

Å skape fremdrift krever et mest mulig friksjonsfritt miljø, et miljø der gnisninger og uenighet ikke eksisterer. Et miljø der én samlet gruppe nærmest arbeider som en flytende amøbe, en supereffektiv maskin. Men vent litt.. La oss tenke litt over denne maskinen. Den kan da ikke utelukkende bestå av deler som er identiske? For en utrolig rar maskin det ville vært! Delene må passe sammen, det må de. Men de bør ha ulik form og ulike egenskaper sånn at maskinen fungerer best mulig. Likevel bør friksjonen mellom delene bør være så lav som mulig. Maskinen må smøres, smøres med olje som får delene til å fungere sammen på en optimal måte. Det ville vært en alle tiders maskin!

La oss forstå samfunnet som en maskin, og menneskene som deler. Menneskene ser ulike ut og de har ulik form, men de passer sammen likevel. De passer sammen fordi de smøres med «samfunnets olje» – forståelse. Idet samfunnets ulike deler mangler forståelse for hverandre går det galt, nokså likt som at maskinen går i stykker hvis delene ikke smøres med olje. Det oppstår friksjon, og det er nettopp denne friksjonen jeg skal belyse i dette prosjektet. En friksjon som har utgangspunkt i ulikhet og mangel på forståelse. Samtidig er dette prosjektet et eksempel på at friksjon av og til er en nødvendighet. Friksjon kan fungere som en alarm om at noe bør skje og et varseltegn om endring.

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en sosiologisk studie som viser hvordan vurdering og anerkjennelse av kunnskap spiller en viktig rolle i utforming av forholdet mellom elever i videregående skole. For å undersøke dette har jeg valgt følgende problemstilling: *Hvilken type kunnskap anerkjennes i videregående skole?* Oppgaven belyser kampen som utspilles blant studiespesialisering- og yrkesfagelever med fokus på deres forståelse av teoretisk og praktisk kunnskap. I forlengelsen av anerkjennelse blir dominans, maktbruk og ulikhet viktige nøkkelord. Studien er basert på fem fokusgruppeintervjuer og et individuelt intervju. Informantene i studien er elever og lærere ved videregående skoler i Midt-Norge.

Studien viser at anerkjennelsen har flere dimensjoner, men at teoretisk kunnskap er høyest verdsatt blant elever og lærere. Dette får konsekvenser for skolemiljøet og relasjonene mellom elever, og bidrar til å forsterke hierarkistrukturen. Det er riktignok ulikt hvordan anerkjennelsen av kunnskap kommer til uttrykk blant informantene. Enten skjer dette åpent og direkte eller så skjer det skjult og underkommunisert. Hele tiden foregår det en kamp om å bli verdsatt.

Teorirammen har et kulturelt og institusjonelt fokus knyttet til hegemoniske forestillinger i skoleverket. Pierre Bourdieu, Simon Charlesworth og Paul Willis har vært spesielt avgjørende, men også anerkjennesperspektiver og Arfwedsons begrep «skolekode» har blitt benyttet som verktøy for å forstå datamaterialet.

Temaet for oppgaven er sosiologisk interessant fordi det belyser ulikheter og hierarkiske strukturer på institusjonelt nivå som ofte underkommuniseres i offisielle program. Det skjeve statusforholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap i videregående skole reflekterer på samme tid en gjeldende forståelse i samfunnet generelt.

Abstract

This is a qualitative study that shows how recognition of certain types of knowledge plays an important part in forming the relations between students in Norwegian high schools. This is closely linked to the aim of the study: *What type of knowledge gets recognition in high schools?* The thesis shows how there is an ongoing struggle between the students participating in theoretical courses and those who participate in practical courses. Their understanding of each other reflects power relations and inequalities. The thesis is based on five focus group interviews and one individual interview, all from high schools in Central Norway.

The study shows that recognition has several aspects. Theoretical knowledge is defined to have higher status than practical knowledge. This affects the social environment and the relationship between students regarding status and hierarchal structures. It also shows how teachers and students communicate the recognition in two distinct ways: *open* or *hidden*. These are strategies played out in the struggle to be respected.

The theory has been used as a tool to explain the relationship between students. Whereas Pierre Bourdieu, Simon Charlesworth and Paul Willis represent the cultural and institutional focus, I have also applied perspectives on recognition together with Arfwedsons concept “school-code” to analyze my data.

