuelle legningen, men som en metafor for uønskede egenskaper og karakteristikk som distanserer mottakerne fra mer typiske maskuline termer (jf. Goffman, 1963). Det å omtales som homofil kan heller forstås som et fravær av sosialt konstruerte og forventede uttrykk for ens eget kjønn (West & Zimmerman, 1987). Summen av fordommer og antakelser knyttet til helse og oppvekst gjør at det å gå helse og oppvekst ikke er forenelig med å uttrykke egenskaper og karakteristikk for det å være gutt eller mann. Samtidig som slike fordommer kan ha negativ innvirkning på guttene finner flere av dem også en form for motivasjon i å motbevise dem:

Ikke at det er noe negativt, men jeg føler alle sykepleiere er enten kvinner eller menn som er homofile. Det er bare sånn, det er en boks hvor det ikke er noe mangfold. For eksempel hvis man er en mannlig sykepleier da. Da er det jo faktisk mange som tenker at han er homofil, det blir litt det samme som en mannlig frisør. Uten å tenke seg om tenker da folk at han er homofil. Jeg har lyst til å bryte de fordommene der og få inn flere menn i de kvinnedominerte yrkene. (Egil)

Dette kan sees i lys av det Sykes og Matza (1957) omtaler som «appeal to higher loyalties». Det Egil uttrykker er et ønske om å bidra til noe fordelaktig for yrkene og samfunnet. Ved å selv bryte fordommer og vise en annen side av det å være gutt innen helsefag vil han bidra til

at flere menn gjør det samme valget og dermed bidra til økt mangfold i yrkene innenfor fagfeltet.

Folk skulle liksom ha fått sett at det er en veldig fin linje å gå da. Og at man ikke blir så påvirket av venner og omstendigheter, men at man heller tør å gå den linjen da. Uten å bli homo av det. (Eivind)

Eivind uttrykker at økt innsikt i helse og oppvekst vil gjøre at det blir færre fordommer og antakelser. Dette legitimeres ved at omstendighetene på linjen ikke innebærer at guttene selv endrer seg. Det er mulig å være gutt innen helse og oppvekst uten å selv bli mer feminin av det. Samtidig som helse og oppvekst kan se ut til å bli definert som noe kvinnelig og feminint presiseres det at en fint kan beholde en «mannlig side» innenfor helse og oppvekst. Derimot ligger utfordringen i at selv om guttene som går helse og oppvekst er tydelige på at de får ivaretatt «guttemåten» innenfor faget, er oppfattelsene hos andre at det å gå helse og oppvekst gjør deg mer feminin. Som et resultat av erfaringer og sosial praksis skal det mer til før ideen om helse og oppvekst som noe kvinnelig er helt borte (jf. West & Zimmerman, 1987).

4.3.3 Nøytralisering av fordommer

Lukas forteller at han opptil flere ganger hører kommentarer og antakelser om hva det innebærer å være helsefagarbeider. Derimot opplever han det som en selvfølge å evne å motbevise slike antakelser.

Og jeg har jo venner som på starten sa at “ja du tørker ræv for a living?”. Og da sa jeg til dem at på de første tre månedene her så har jeg tørket ræv tre ganger. Så tro hva du vil. Og da fikk de jo helt hakeslepp, de trodde det bare var å tørke ræv liksom. Og det er jo så mye mer å jobbe innen helse, du får jo [...] du skal snakke med folk du skal være der for folk og du skal hjelpe folk. Du skal lære deg mer om folk. (Lukas)

Lukas gjenforteller i sitatet over en stereotypisk forestilling knyttet til yrkesgruppen helsefagarbeidere. Altså er det hans tilhørighet til en gruppe og et yrke som bringer fram de negative fordommene (Goffman, 1963). Derimot er Lukas tydelig på hvordan han møter slike situasjoner med å male et annet bilde av jobben sin enn det de andre allerede har. Altså motbevises og nøytraliseres personene som stigmatiserer og dømmer det å være helsefagarbeidet (jf. Sykes og Matza, 1957). Flere av guttene tror en slik form for nøytralisering

kan bidra til å endre oppfattelsene av fagfeltet og trekker fram informasjon som avgjørende. I tillegg er de opptatt av at yrkene og mangfoldet av personer innenfor fagfeltet må komme enda tydeligere fram:

Og det er jo fordi der er det mye forskjellige ting og mer fart som skjer. Og det er jo det som appellerer til menn og, det er jo fart og spenning. Og det er jo det at flere er åpne med hva dem jobber med og viser litt fram de forskjellige og spennende sidene av enda flere yrker. Kanskje flere kan dra å fortelle om det på ungdomsskolen, og ikke bare gi ett enkelt bilde av et yrke, men også få fram flere sider ved det. At man jobber mer bevisst mot det [...] det tror jeg er veldig viktig. (Egil)

Så synliggjør menn i helse eller menn i barnehage. Selv om de er i mindretall så må de synliggjøres sånn at det nesten virker som det er 50/50. Om det er en reklameplakat som Vilbli har om yrkesfag, så skal det være menn der og det skal være kvinner på sveis. (Ludvig)

Det å tydeliggjøre mangfoldet innenfor helse og oppvekst samtidig som man utfordrer stereotypier av manns - og kvinneroller kan forstås som en benektelse av forventningene og normene ellers i samfunnet (Sykes og Matza, 1957), men samtidig gjør guttene dette med bakgrunn i sine egne erfaringer og utvikling innenfor konteksten av å være gutt på helse og oppvekst. De vil bidra i prosessen med at flere kan ta valg basert på riktigere informasjon og inntrykk (Jagd, 2011). De mener med andre ord at enkelte forestillinger som eksisterer utenfor fagfeltet ikke har sammenheng med hva opplæringen og arbeidet innenfor helse og oppvekst innebærer. Flere av informantene mener dette kan løses med flere mannlige rollemodeller innenfor feltet, noe som igjen kan bidra til økt rekruttering:

Menn i helse er jo veldig viktig fordi de får gutter til å se det at menn faktisk kan jobbe i helse og da. At det ikke bare er kvinner. Fordi at det er jo ikke alle menn som vil være snekkere eller ingeniører eller alt det der. (Egil)

Uønsket synliggjøring, der det at minoriteten løftes fram har negative konsekvenser (Vagle & Møller, 2015), kan dermed synes å ha en motpol. Guttene trekker fram en form for «ønsket synliggjøring» der det å tydeliggjøre minoriteten bidrar til en positiv økning innen rekruttering og gjennomføring av opplæringen innen helse og oppvekst.

I dette kapittelet har vi sett hvordan det sosiale rammeverket (Goffman, 1974) synes å bidra til antakelser og fordommer om hva en utdanning innen helse og oppvekst innebærer, uten at guttene kjenner seg igjen i disse. Det er først når fordommene nøytraliseres og motbevises at det oppstår muligheter for å utfordre de sosialt konstruerte forståelsene av kjønnede yrker og utdanninger. Selv beskriver flere av informantene en opplevelse av å delta i dette gjennom å selv representere en ny forståelse av gutter innen helse og oppvekst, men samtidig må dette videreføres på et større nivå gjennom å faktisk endre den sosiale og tilsynelatende herskende forståelsen av helse og oppvekst som noe feminint og kvinnelig.

4.4 Drama og utenforskap

Når guttene blir bedt om å fortelle om negative opplevelser, eller om situasjoner der de føler på utenforskap, trekker flere av dem fram hvordan de opplever mer dramatikk når det er et stort flertall av jenter i situasjonene. Innenfor pragmatikken og sosialinteraksjonistiske tradisjoner vektlegges hverdagserfaringer og de mange møtene mellom mennesker som grunnlag for å forstå normene og strukturene innenfor samfunn, kulturer og grupper (Mead, 1997). Guttene beskriver flere situasjoner og opplevelser når de skal gjøre rede for sine opplevelser av å ta en utdanning innen helse og oppvekst. Jeg vil i det følgende diskutere hvordan en kan anse guttene innenfor helse og oppvekst som en minoritet, og videre analysere deres opplevelser av det å være gutt blant et flertall jenter og ulike former for utenforskap.

4.4.1 Gutter som minoritet

Gjennom grunnskolen har de fleste av informantene gått i klasser der balansen mellom antall gutter og jenter var forholdsvis jevn. De har gjennom både tidligere skolegang og andre sosiale situasjoner gjort opp sine egne forståelser av hva som gjør gutter og jenter ulike. Elias beskriver hvordan det å være en av få gutter i klassen på videregående kan være litt kjedelig: «*Det var tider der ting begynte å bli ganske kjedelig med bare jenter i klassen. [...] Det er bare det å ikke ha noen der som har samme humor og sånne ting da.*» Ved å se til Cooleys (1997) primærgruppebegrep kan en stille spørsmål ved om guttene i enkelte situasjoner og over tid anser skoleklassen eller andre grupper knyttet til opplæringen som tilstrekkelig sammensatt. Kanskje er jentenes forståelse av gruppens viktigste karakteristikk ikke helt sammenfallende med hva guttene som minoritet skulle ønske. Likevel opplever ikke de fleste av guttene det som et stort problem å være en minoritet blant mange jenter:

Nei, det har ingenting å si. Det er jo at man føler seg jo litt trygg når det er andre mannfolk til stede da. Det er ikke så gøy å være i en barnehage der det bare er damer, det kan være litt flaut og man har ikke så mye å snakke om. Det er jo forskjell på mannlige og damesamtaler da. (Edgar)

Det er først når minoriteten blir veldig liten at guttene opplever det som negativt å være gutt blant nesten bare kvinner. Det at kvinner og menn tilsynelatende samtaler om ulike temaer trekkes fram som en årsak til utenforskap og ubehag. Ved å ta utgangspunkt i samtalene som kilder til informasjon og interaksjon vil en kunne vurdere hvorvidt det å være gutt på helse og oppvekst kan ha likhetstrekk med jenter på bil og elektro (Vagle & Møller, 2015). Samtalene jentene imellom kan fungere som en utestengingsmekanisme ved at guttene føler de har lite å bidra med. Det kan derimot virke som slike samtaler i seg selv ikke nødvendigvis oppleves som utestenging og negativt for guttene:

Vi snakket jo masse med damene og, men det var fint å kunne ha litt sånn guttehumor og muligheten til å snakke bare oss gutta. Den skitsnakken mellom oss gutta, det er jo ikke sånn jentene holder på med slik jeg har forstått det i alle fall. Den humoren vår, det er veldig morsomt. Og sånne ting er en veldig viktig del av miljøet der du er enten som elev, lærling eller ansatt. Og det er jo det at jentene som jobber der også syns det er morsomt da, det er jo bare bra. (Egil)

Det er altså ikke slik at guttene opplever samtalene som ekskluderende i seg selv, men derimot har de en opplevelse av at ikke jenter og gutter nødvendigvis har like preferanser på innholdet i samtalene. Dette kan føre til at guttene velger å distansere seg: «*Det hender jo at vi gutta trekker oss litt unna, eller er litt mer sammen*» (Eivind). Samtidig som guttehumoren kan ha en positiv effekt på fellesskapet som helhet, kan også fraværet av slike samtaler oppleves som utestengende for guttene og føre til at de trekker seg unna jentesamtalene uten å ha et alternativ (Vagle & Møller, 2015).

Når man skal i jobb så bryr man seg jo ikke om man jobber med menn eller damer, men samtidig så har det jo litt betydning for fritiden og pausene på jobb. Det er kanskje da du merker at det er bra med andre menn der for å ha noen du har ting til felles med og for å ha noen å prate med. (Edgar)

Jobben i seg selv fremstår som en form for interaksjon der det å være gutter i mindretall er av liten betydning. Her kan en vurdere hvorvidt selve arbeidet er en form for *social act* (Blumer, 1994), der summen av alle aktørenes bidrag utgjør jobbhverdagen. Arbeidet som utføres er allerede veletablerte konstituerte ordener som følger en form for felles bevissthet knyttet til interaksjonens og handlingens innhold (Garfinkel, 1967). Det er når interaksjonen fraviker fra den etablerte praksisen at guttene kan føle på en form for utenforskap og avstand til jentene. Når flere tar del i samtaler kan det også oppstå situasjoner hvor guttene føler ekstra på at de er i mindretall:

Når vi for eksempel blir satt i grupper der det er flertall jenter. Det er kanskje bare jeg av guttene da som er der. Og jentene kan jo plutselig begynne å snakke om noe helt annet som jeg ikke kan relatere meg til eller fortelle om eller komme med innspill eller whatever. Jentene er liksom alltid i flertall og alltid i fellesskap som gjør at de kan snakke om hva de vil og definere samtalen. De går med hverandre på do og låner ting fra hverandre og låner hårbørster og. Man blir liksom litt underbevisst satt til side av jentene da. Jentene mener jo ikke noe med det, men siden du er gutt blir du i noen situasjoner litt satt på sidelinjen. (Egil)

I Egil sin beskrivelse av jentenes oppførsel kan vi legge en forståelse av en form for delvis ritualisert samhandling, der jentene følger samhandlingsmønstre over tid. Når samtaler og interaksjonen ikke lenger følger en konstituert orden som guttene føler seg som en del av oppstår mulighetene for at guttene ikke lenger kjenner seg igjen i gruppens definisjoner av handlinger, praksiser og samtaleritualer. Egil opplever med andre ord at de sosiale rammene (Goffman, 1974) eller den sosiale gruppen han hører til (Mead, 1997) til en viss grad setter ham til side. Guttenes referanserammer fungerer tilstrekkelig innenfor mange situasjoner, men samtidig kan jentenes og guttenes sosiale rammeverk bidra til ulike fortolkninger av situasjoner og samtaler, med det resultat at guttene enten blir «satt på siden» eller «setter seg på siden» selv. Det kan dermed virke som at guttene opplever et fravær av interaksjonssolidaritet (Tjora, 2018) der de sosiale handlingene i seg selv ikke legger til rette for guttenes deltakelse i det kollektive handlingsmønsteret.