The study has sociological relevance because it gives an understanding of how inequalities and hierarchy structures are important regarding social relations in Norwegian institutions. The uneven relation between theoretical and practical knowledge does at the same time reflect the existing inequalities in society.

Forord

Å skrive masteroppgave er ikke lett. Jeg forstod tidlig at det ble avgjørende å skrive en oppgave om et tema som ikke bare interesserer meg, men som får frem følelser i meg. Et tema som har evne til å provosere.

«Vitenskapelig arbeid utføres ikke med velvilje eller en positiv innstilling, det utføres med lidenskap. For å arbeide må man være rasende. Og for å styre sitt raseri må man arbeide» (Bourdieu, 2001).

Det er med et visst raseri jeg har skrevet denne oppgaven – et raseri som først og fremst har rot i egne opplevelser, men som også har vokst frem på bakgrunn av en uheldig mentalitet som ser ut til å være fastgrodd i våre (altså nordmenns) kropp. Denne mentaliteten dreier seg om hvordan vi kategoriserer og oppfatter våre medmennesker med spesifikt hensyn på kampen mellom det intellektuelle og det manuelle - en kamp som det intellektuelle gang på gang går seirende ut av. Ikke bare er denne mentaliteten uheldig, for meg fremstår den også urettferdig.

Men, la meg først forklare hvordan raseriet har rot i egne opplevelser. Som masterstudent har jeg snart atten år på skolebenken. Atten år med lærdom og hardt arbeid, med sosialt samvær og mye moro. Atten år jeg ikke ville vært foruten, men som ved refleksjon har skapt tanker som er svært relevante for denne masteroppgaven. Disse tankene dreier seg om hvordan jeg hele tiden har valgt i tråd med den *uheldige mentaliteten*. Jeg tok ikke yrkesfag på videregående, selv om jeg gjerne kunne tenkt meg det. Jeg valgte å ta høyere utdanning fordi det var forventet av meg. Jeg avsluttet ikke min studietid etter avlevert bacheloroppgave, men fortsatte på et av Norges mest prestisjetunge universiteter fordi den uheldige mentaliteten styrte meg. I min personlige kamp mellom det intellektuelle og det manuelle, vant det intellektuelle, slik jeg også tror det gjør for svært mange andre. Samfunnets evne til å legge føringer på hvordan mennesker blir forstått og (be)dømt er i mange sammenhenger urettferdig.

Oppgaven har ikke som mål å endre de holdningene og normene samfunnet bærer preg av. Det må trolig mer enn en masteroppgave til for å gjøre det. Imidlertid kan den være med på å skape et nyansert bilde av det skjeve og muligens utilsiktede maktforholdet som eksisterer mellom fagretninger på videregående skoler, og i samfunnet generelt. Et maktforhold som har utspring i en historisk og nåtidig anerkjennelse av forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap.

Oppgaven er ved veis ende og markerer slutten på et femårig utdanningsløp. Samtidig markerer den slutten på mitt prosjekt om skolesystemet. Det har vært en lang, interessant og utfordrende prosess som ikke hadde latt seg gjøre uten hjelp. Jeg vil takke alle informantene som har stilt opp og gitt av seg selv, og min veileder Håkon Leiulfsrud som har bidratt med hjelpsomme tilbakemeldinger på arbeidet. Han har alltid vært tilgjengelig og satt rammene for prosjektet. En stor takk rettes også til Ellen Sophie Sverdrup Rønningen som har bidratt i intervjuarbeidet og betydd mye for min motivasjon underveis.

Mari Trøtteberg Haraldsen

Trondheim, juni 2018.