Når først jentene får en sak de snakker mye om så er det veldig vanskelig for oss guttene å komme inn å si noe om det. Jentene har en tendens til å ta av litt. Og da blir det jo

selvfølgelig veldig sann at vi er i mindretall og får ikke sagt noe, også må vi legge den død. Vi må gi oss rett og slett. (Egil)

Jentene har en tendens til å dominere samtalen og med det ubevisst sette guttene noe på sidelinjen. Det at guttene «legger den død» kan tyde på at de egentlig føler noe annet i situasjonen enn det de uttrykker. Hochschild (2003) beskriver denne måten å håndtere situasjoner på som en form for overflatespill der guttene later som de er enige med jentene samtidig som de undertrykker det de egentlig føler. Vagle og Møller (2015) beskriver hvordan slik utestenging kan føre til at guttene også i mindre grad tar del i samtaler de ønsker å ta del i, nettopp fordi de har opplevd seg som utestengt og tar avstand fra andre samtaler. Jentenes væremåte, samtaletemaer og humor er med på å styrke deres fellesskap som jenter, men ved å styrke sin egen inngruppe kan det virke som at de samtidig skaper en avstand til utgruppen, i dette tilfellet guttene. Slik eksklusjon trenger som nevnt ikke være knyttet til en bevisst form for distansering fra jentenes side, men snarere en opplevelse av sterkere relasjoner og sosial likhet jentene imellom (Schieffloe, 2015).

4.4.2 Hverdagsdramatikk

Flere av informantene trekker fram sine opplevelser av at det blir mer dramatikk i hverdagen når majoriteten av elevene i klassen er jenter.

Det blir fort litt drama da kan det bli [...] mellom jentene da. Gutta blir jo mer stående litt utafor å se på å tenke litt hva skjer her nå da. Det er en del drama. Og det har det blitt i år også, mellom jentene [...] Dem bare blir litt lettere uvenner har jeg inntrykk av. (Eivind)

Eivind beskriver hvordan guttene i klassen velger å trekke seg unna slike situasjoner. De velger selv en form for utenforskap når de opplever situasjonene som i overkant dramatiske. Slike situasjoner kan minne om hvordan guttenes og jentenes referanserammer kanskje varierer med hensyn til hva det snakkes om og hvordan det snakkes. Guttene anser seg selv som litt utenforstående til dramatikken mellom jentene og velger ofte å ta avstand. Ved å velge å løse situasjonen slik anvender guttene noe som minner om surferen hos Amble (2010). De velger å la den vanskelige situasjonen løses av jentene uten å selv ta del i den: «*Det var mange av jentene som hadde krangla da og sagt mye rart da. Og da holdt vi guttene oss litt utenfor og da var det skikkelig drama blant jentene*» (Erik). Guttene har med andre ord en tendens til å unngå

situasjonene de ikke ønsker å være en del av gjennom strategier som kan minne om de Goffman (1967) beskriver i forbindelse med ansiktsarbeid. Et resultat av dette er en form for utenforskap og avstand til resten av fellesskapet (jf. Vagle & Møller, 2015). Dette kan ha konsekvenser for fellesskapet som helhet: «*Det er veldig mye syting fra noen i klassen. De klager veldig mye [...]. Så er det noen som ikke hører etter og sånn og det ødelegger jo litt for klasse miljøet da*» (Espen). Guttene relaterer dramatik og «jentekultur» til at det er mange jenter i klassen:

Nei, det blir nå mye drama da. [...] Hvis vi hadde vært flere gutter så hadde vi guttene kunne snakket om noe annet og vært litt mer for oss selv. Det blir bare noen ganger litt mye jentegreier. (Erik)

Dersom det hadde vært flere gutter i klassen kan det tenkes at situasjoner slik som de Erik beskriver hadde blitt håndtert annerledes. Med flere gutter åpnes en mulighet for at guttene får en avstand til dramatikken og «jentegreier» slik at de kan være mer seg selv. I stedet bidrar fraværet av gutter til at de enten trekker seg unna eller at de står i situasjonen og til en viss grad gjemmer egne preferanser og forståelser av sin situasjon (jf. Hochschild, 2003).

Nei, det kan ofte være at dem er mye mer sånn småting som de irriterer seg over hele tiden. Og de tingene føler jeg veldig ofte er bare bagateller. Så det er irriterende at det alltid er sånne ting. Det er ikke noe problem ellers, men av og til kjenner jeg at det er litt mye. Også savner man litt at det er noen gutter der da. Da kunne man snakket med de i stedet. (Elias)

Når dramatikken eller situasjoner jentene imellom oppleves betydningsløse for guttene kjenner de på en form for irritasjon. Det kan virke som at slike bagateller og uviktige småting i større grad får plass i samtalene når majoriteten av deltakerne er jenter, og at dette igjen fører til at guttene tar avstand fra slike situasjoner.

4.4.3 Guttenes opplevelse av utenforskap

Cooley (1997) vektlegger hvordan sosiale enheter opprettholdes av verdien medlemmene selv tillegger de. Samholdet møter derimot på utfordringer og motforestillinger når det kommer til slike verdier og tanker om hva som er gjeldende for gruppen (Cooley, 1997). Guttene trekker fram hvordan samtalene mellom gutter og jenter varierer i innhold. Egil beskriver sin opplevelse

av at menn og kvinner ofte har ulike samtaleemner, og at det dermed er positivt med flere gutter å hvile seg på:

Egentlig er jo det samholdet oss guttene imellom viktig hele tiden da. Det at vi kan ha en felles referanse og snakke om de samme tingene og bli venner, gjøre noe på fritiden. Det er jo noe man trenger i et arbeidsmiljø også. Vi gutter og jenter tenker jo forskjellig. Det er jo godt å ha ulike måter å tenke og gjøre ting på. Da er det litt godt å ha andre gutter som kanskje tenker litt likere deg selv da, enn bare jenter. (Egil)

Gutter og jenter kan med andre ord forstås som to separate former for sosiale grupper. Innad i gruppen deler de sentrale normer og oppfatninger av viktige temaer, ikke ulikt en form for konstituert orden (Garfinkel, 1967) der det deles et sosialt rammeverk (Goffman, 1974). Dette blir derimot også en form for sosiale konstruksjoner av kjønn (West & Zimmerman, 1987). Guttene påpeker forskjeller og kjønnede distinksjoner knyttet til hva de legger i gutter og jenter. Guttene befinner seg stort sett i fellesskap der de er en minoritet blant majoriteten «jenter», og opplever konkurrerende oppfattelser av gjeldende referanser og normer. Likevel opplever få av dem at dette i seg selv fører til en opplevelse av å stå utenfor:

Ikke mindre inkludert, men jeg føler flere ganger at jeg kanskje ikke har så mye å si i den samtalen jeg er en del av da. Jeg merker liksom at jeg ikke har så mye å bidra med. For eksempel når jenter snakker om kjærester eller om ting som angår bare jenter og ikke gutter. Jeg har ikke så mye å si hvis jentene snakker om kroppslige ting som angår jenter da. Der har jeg jo mindre å bidra med. (Egil)

Det er tydelig at enkelte av ritualene (Collins, 2004) som gjøres gjeldende innenfor helse og oppvekst ikke alltid oppleves som passende for guttene. Guttenes opplevelser av utenforskap kan med dette til en viss grad forklares av hvordan samtaler og ritualer de selv ikke opplever eierskap til gjentas over tid, og bidrar til et tettere fellesskap mellom jentene og en tydeligere avstand til guttene. Der jentene opplever klassen som et tydelig «vi» kan guttene i noen sammenhenger også kjenne på følelsen av å i større grad være et «jeg» i et fellesskap de ikke fullt og helt er en del av, «dem». En av metodene guttene anvender for å forholde seg til dette kan minne om måten dirigenten håndterer situasjoner på (Amble, 2010). De opptrer med en form for *emotion work* (Hochschild, 2003) der de tilpasser egne følelser og handlinger for å være med i samhandlingen.