INNHold

1. INNLEDNING	1
1.2 Begrepsavklaring og disposisjon	3
2. ORGANISERINGEN AV VIDEREGÅENDE SKOLE	4
2.1 Videregående opplæring – et utfordrende valg	4
2.2 Videregående opplæring i en historisk kontekst	5
2.3 Yrkesfagets utfordringer	6
3. FORSKNINGSFELTET OG NARRATIVER I MEDIA	9
3.1 Utdanningsekspløsjon	9
3.2 Forholdet mellom teori og praksis i skolen	10
3.3 Fremstilling av yrkesfag i media	12
4. TEORI	15
4.1 Den avgjørende anerkjennelsen	15
4.2 Skolekoden	16
4.3 Paul Willis- Learning to Labour	17
4.4 Pierre Bourdieu om makt og dominansrelasjoner	19
4.5 Simon Charlesworth – fra et arbeiderklasseperspektiv	21
4.6 Anerkjennelse og miskjennelse i et maktperspektiv	22
5. METODE	23
5.1 Teoretisk strategi	23
5.2 En kvalitativ tilnærming og intervju som metode	23
5.2.1 Fokusgruppeintervju	26
5.2.2 Individuelle intervju	27
5.2.3 Hvorfor to intervjuformer?	28
5.2.4 Utvalgskriterier og rekruttering	28
5.2.5 Intervjuguide	29
5.3 Statuskart	31
5.4 Gjennomføring av prøveintervju og intervju	31
5.5 Etske hensyn	33
5.6 Transkribering og koding	33
5.7 Analyse og tolkning	34
6. ANERKJENNELSE AV KUNNSKAP	37
6.1 Hierarki	37
6.1.1 Statuskart	38
6.2 Anerkjennelsesstrategier	39

6.2.1 Tilslørt strategi	39
6.2.2 Åpen strategi.....	41
6.3 Valg og legitimering på bakgrunn i anerkjennelse	42
6.3.1 Påbyggspadokset	45
6.4 Stereotypier	46
6.4.1 «Wild» eller «flink pike».....	46
6.4.2 Forskjellsbehandling	49
6.4.3 Sosial reproduksjon	50
6.5 Oppsummering	52
7. SKOLEMILJØ	53
7.1 Bruk av skolens arealer	53
7.1.1 Vennskap på tvers av fagretninger	54
7.1.2 Tiltak	56
7.2 Parallele skolekoder	56
7.2.1 Den offisielle koden	56
7.2.2 Den parallelle koden.....	57
7.3 Oppsummering	59
8. DISKUSJON	61
8.1 Hierarkiet forstått som makt- og dominansforhold	61
8.2 Hvordan kan vi forstå bruken av de to anerkjennelsesstrategiene?.....	62
8.3 Stereotypier og subkulturer	63
8.4 Den «parallelle koden» som resultat av arbeiderklasseoppvekst	65
8.5 Den oppgatte veien.....	66
8.6 Den tilslørte strategiens kraft	67
8.8 Utsikter for endring	68
8.9 Latente konflikter	68
9. AVSLUTNING	71
9.1 Konklusjon	71
9.2 Forslag til videre forskning	72
LITTERATUR	75
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	79
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	83
Vedlegg 3: Intervjuguide lærere.....	84
Vedlegg 4: Intervjuguide elever	86

FIGURER

Figur 1: Artikler i Aftenposten	12
Figur 2: Statuskart	31
Figur 3: Oversikt over studieretninger inndelt etter status	38

1. INNLEDNING

Når unge mennesker velger utdanning får det strukturelle konsekvenser på samfunnsnivå. Det påvirker hvem vi blir og hvordan vi blir oppfattet. Utdanningssystemets evne til å kategorisere og klassifisere unge mennesker oppleves for mange som en utfordring det er nødvendig å ta tak i. Med kategorisering og klassifisering sikter jeg til den grunnleggende, historiske forståelsen om det intellektuelle arbeidet som hevet over det manuelle - en forståelse som har gyldighet langt utenfor skolesystemet. Inngangen til prosjektet handler om den friksjonen jeg mener finnes mellom de elevene som går yrkesfaglig utdanningsretning og de elevene som går studiespesialiserende utdanningsretning. Stemmer min oppfattelse av antagonistiske verdier og tankesett mellom fagretningene overens med de faktiske forholdene som eksisterer på norske videregående skoler? Å ta temperaturen på de reelle forholdene blant elever er både aktuelt og viktig for å forstå skolens indre dynamikk. I tillegg tror jeg et slikt prosjekt vil kunne reflektere den hierarkiske samfunnsorganiseringen som, enten vi vil eller ei, faktisk eksisterer i Norge.