Det er jo jenteprat hver eneste dag. Jeg er jo bare med på det. Det er så mye forskjellig, de snakker om alt som har skjedd i helgen og man får jo høre alt vet du. Det er jo så mye sladring. Mens når du er med gutta så snakker du jo litt mer sånn om litt andre ting, som er litt mer rettet mot gutter da. Mens med jenter så er det mye sminke, fest og andre jentehverdagsproblemer kan du si. Så man får jo hørt det da. Men det er nå greit det da.
(Eivind)

I situasjoner der guttene i utgangspunktet ikke føler de hører hjemme, men likevel deltar driver de en form for *face-work* (Goffman, 1967). Uten selv å ha mye å bidra med i situasjonen legger de til rette for jentenes opplevelse av fellesskap og skaper med det en interaksjonssolidaritet (Tjora, 2018) gjennom selv å tilpasse seg situasjonen. Selv om guttene ikke alltid deler interessen for samtalene innenfor fellesskapet, er det fremdeles nok av likhetstrekk som binder dem sammen i fellesskap også utenom den felles aktiviteten i form av opplæringen (Collins, 2004, Cooley, 1997).

Nei det er noe med praten og interessen da. Det er ikke alltid det går i hop, og da blir du litt alene. Men for det meste går det jo greit. Vi er jo på et aldersnivå som gjør at vi har mange interesser som fortsatt er likt da. Men den guttapraten mister man jo litt. (Elias)

Selv om guttene opplever seg godt inkludert beskrives også en forskjell når det kommer til relasjonene de har til andre på skolen og nærere venner utenfor skolen:

De som er her på skolen vet egentlig ikke hva jeg gjør etter skoletiden. De vet kanskje at jeg har jobb og at jeg trives og sånn, men de vennene jeg har på skolen er litt mer lukket. Vi er skolevenner liksom, vi er klassekamerater, men vi henger ikke veldig mye etter skoletid. Men de som jeg har utenfor skolen, de vet om alle sidene mine siden vi henger veldig mye. (Edgar)

Edgar beskriver relasjonene han har til de andre i klassen som noe mer overfladisk enn de han har til venner utenfor skolen. En slik distanse til klassekameratene kan minne om det Hochschild (2003) omtaler som *emotion work*. Edgar tilpasser følelser og graden av nærhet til hvilken relasjon han opplever å ha med både de andre i klassen og venner utenfor skolen. De andre i klassen er *klassekamerater*, men betraktes ikke som så nære venner at de har innsikt i -

og omgås han på fritiden. Ved å velge helse og oppvekst opplevde Espen å bli noe distansert fra «gutter flest»:

Det er veldig mange gutter som ikke vil ta helse og oppvekst fordi de føler det er litt sånn feminint, litt kvinnedominert yrke og veldig sånn følelsesmessig. De tror man må vise veldig kvinnelige sider og bli kalt jentete. Jeg ble hvert fall kalt det når jeg starta på videregående. Men jeg ignorerte det da, så da har det egentlig bare slutta. (Espen)

Det kan synes som at det å velge helse og oppvekst i noen tilfeller kan bidra til en avstand mot andre «guttedefelleskap». Andre definerer guttene på helse og oppvekst som mer «jentete» og skaper en form for utgruppe (Schieffloe, 2015), og generalisering der det ikke åpnes for individuelle trekk ved den enkelte (jf. Vagle & Møller, 2015). Likevel ser Espen en tendens til at det å styre følelsene sine og vise at man ignorerer en slik stigmatisering førte til at den avtok (Goffman, 1963; Hochschild, 2003). Til tross for at guttene har situasjoner der de opplever det som noe uheldig å være en tydelig minoritet innenfor en kvinnedominert opplæring er samtlige tydelige på at det å være gutt på helse og oppvekst stort sett ikke er problematisk.

Men det er veldig hyggelig så det går jo bra. Det viktigste er å bli tatt godt imot og bli inkludert. Tror ikke den kjønnsfordelingen har så mye å si så lenge man kommer godt overens med hverandre. (Espen)

I dette siste analysekapittelet har vi sett hvordan fellesskapet og opplæringen bidrar til at guttene opplever høy grad av trivsel og samhold på yrkesfaglinjen. Det å være gutt innen helse og oppvekst er ikke fritt for utfordringer, og det finnes helt klart potensiale for både bedre tilrettelegging og bekjempelse av stigmatisering og fordommer. Derimot er også samhandlingen på helse og oppvekst preget av åpenhet og det guttene anser som gode verdier, noe som bidrar til at guttene er fornøyde med valg av opplæringen og trives godt i hverdagen. En opplæring med få gutter er i guttenes øyne dermed ikke god nok grunn til å velge helse og oppvekst bort, men for å øke rekrutteringen må det endring til. Mangfold av individer synes derfor å være utopien av en opplæring og et fagfelt som allerede oppleves meningsfullt og viktig.

5 Avsluttende diskusjon

Innledningsvis ble det antydnet hvordan kunnskapssamfunnet har ført med seg merkelapper og kategorier for ulike utdanningsretninger. Oppgaven har vist hvordan flere av disse merkelappene også oppleves av guttene på helse og oppvekst, og at det å være gutt på en jentedominert opplæringsarena kan by på utfordrende opplevelser. Samtidig opplever guttene både hverdagen og opplæringen som meningsfull, og velger heller å vektlegge de positive sidene ved å være en minoritet. Likevel er guttene bevisste og reflekterer over mindre heldige opplevelser av det å ha tatt et utradisjonelt valg av yrkesfag. Ikke minst synes guttene å være bevisste på hvordan deres opplevelser og andres antakelser kan være ufordelaktig for fagfeltet og rekrutteringen av flere gutter.

5.1 Konklusjoner

Utgangspunktet for denne studien har vært å bidra til økt forståelse for hvordan gutter innen helse og oppvekst opplever det å ha valgt et utradisjonelt yrkesfag på videregående. Innledningsvis i analysen forsøkte jeg å belyse underproblemstilling 1: *hvordan utøver guttene rollen som meningsskapere og kritikere av egne omgivelser innen opplæringen på helse og oppvekst?* I denne sammenhengen trekkes det fram at guttene har et ønske om at flere skal vurdere helse og oppvekst med et riktig bilde på hva opplæringen innebærer, og ikke ut i fra eksisterende sosiale konstruksjoner om hva det vil si å velge yrkesfaget. Det kommer fram at guttene har som mål at både fagfeltet og den enkelte velger skal tjene på at flere gjør gjennomtenkte og riktige valg. Dermed blir deres kritikk av egne, hverdagslige opplevelser et bidrag for å bekjempe forutinntatthet og misvisende informasjon, samtidig som de ønsker å gjøre yrkesfaget mer tilgjengelig for det de anser som gutter flest.

Selv om analysen til dels tar opp ganske ulike temaer bidrar de alle til en forståelse av guttenes opplevelser av hverdagen på helse og oppvekst. Som svar på den andre underproblemstillingen: *Hvordan opplever guttene opplæringen og miljøet på helse og oppvekst?* vil jeg trekke fram hvordan guttene vektlegger det å bli tatt imot på en god måte og føler seg godt inkludert i fellesskapet både på skolen, klassen og lærlingebedrifter. Det fremstår som tydelig at guttene opplever opplæringen som meningsfull og interessant, samt miljøet som spesielt godt og med stor takhøyde for mangfold. Samtidig trekker guttene fram at miljøet til en viss grad er preget av en avstand til andre linjer og at den ikke-faglige praten til tider kan virke ekskluderende. Guttene blir inkludert i fellesskapet, men kanskje ikke på de samme premissene for inklusjon som jentene.

Den tredje underproblemstillingen: *Hvordan opplever guttene å være en minoritet i hverdagen?* belyses av guttenes problematisering av å stadig måtte gi seg som et resultat av å være i mindretall. De opplever en form for manglende definisjonsmakt i interaksjonen med klassekamerater og kolleger, og opplever det å være en minoritet som uheldig for helse og oppvekst. Samtidig vektlegger guttene at det å være en minoritet gjør at de blir positivt synliggjort, og de opplever en betydelig form for anerkjennelse både på skolen og i arbeidslivet. Selv om enkelte situasjoner oppleves noe vanskeligere som resultat av at de er i mindretall, er hovedinntrykket at de stort sett ikke anser det som negativt eller problematisk å være en av få gutter.

Fordommer, forventninger og sosialt konstruerte antakelser om helse og oppvekst bidrar til å belyse den fjerde underproblemstillingen: *Hvilke utfordringer opplever guttene ved å være elever på en jentedominert opplæringsarena?* Guttene forteller at de tror mange har et feil inntrykk av hva det innebærer å være gutt på helse og oppvekst, men også at mange har en uriktig forståelse av innholdet i opplæringen og tilhørende yrker. Hva angår de utfordrende aspektene ved det å ha valgt helse og oppvekst, trekker guttene fram møtet med fordommer og mangel på likesinnede «kompiser» i ikke-faglige situasjoner. Samtidig ytrer de et ønske om at flere gutter skal velge yrkesfaget, og anser det som avgjørende å avlive myter og fordommer knyttet til hva det faktisk innebærer å være gutt på helse og oppvekst. Analysen viser at guttene oppfatter de sosialt konstruerte forståelsene av kjønn som lite beskrivende for helse og oppvekst, og søker selv å bidra til en mer nyansert forståelse som gir flere muligheten til å ta reflekterte og gode valg knyttet til videregående opplæring.

Underproblemstillingene bidrar til å kunne besvare hovedproblemstillingen som i denne studien har vært:

Hvordan opplever gutter sin egen hverdag på helse og oppvekst i videregående opplæring?

Det fremstår som sentralt at alle informantene er fornøyde med sitt valg av utdanning innen helse og oppvekst. Det å være en minoritet i en klasse med mange jenter blir først og fremst et problem når det er veldig få gutter og interaksjonen drar i en retning guttene ikke er komfortable med. Guttene opplever et godt fellesskap både i klassene og på ulike arbeidsplasser. Videre

definerer de opplæringen og deres fremtidige yrker som meningsfulle, først og fremst i den forstand at de får jobbe med mennesker og i samhandling med disse.

5.2 Hovedfunn og avsluttende refleksjon

Tidlig i analysen adresserte jeg spørsmålet knyttet til hvordan vi kan forstå informantenes rolle som meningsskapere og kritikere av egne omgivelser. Det kom tydelig fram at alle informantene ønsket flere gutter innen helse og oppvekst, ettersom de opplevde det som positivt både for opplæringen og yrkesgruppene innen fagfeltet. Ved å anvende et legitimeringsperspektiv kan en forstå guttenes ønsker som enighetssøkende ved at de ønsker bedre innsikt og et bedre valggrunnlag for alle potensielle velgere. De ønsker med andre ord reell valgfrihet av utdanningsprogram på videregående (jf. Schønberg, 2018). Dette kan igjen bidra til at flere velger mer riktig for seg selv, noe som igjen kommer opplæringen og arbeidsmarkedet til gode. Videre viser guttene til kollektivets beste når de henviser til samfunnets behov og viktigheten av et bredt mangfold innenfor omsorgsykker.

Flere av informantene trakk også fram hvordan de opplevde at det å velge studieretning baserte seg på feilaktige antakelser og mangelfull informasjon. Informantenes kritikk og ytringer må dermed forstås i lys av konteksten de selv er en del av. Deres ytringer er et resultat av tidligere erfaringer og opplevelser. Det er med dette utgangspunktet informantene videre inntre i rollen som kritikere av egen virksomhet og sine omgivelser. De har selv et ønske om å belyse det de anser som utfordringer for utdanningen og sette dette i sammenheng med utfordringenes betydning for skjevdelingen mellom kjønnene.

I kapitlet *felleskap og mening* (4.2) belyses funnene knyttet til guttenes opplevelse av å velge helse og oppvekst, samt deres tanker rundt opplæringen og deres egen posisjon i utdanningskonteksten. Som begrunnelse for utdanningsvalget helse og oppvekst vektlegger samtlige informanter et ønske om å jobbe med mennesker. I likhet med Hochschilds (2003) sentrale ideer for emosjonelt arbeid, synes også informantene å forstå at det å jobbe med menneskelige relasjoner og følelser er sentralt for deres hverdag i både opplæring og senere yrkeskarrierer. Det er denne typen aktivitet som sammen med et godt arbeids- og opplæringsfelleskap utløser det vi kan forstå som guttenes emosjonelle energi (jf. Collins, 2004). En opplevelse av trygghet, styrke og entusiasme gjør at guttene opplever sin egen virksomhet som positiv og meningsfull.

En form for kollektiv bevissthet og felles referanseramme knyttet til betydningen av det å jobbe med mennesker bidrar til positivitet og fellesskap blant deltakerne innen helse og oppvekst. Dette bidrar også til en opplevelse av avstand fra andre grupper innenfor videregående opplæring. Som Schiefloe (2015) og Collins (2004) vektlegger, vil en form for sosial likhet og «oss-følelse» videre forsterkes av at en samtidig føler avstand til noen andre. En slik forståelse kan bidra til å forklare hvordan de ulike fellesskapene på videregående definerer avstanden til hverandre og med det forsterker sin egen definisjon og gruppesolidaritet. Denne avstanden kommer også til syne internt på helse og oppvekst gjennom guttenes opplevelse av avstand til majoriteten, jentene. Samtidig opplever guttene å bli godt inkludert og ivaretatt gjennom møtene de har med andre personer innenfor feltet. Det Vagle og Møller (2015) omtaler som «uønsket synliggjøring» synes ikke å være like uønsket blant guttene, samtidig som synliggjøringen i denne sammenhengen er av en annen karakter. Den bidrar heller til en form for refleksjon over sin egen plass i fellesskapet, tilsvarende Cooleys (1902) refleksive selv, og bidrar til et positivt selvbilde og en opplevelse av solidaritet innenfor gruppen.