Flere og flere av oss tar høyere utdanning, mens stadig færre velger å arbeide som tømrere, elektrikere eller helsefagarbeidere (for å nevne noen). Hva konsekvensen av disse strukturelle endringene vil være på lang sikt er vanskelig å spå, men ved å benytte empiriske undersøkelser av faktiske forhold her og nå er det mulig å si noe vitenskapelig om hva som er i ferd med å skje og hvor vi «står». Det er allerede spådd at vi vil komme til å mangle fagarbeidere og profesjonsutdannede i fremtiden. Fordi for mange utdannes innen akademiske yrker og for få velger yrkesfagutdanningene oppstår utfordringer på arbeidsmarkedet. I Norge er store deler av arbeidskraften, spesielt fagarbeidere, hentet fra utlandet. Vi mangler rett og slett dyktige håndverkere og lever i et raskt voksende «kunnskapssamfunn».

Skolen organiseres etter prinsippet om sosial likhet og reguleres etter institusjonelle normer. Likhetsideologien gjennomsyrrer organiseringen, og i jakten på standardisering oppstår problemer knyttet til integrasjon og balanse. Den innbitte opptattheten av likhet resulterer i et manglende språk for ulikhet. I denne reguleringen ligger det et spenningsforhold som det ofte ikke tas tak i. Studien forsøker å gripe fatt i dette spenningsforholdet og konsekvensene som ligger i kampen mellom offisielle og uoffisielle normer. Med utgangspunkt i kvalitative intervjuer har jeg forsøkt å komme til bunns i om det finnes et tydelig skille mellom studieprogrammene i videregående skole. Mye av den tidligere forskningen retter seg mot hvordan forskjeller mellom elever, spesielt med tanke på klassebakgrunn, skaper ulikhet i

prestasjoner. Det er ikke prestasjonsforskjellen jeg ønsker å vektlegge. Jeg ønsker heller å synliggjøre konsekvensene av sosial anerkjennelse på det sosiale plan. Hva som gis størst verdi av teoretisk eller praktisk kunnskap på en skole er avgjørende for elevers sosiale plassering, væremåte og selvforståelse. Oppgavens problemstilling er: *Hvilken type kunnskap anerkjennes i videregående skole?* Her er jeg særlig interessert i å analysere maktkampen mellom *studiespesialiserende og yrkesfaglig utdanningsprogram*.

For å besvare problemstillingen har jeg formulert tre hypoteser.

H1: Det finnes tydelige oppfatninger om hvilke linjer på videregående som har høyest og lavest status.

H2: Linjene på videregående skoler eksisterer i en horisontal struktur og er ikke inndelt etter status.

H3: Gitt at H1 stemmer så bidrar det til å skape et makthierarki der studiespesialisering anerkjennes som høyverdig sammenlignet med yrkesfag.

Studien fokuseres inn mot den kampen som utspilles blant elever og lærere i jakten på å oppnå faglig og sosial anerkjennelse. På den måten belyser studien like mye det som miskjennes. Kampen om anerkjennelse er selve grunnlaget for å forstå sosiale og kulturelle skiller i samfunnet, noe sosiologen Pierre Bourdieu var særlig opptatt av. Han har vært en viktig kilde til teoretisk forståelse i denne oppgaven. Bourdieu beskriver relasjonen mellom mennesker med utgangspunkt i et ønske om å bli verdsatt og godkjent - en stadig jakt etter bekræftelse. Andre menneskers dom eksisterer som en kilde til enten uvisshet eller trygghet (Bourdieu, 1999: 246). Følelsen av å verdsettes er avgjørende for menneskers selvfølelse og dermed noe vi stadig er på jakt etter å oppnå. I likhet med Bourdieu har både samfunnsvitere og humanister vært opptatt av anerkjennelsens avgjørende plass i menneskers liv, som et fundament for selvfølelse. Axel Honneth er en annen sosiolog som i enda høyere grad enn Bourdieu er opptatt av spørsmålet om anerkjennelsens betydning for menneskers selvfølelse og tilfredshet (Honneth, 2008).