Kapittelet *forventninger og fordommer* (4.3) innledes med en analyse av guttenes forståelse knyttet til det å skulle velge helse og oppvekst som retning på videregående. I motsetning til analysen i 4.2.1 der guttene begrunnet sine egne valg, er dette å anse som guttenes tanker om andres muligheter til å gjennomføre valget. Goffmans (1974) sosiale rammeverk bidrar i denne sammenheng med en forståelse for hvilke referanserammer det kan tenkes at guttene benytter seg av i sitt møte med valget og deres tanker rundt andres valg. Gutters handlinger relatert til valget- og gjennomføringen av opplæringen er tuftet på en kombinasjon av tidligere erfaringer, forventninger fra andre og deres egne vurderinger av hvilke referansepunkter de opplever som mest gjeldende i ulike situasjoner. Her blir blant annet stereotyper av det mannlige og stereotyper innenfor helse og oppvekst trukket fram som viktige årsaker til at helse og oppvekst kan være vanskeligere å velge enn andre linjer.

Når guttene for alvor inntar rollen som kritikere av sine omgivelser, vektlegger samtlige informanter betydningen av fordommer mot gutter innen helse og oppvekst. Den mest fremtredende formen for dette kan forstås som Goffmans (1963) tredje form for stigmatisering, der det fremmes ufordelaktige og ofte uriktige antakelser knyttet til det å være medlem av en bestemt gruppe. I denne sammenheng utfordrer guttene fordommer og stigmatisering gjennom ulike nøytraliseringsstrategier (jf. Sykes & Matza, 1957) og ved å utfordre sosiale konstruksjoner av kjønn (jf. West & Zimmerman, 1987; Cooley, 1902).

I kapittel 4.4, *drama og utenforskap* analyseres det som viste seg å være en gjenganger i guttenes problematisering knyttet til det å være gutt på helse og oppvekst. Gjennom de mange ulike situasjonene både skolehverdagen og arbeidslivet byr på, opplever de ved flere anledninger å føle på en form for utenforskap. Ofte har dette sin rot i at guttene ikke føler de har nok å bidra med i situasjonen, eller opplever situasjonen i seg selv som lite passende for deres deltakelse. I den forbindelse varierer guttene sitt ansiktsarbeid (jf. Goffman, 1967) eller *emotion work* (jf. Hochschild, 2003) ved enten å distansere seg fra situasjoner, eller delta i situasjoner på «falske premisser». Til tross for at guttene ved flere anledninger opplever utenforskap der jentene blir et «dem» distansert fra deres eget «jeg», er de samtidig tydelige på at det oftest finnes en form for interaksjonssolidaritet (jf. Tjora, 2018) der verdier, normer og referanserammer i gruppen de er en del av i stor grad samsvarer med deres egne.

5.3 Forslag til videre forskning

Som nevnt avgrensner denne studien seg til gutter innen helse og oppvekst i Trøndelag Fylkeskommune. I tråd med Kvale og Brinkmann (2015) sin forståelse av overførbarhet vil denne oppgavens funn kunne peke på andre mulige undersøkelser der liknende tendenser kan forstås på en tilsvarende måte. Det ville dermed vært interessant å se på hvorvidt funnene i denne oppgaven sammenfaller med gutters opplevelser innen helse og oppvekst i andre landsdeler og ikke minst innenfor andre utradisjonelle yrkesfag. Forståelsen av utenforskap hos guttene som kommer fram i analysen kunne også med fordel ha blitt utforsket videre og vært gjenstand for forskning også innen andre kvinnedominerte felt. Ettersom funnene i denne oppgaven baserer seg på gutters subjektive opplevelser ville det også vært interessant å undersøke jentenes oppfattelse av guttenes rolle og posisjon innen helse og oppvekst.

Litteratur

- Amble, N. (2010): Når smilet er arbeid – om rytme og bærekraft i arbeid med mennesker. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 12(3). 40-56.
- Amble, N., Enehaug, H., Forseth, U., Gjerberg, E., Grimsmo, A., Hauge, T. I. & Winther, F. (2003). *Arbeidsmiljø og mestring hos frontlinjearbeiderne i flytransporttjenesten* (Arbeidsforskningsinstituttets rapport 2003:6). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2018, 12. september). Utdanningsvalg og kjønn. Hentet fra https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Kjonnsligestilling/Utdanning_og_kjonn/Utdanningsvalg/#heading23637
- Bilgrei, O. R. (2011). *Forsvar og motstand: En sosiologisk studie av røyking og stigma* (Mastergradsavhandling). Universitetet i Oslo.
- Birkelund, G. E. & Trond Petersen. (2003). Det norske likestillingsparadokset: kjønn og arbeid i velferdssamfunnet. I I. Frønes og L. Kjølrsrud (Red.), *Det norske samfunn* (126-153). Oslo: Gyldendal.
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review*, 19(1). 3-10.
- Blumer, H. ([1969] 1994). Symbolic interactionism, i R. Collins (red.), *Four sociological traditions: Selected readings* (s. 304-321). Oxford: Oxford University Press.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (2006). *On justification. Economies of worth*. Princeton New Jersey: Princeton University Press.
- Cohen, A. (1955). *Delinquent Boys: The culture of the Gang*. Glencoe: Free Press.
- Collins, R. (red.). (1994). *Four Sociological Traditions: Selected Readings*. Oxford: Oxford University Press.
- Collins, R. (2004). *Interaction Ritual Chains*. Princeton: Princeton University Press.
- Cooley, C. H. ([1909] 1997). [Social Organization] Primary groups, i J. Alexander, R. Boudon & M. Cherkaoui (red.), *The classical tradition in sociology: The American Tradition* (s. 226-230). London: SAGE publications.
- Cooley, C. H. (1902). The 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.
- Durkheim, E. (1912). *The Elementary Forms of the Religious Life*. Oxford: Oxford University Press.

- Ekeberg, E. (2018). Statens lånekasse for utdanning. I Store Norske leksikon.
Hentet fra: https://snl.no/Statens_l%C3%A5nekasse_for_utdanning
- Foss, E. & Perlic, B. (2019, 26. februar). Flere menn i kvinnedominerte utdanningsprogram. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/flere-menn-i-kvinnedominerte-utdanningsprogram>
- Frøseth, M. W. & Markussen, E. (2009). Gjennomstrømming og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. I E. Markussen (red.), *Videregående opplæring for (nesten) alle* (s. 69-90). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Goffman, E. (1963). *Stigma- Notes on the management of spoiled identity*. New York: Simon & Schuster, Inc.
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. New York: Anchor Books.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. London: Harper Colophon Books.
- Haugseth, J. F., Huseby, V. B. & Skjølvold, T. M. (2016). Ti klimalogikker- En kvalitativ analyse av klimatiltak i norsk offentlig debatt (2007-2013). *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 57(3), 285-314.
- Helleland, H. & Støren, L. A. (2011). Sosial reproduksjon i yrkesfagene; Hvordan påvirker bakgrunnsfaktorer hvilken type kompetanse yrkesfagelever oppnår? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 52(2), 151-289.
- Hochschild, A. R. (2003). *The Managed Heart. Commercialization of Human Feeling* (20. utg). Berkeley: University of California Press.
- Jagd, S. (2011). Pragmatic sociology and competing orders of worth in organizations. *European Journal of Social Theory*, 14(3), 343-359. doi :10.1177/1368431011412349
- Johannesen, A., Tufte, P.A. & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (3. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Larsen, H. (2013). *Den nye kultursosiologien*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lødding, B. (2009). Årsaker til slutting – ungdommenes egne stemmer. I E. Markussen (red.), *Videregående opplæring for (nesten) alle* (s. 91-11). Oslo: Cappelen Akademisk.