Å studere forholdet mellom elever med utgangspunkt i hva som verdsettes og ikke er samtidig å forstå skolesystemet som hierarkisk strukturert. Skolemiljøet preges av over- og underordning og kan slik sett sees på som et klassesamfunn i miniatyr. I denne oppgaven er hovedpoenget å få frem at skolen reflekterer ulikheter mellom mennesker, og at disse ulikhetene får konsekvenser for hvordan elever forstår sine liv, sin posisjon i samfunnet og de menneskene de har rundt seg. Ulikhetene skaper bestemte kulturer som elevene identifiserer seg med og tar del

i. For å belyse hvordan disse klassekulturene er avgjørende for elevers orientering i skolehverdagen har jeg benyttet Paul Willis og Simon Charlesworth som teoretisk inspirasjonskilde. Deres beskrivelser av kreftene som settes i sving ved å miskjennes gjør det lettere å forstå dannelsen av motkulturer og opposisjonsgrupper i skolen. I tilknytning til dette er Arfwedsons begrep «skolekoden» også relevant. Han forklarer hvordan skolen organiseres etter bestemte normsystemer som har strukturerende funksjon på skolens medlemmer. De fleste elever og lærere føler seg pliktige til å følge koden, men det finnes unntak som oppgaven vil belyse.

1.2 Begrepsavklaring og disposisjon

I oppgaven forkortes studiespesialisering og yrkesfaglig utdanning med henholdsvis SSP og YF for enkelhets skyld. Før jeg går nærmere inn på studiens teoretiske rammeverk vil jeg gi en kort beskrivelse dens åtte kapitler.

Kapittel 1 har du allerede lest. Det dreier seg om studiens fokus og hvilken problemstilling det er arbeidet ut fra. I *kapittel 2* gis en gjennomgang av organiseringen av videregående skoler i Norge. I *kapittel 3* beskrives forskningsfeltet oppgaven er plassert innenfor, samt narrativer om yrkesfag i media. *Kapittel 4* redegjør for oppgavens teoretiske rammeverk. Her skisseres først betydningen av anerkjennelse og begrepet «skolekoden». Deretter følger en gjennomgang av Pierre Bourdieus makt- og dominansperspektiv, Paul Willis' opposisjons- og motkulturelle studier, og Simon Charlesworths fenomenologiske studie arbeiderklasse. *Kapittel 5* har som hensikt å tydeliggjøre studiens forskningsdesign. Her vektlegges metodiske valg og bakgrunnen for disse. Kapitlet skal gi leseren en forståelse av hvordan jeg har arbeidet med prosjektet fra idé til ferdig oppgave. *Kapittel 6* er det første av to analysekapitler, der resultater knyttet til «Anerkjennelse av kunnskap» trekkes frem. *Kapittel 7* er det andre av to analysekapitler, der resultater knyttet til «Skolemiljø» trekkes frem. I *kapittel 8* diskuteres funn fra analysen i lys av tidligere forskning og teori. Denne diskusjonen bygger opp til konklusjonskapitlet. *Kapittel 9* er et avsluttende kapittel der det gis konklusjon på oppgavens problemstilling og forslag til videre forskning på temaet.

2. ORGANISERINGEN AV VIDEREGÅENDE SKOLE

Organisering av norsk skole drives langt på vei frem av den skolepolitiske tankegangen om *sosial likhet*, en tankegang som i utgangspunktet er ment som et samlende og felleskapsorientert ideal. Johan Sverdrup formulerte allerede i 1884 at det måtte arbeides for «en felles og like god grunnskole for alle barn, uavhengig av geografisk og sosial bakgrunn, kjønn og etnisk gruppe», og dette har siden vært et fundament for enhetsskolen (Nes, 1999). Å være sterkt uenig i en slik tankegang blir vanskelig når likhet er selve grunnmuren i vårt sosialdemokratiske samfunn. Når det er sagt er det likevel nødvendig å være kritisk til hvordan dette idealet gjennomsyrrer organiseringen av norsk skole og kanskje enda viktigere; belyse de delene av virksomheten som muligens lider under å avvike fra et slikt ideal. Tanken er at skolen skal skape et likeverdig opplæringstilbud til alle elever. Å overføre prinsippet om likhet og likeverdig opplæring i skolen vil dermed si at alle skal få opplæring som er like mye *verdt*. Det utfordrende ved et slikt prinsipp er det faktum at verdsettingen og anerkjennelsen av ulike opplæringstilbud er sprikende. Noen opplæringstilbud er mye verdt og anerkjennes, mens andre ikke gjør det. Slik sett er det riktigere å si at likhetsidealet etterstrebes, men utfordres av elever og læreres syn på ulike kunnskapsformer.

2.1 Videregående opplæring – et utfordrende valg

Grunnskolen er noenlunde likt organisert for alle barn og unge i Norge selv om skolene langt på vei har mulighet til å tilpasse seg sine lokale omgivelser. Ti års skolegang blir organisert etter Læreplanverket med prinsipper for opplæring, læreplaner for fag og timefordeling. På videregående skole har man derimot valgmuligheter. Elevene velger utdanningsretning avhengig av interesser, ferdigheter og fremtidsplaner. I dag finnes det 13 ulike linjer, fordelt på skoler rundt omkring i Norge. Hovedsakelig deles disse linjene opp i såkalte *studieforberedende utdanningsprogram* og *yrkesfaglig utdanningsprogram*, hvilket tilsvarer det mange kjenner som allmennfag og yrkesfag. Valget er opp til hver enkelt elev, men visse linjer krever et karaktersnitt som ikke er oppnåelig for alle. Det er ulikt fra skole til skole og fra år til år hvilke utdanningsretninger som har høyest karaktersnitt. Dette avhenger av søkerantall og popularitet det aktuelle året. Linjevalget legger føringer for hvordan de neste to, tre eller fire kommende årene med skolegang vil se ut for ungdommene. Elevene på SSP og YF har i løpet av skoledagen få eller ingen timer sammen. På enkelte skoler er elevene adskilt i ulike bygg. En slik inndeling har ofte bakgrunn i praktiske hensyn, men er likevel nyttig å vite om. Fordi elevene ikke har timer sammen er realiteten at de er mye mer adskilt enn hva de opplevde å være på

ungdomsskolen. Idet man velger noe, velger man samtidig bort noe annet. Elevene blir deltakere i fellesskap som skiller seg fra andre fellesskap, og slik sett skapes ulikhet. Å utføre et valg av utdanningsretning allerede i 15, 16 årsalderen er med på å utfordre likhetsidealet og er selve utgangspunktet for hvorfor jeg skriver denne oppgaven.

Organiseringen av skolehverdagen for SSP-elever og YF-elever er nokså ulik. Studieforbereidende utdanningsprogram er tyngre teoretisk. Det er imidlertid ikke riktig å si at fagene på studiespesialisering er vanskeligere. Dette avhenger åpenbart av elevens evner og interesser, men studiespesialisering blir ofte definert og forstått som en mer krevende utdanningsretning. Etter tre år sitter disse elevene igjen med enten generell eller spesiell studiekompetanse, avhengig av om de har tatt realfag eller ikke¹. Elevene på yrkesfag kan velge mellom ulike skoleløp. Enten går de to år på skole, og deretter ut i lære/praksis som et ledd i å få fagbrev innenfor den retningen de har valgt. Et annet alternativ er å gå det som kalles «påbygg» - et år som gjennomføres *etter* de to fellesårene. Dette er tungt teoretisk, men danner grunnlag for å opparbeide generell studiekompetanse.

2.2 Videregående opplæring i en historisk kontekst

Opplæring utover barne- og ungdomsskole har lange tradisjoner. Det vi kjenner som «gymnas» eller videregående har sine røtter helt tilbake til middelalderens katedralskoler og bygde på tradisjoner knyttet til allmennlærdom. Disse fikk senere navnet *lærde skoler* eller *latinskoler*. Ikke før mot slutten av 1700-tallet finner vi de første skolene med fokusert opplæring innen handel, håndverk og industri (Andersen, 1999). I dag kjenner vi disse utdanningsretningene som yrkesfag. I tillegg til latinskolen og yrkesskolene vokste flere typer spesialskoler frem, slik som husmorskoler, landbruksskoler og husflidskoler. Frem til 1947 var disse skolene adskilt og hadde lite med hverandre å gjøre. Elevene på de ulike skolene behøvde ikke å forholde seg til hverandre. I etterkrigstiden ble det derimot vedtatt at disse skolene skulle samordnes og konsolideres. Likevel er det ikke før i 1974 at de ulike fagretningene blir en del av én felles skole.