- Markussen, E. & Sandberg, N. (2005). *Stayere, sluttere og returnerte. Om 9756 Ungdommer på Østlandet og deres karriere i videregående opplæring fram til midten av det tredje skoleåret*. NIFU STEP skriftserie, nr. 6/2005. Lastet ned 11. mai 2019 fra: <https://nifu.brage.unit.no/nifuxmlui/bitstream/handle/11250/280596/NIFUskriftse2005-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Maruna, S., & Copes, H. (2005). What Have We Learned from Five Decades of Neutralization Research? *Crime and Justice*, 32. 221-320.
- Mead, G. H. (1963). *Mind, Self, and Society* (12. utg.). Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Mead, G. H. ([1994] 1997). [Inside Social Life] The Self as Social Structure, i J. Alexander, R. Boudon & M. Cherkaoui (red.), *The classical tradition in sociology: The American Tradition* (s. 214-225). London: SAGE publications.
- Mjaavatn, P. E., & Frostad, P. (2014) Tanker om å slutte på videregående skole. Er ensomhet en viktig faktor?. *Spesialpedagogikk*, 79(1), 48-55.
- Møller, Ellen & Vagle, Inger. (2003). *En av gutta? -Skole- og bedriftsutvikling for å gjøre guttedominerte håndverksfag attraktive for jenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- NOU 2012:15. (2012). *Politikk for likestilling*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dcf92db57c0542c1996b9f821b13ebbe/no/pdfs/nou201220120015000dddpdfs.pdf>.
- NOU 2018:15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert: Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/c69184206be24cc49be8dff70088c208/no/pdfs/nou201820180015000dddpdfs.pdf>
- Nygård, G. (2018, 8. juni) Her er økningen i høyere utdanning størst. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/her-er-okningen-i-hoyere-utdanning-storst>
- Olsen, O. J. (2012). Yrkesfagenes status: et spørsmål om innbyrdes forhold mellom arbeid og utdanning. En kommentar med en komparativ og historisk tilnærming. *Søkelys på arbeidslivet*, 29(04), 369-381.
- Pink, S. (2004). *Doing Visual Ethnography* London: SAGE publications.
- Reform. (2018). *Gutter; kjønn og likestilling: En kartlegging ved Kuben videregående skole*. (Ressurssenter for menn 2018).
- Regjeringen. (2018, 26. juli). Flere velger yrkesfag. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/flere-velger-yrkesfag2/id2607565/>

- Regjeringen. (2019, 15. mars). Flere gutter velger helse- og oppvekstfag. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/flere-gutter-velger-helse--og-oppvkstfag/id2632607/>
- Reisel, L. & Brekke, I. (2013). *Kjønnssegregering i utdanning og arbeidsliv- Status og årsaker*. (4). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/177429/R_2013_4_web.pdf?sequence=3&isAllowed=y.
- Schiefløe, P. M. (2015). *Sosiale landskap og sosial kapital- Nettverk og nettverksforskning*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schlenker, B. R., Pontari, B. A. & Christopher, A. N.(2001). Excuses and Character: Personal and Social Implications of Excuses. *Personality and Social Psychology Review*, 5(1), 15-32. https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0501_2
- Schønberg, W. (2018, 27. mai). Slik har gutter og jenter valgt i 20 år: - Har de reell valgfrihet?. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/yrke/artikler/2018/mai/dette-velger-gutter-og-jenter-pa-videregaende--fortsatt-langt-fra-likestilling-pa-yrkesfag/>
- Smith, D. E. (2005): *Institutional Ethnography: A Sociology for People*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Snyder, C.R. & Higgins, R. L. (1988). Excuses: Their effective role in the negotiation of reality. *Psychological bulletin*, 104(1), 23-35. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2929.104.1.23>
- Solheim, J. (2002). Kjønn, kompetanse og hegemonisk makt. I A. L. Ellingsæter & J. Solheim (red.), *Den usynlige hånd?: Kjønnspekt og moderne arbeidsliv* (s.110-140). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sutherland, E. H. (1947). *Principles of Criminology*. Chicago: J. B. Lippincot Company.
- Sykes, G. M. & Matza, D. (1957). Techniques of Neutralization. *American Sociological Review*, 22(3). 664-670.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Hva er fellesskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Trøndelag fylkeskommune. (2019, 7. februar). Likestilling på yrkesfag. Hentet fra <https://www.trondelagfylke.no/vare-tjenester/utdanning/elev/satsingsomrader/likestilling-pa-yrkesfag/>
- Utdanningdirektoratet. (2019, 15. mars). Søkertall i videregående opplæring for skoleåret

2019-2020 (analyse). Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/sokertall-videregaende-opplaring-for-skolearet-2019-2020/>

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.

West, C. og Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1(2), 125-151. <https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>

Willis, P. (1977) *Learning to Labour*. London: Sage.

Vedlegg 1

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjektittel

Videregående elevers valg av utradisjonelle yrkesfag

Referansenummer

420081

Registrert

22.11.2018 av Emil Gjestrum - emilgje@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Arve Hjelseth, arve.hjelseth@ntnu.no, tlf: 97603162

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Emil Gjestrum, emilgjestrum@lektor.no, tlf: 98868279

Prosjektperiode

01.01.2019 - 01.07.2019

Status

18.01.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

18.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 18.1.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om religion og alminnelige personopplysninger frem til 01.07.2019.

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 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 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 oppfylleformålet

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: Pernille Grøndal

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Videregående elevers valg av utradisjonelle yrkesfag”?

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

Formål

Jeg søker informanter til et forskningsprosjekt der formålet er å undersøke videregående elevers opplevelser og erfaringer knyttet til utdanning innen et utradisjonelt yrkesfag. Med utradisjonelle yrkesfag menes yrkesfag der majoriteten av elevene tilhører det motsatte kjønn av seg selv. Jeg ønsker derfor å intervju personer som selv er elever eller lærlinger innen utradisjonelle yrkesfag og som har erfaringer med en slik opplæring.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektet gjennomføres som en masteroppgave i sosiologi ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Institutt for sosiologi og statsvitenskap. Prosjektet gjennomføres av masterstudent Emil Gjestrum med førsteamanuensis Arve Hjelseth som veileder.

Prosjektet gjennomføres i samarbeid med Trøndelag Fylkeskommune som vil ha en veiledende rolle i prosjektet og derfor ikke ha tilgang til personopplysninger om deg som deltaker.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det deltakelse i et intervju med meg. Det vil ta deg ca. 60 minutter. Intervjuet vil i hovedsak ta opp dine opplevelser og erfaringer knyttet til det å være elev på en utradisjonell yrkesfaglinje og hvilke tanker du gjør deg omkring din egen rolle i denne opplæringen. Under intervjuet vil jeg benytte meg av lydopptaker for å sikre en mest mulig korrekt gjengivelse av dine svar. Dette lydopptaket 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 vi oppbevarer og bruker 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 student som vil ha tilgang til dine personlige opplysninger. Eventuelle andre som bidrar i behandlingsprosessen vil kun ha tilgang til anonymiserte opplysninger.

Personopplysningene dine vil erstattes med koder og fiktive navn allerede ved gjennomføringen av intervjuet. Informasjon som kan identifisere deg vil derfor utelukkende eksistere i prosessen med å avtale gjennomføringen av intervju. Under behandlingen av data og i senere publikasjon vil ikke dine personopplysninger komme frem, dette vil være erstattet med koder for hver og en av de deltagende informantene. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket og forskningsetiske standarder.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2019. Ved prosjektets slutt vil både lydopptak og kontaklinformasjon til informantene 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:

- Emil Gjestrum 98868279 emilgjestrum@lektor.no
- Arve Hjelseth arve.hjelseth@ntnu.no
- 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: *videregåendeelevers 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 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Intervjuguide «Gutter på helse og oppvekst»

Intervjuene vil bli gjennomført som semistrukturerte dybdeintervjuer der det åpnes for ulike innfallsvinkler til temaet utradisjonelle valg av yrkesfag på vgs.

- 1) Prosjektets formål: Masteroppgave i sosiologi. Jeg ønsker å finne ut hva som bidrar til at elever velger bort/fullfører sin opplæring på yrkesfag. Er det i orden at jeg tar lydopptak av intervjuet? Dette vil bli slettet når karakter er gitt på oppgaven.
- 2) Anonymitet og frivillighet: Alt som blir diskutert og sagt i dette intervjuet vil være konfidensielt. Intervjuet er frivillig å være med på og dere kan trekke dere både nå, underveis i intervjuet eller etter intervjuet er ferdig.

Oppvarmingsspørsmål

Først ønsker jeg å bli litt bedre kjent med deg og din skolegang

- 1) Fortell litt om din skolegang på grunnskolen
- 2) Hvordan trivdes du på grunnskolen?
 - a) Hva var viktig for deg når det kommer til trivsel?
- 3) Hvilken linje på videregående går du på nå?
- 4) Hvor langt har du kommet på denne linjen?
- 5) Hvordan trives du på videregående?

Valg av yrkesfag

- 1) Hvordan syns du det er å gå på videregående/være lærling?
- 2) Hvordan syns du det er å gå på denne linjen?
- 3) Hvorfor valgte du yrkesfaget (linjen) når du søkte videregående opplæring?
- 4) Var det andre linjer som var aktuelle for deg?
 - a) Hvorfor valgte du disse bort?
- 5) Opplevde du det som vanskelig eller utfordrende å ta det valget du tok?
 - a) På hvilken måte?
 - b) Hvilke tanker gjorde du deg om å være jente/gutt når du tok valget?
- 6) Hva opplevde du var førende eller påvirket deg i ditt valg?
 - a) Foreldre, veileder, venner, yrke
 - b) Muligheter og begrensninger
- 7) Er det noe som kunne vært gjort annerledes for at du skulle valgt noe annet?
- 8) Er det noe som kunne vært gjort annerledes for at du skulle gjort et mer gjennomtenkt valg?
- 9) Hvordan opplever du at du får til arbeidet innenfor yrkesfaget ditt?
 - a) Hva opplever du som utfordrende med dette arbeidet?
- 10) I hvilken grad opplever du å få oppfølging av tilrettelegging av lærere og andre voksne på skolen?
- 11) Føler du det er et godt samarbeid og at du får hjelp av de andre elevene når du trenger det?

Klassekultur og klassemiljø

- 1) Hvordan opplever du klassemiljøet i din klasse?
 - a) Hvilke særtrekk har klassemiljøet i din klasse og hva tror du er grunnen til disse?
- 2) Hvordan opplever du klassemiljøet i de andre klassene på din linje?
- 3) Har du de samme vennene i klassen som du har utenfor klassen eller skolen?
 - a) Hvordan vil du beskrive vennene dine i klassen?
 - b) Hvordan vil du beskrive vennene dine utenfor klassen?

- c) Hva er forskjellene mellom de du er sammen med i klassen og de du er sammen med utenfor klassen?
 - d) Hva får du igjen fra vennskapene utenfor klassen som du ikke får gjennom vennskapene i klassen?
- 4) Hvordan opplever du klassemiljøet i de andre klassene på skolen?
 - a) Er det noen forskjeller fra disse miljøene til ditt eget klassemiljø?
 - 5) Hvordan tror du klassemiljøet kun blitt enda bedre for din egen del?

Yrkeslivet

- 1) Hvilke ambisjoner har du for arbeidslivet?
- 2) Har du noen spesielle tanker om hvor du vil jobbe?
 - a) Spesiell bedrift eller type bedrift?
 - b) Hvilke tanker har du om hvordan det blir å jobbe der?
- 3) Hvordan ser du for deg arbeidsmiljøet og kolleger i fremtidig jobb?
 - a) Tror du det dukker opp utfordringer knyttet til et slikt arbeidsliv for deg? Hvilken type utfordringer?
- 4) Hvilke fordeler eller ulemper ser du for deg at du har i fremtidig arbeidsliv?
- 5) Har du ambisjoner om å bli leder?
 - a) Hvorfor ønsker du å bli/ikke bli leder?
 - b) Hvordan anser du dine egne muligheter til å oppnå dette?

Inkludering

- 1) Hvordan opplever du å være inkludert i klassen/lærlingebedriften?
- 2) Har du eksempler på noen situasjoner der du opplever deg mindre inkludert?
 - a) Hva fører til slike situasjoner?
 - b) Hvordan kan slike situasjoner unngås?
- 3) Hvordan bidrar du selv til et inkluderende klassemiljø?
- 4) Hvilke tanker har du om din egen innsats for å føle deg inkludert i klassen?

Utradisjonelle valg av yrkesfag

- 1) Hvordan opplever du å være gutt på en linje/lærlingebedrift hvor de fleste er jenter?
 - a) Har du mange venner i klassen?
 - b) Er vennene dine i klassen jenter eller gutter? Hvorfor?
 - c) Er det vanskelig å bli godt kjent/fortrolig med det motsatte kjønn i klassen?
 - d) Hvilke ulikheter finnes mellom det å ha jentevenn/guttevenn?
- 2) I hvilke situasjoner trives du best i opplæringen din? (klassen/lærlingebedrift)
- 3) I hvilke situasjoner trives du minst i opplæringen din?
- 4) Hvordan tror du de neste årene på linja/i arbeidslivet blir?
- 5) Hva opplever du er viktig for din egen del i denne utdanningen?
 - a) Lærere
 - b) Medelevers rolle
 - c) Lærlingbedrifter
 - d) Tilrettelegging
 - e) Inkludering
- 6) Er det aspekter ved utdanningen eller linjen som gjør at du angrer/revurderer på valget av denne?
 - a) Hva er slike årsaker?
 - b) Hva tror du kunne blitt gjort for at disse faktorene ble mindre viktige?
 - c) Er det noe du selv kunne gjort for at du var mer tilfreds med ditt eget valg?

Avslutning

- 1) Har du noen flere tanker knyttet til utdanningen eller din egen rolle i utdanningen du ønsker å fortelle om?
- 2) Hvordan ser du for deg fremtiden til yrkesfaget på videregående skole?
- 3) Hvilke tanker gjør du deg om din egen fremtid?

Tusen takk for at du stilte opp til intervju.