Ideen bak sammenslåingen av fagretningene var å dempe de tradisjonelle skillene mellom intellektuelt og manuelt arbeid og således utjevne sosiale ulikheter (NOU 1991: 4: 175). Etter

¹ Å oppnå *generell studiekompetanse* i løpet av tre år forutsetter at man følger ett av følgende løp: Idrettsfag, Medier og kommunikasjon, studiespesialisering (uten realfag), Kunst, design og arkitektur, Musikk, dans og drama.

Å oppnå *spesiell studiekompetanse* i løpet av tre år forutsetter at man går Studiespesialisering med realfag. Generell studiekompetanse kan også oppnås ved å gå påbygg (Utdanningsdirektoratet, 2017).

1974 har det vært en rekke lovendringer og reformskifter, alle med hensikt å øke gjennomstrømmingen i videregående opplæring, samt å nedbygge sosiale skiller (Hansen og Mastekaasa, 2010: 191).

At yrkesfag og allmennfag (nå studiespesialisering) var adskilt helt frem til 1974 kan ha hatt innvirkning på forholdet mellom dem. Det er nærliggende å anta at de ulike fagretningene dannet sine egne kulturelle koder og normer. Det som var ansett som viktig på latinskolene, skilte seg sannsynligvis fra maskinistkolene. Å endre slike kulturer og normsystemer tar tid og er en seiglivet prosess. At disse kulturene gradvis utviskes og blir vanskeligere og vanskeligere å gjenkjenne i dagens skoleorganisering er nok rimelig å tro, men samtidig henger nok deler av kulturen igjen, i hvert fall på visse områder. Disse historiske linjene som her er trukket frem kan være med på å forklare hvorfor yrkesfag og studiespesialisering oppfattes på bestemte måter, også i dagens samfunn. Den historiske konteksten fagene vokser frem i vil ha betydning mye lenger enn i den gitte tidsperioden.

2.3 Yrkesfagets utfordringer

Yrkesfagene har av visse fått et B-stempel. Et av regjeringens satsningsområder i 2017 var det de kalte «Yrkesfagløftet» med fokus på å utdanne gode fagfolk og bekjempe hva de definerte som et «uakseptabelt høyt frafall» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Problematikken omkring yrkesfagets lave status og manglende rekruttering er utfordrende. Færre og færre elever velger å gå yrkesfaglig utdanning. Grunnene til dette er mange og komplekse. Både geografi, arbeidsmarked og lokale variasjoner vil være av betydning, så vel som familiært press, samfunnets «mentalitet» og egne preferanser (Bakken, 2014). Samtidig er det viktig å forstå dette mønsteret i en samtidskontekst. Jaget etter å ta høyere utdanning har vært og er økende. Tall fra Statistisk Sentralbyrå (SSB) viser at 32,9 % av befolkningen i Norge i 2017 hadde utdanning på høyskole- og universitetsnivå, hvilket betyr at én av tre personer forsetter sin utdanning etter fullført videregående skole (SSB, 2017). Slike tendenser er med på å danne debatten om behov og etterspørsel i utdanningsfeltet.

Det skillet som eksisterer mellom teoretisk og praktisk kunnskap er ikke noe nytt, men en kraftig økning i fokuset på at «alle» skal ta høyere utdanning er åpenbart med på å skape sosiale forskjeller. Mye av det sosiologiske landskapet har vært preget av en interesse om å studere klassekamp, hierarkiske strukturer og statusforskjeller. Å studere dynamikken mellom yrkesfagelever og studiespesialiseringselever gir også en inngang til å forstå klassesamfunnet, selv om klasse ikke uten videre lar seg redusere til et spørsmål om yrke eller utdanning. Ved å

studere både elever fra yrkesfag- og studiespesialiseringsutdanningen håper jeg å kunne komme dypere i forståelsen av hva de tenker om hverandre, hvordan de oppfatter forholdet mellom praktisk og teoretisk kunnskap og hva eventuelle statusforskjeller har å si for et skolemiljø.

Ingen sier klart og tydelig at «yrkesfag er dårligere enn studiespesialisering», men antakelsen her er at distinksjonen finnes der ute i det norske samfunnet, nærmest som en sannhet. Det er framfor alt interessant å finne ut av *hva* som ligger i dette skillet. I dette ligger en interesse i å få fram om grensene mellom elevene i videregående skole er tydelige eller vage og om skillet skaper gruppedannelse og kamper på tvers. Hele prosjektet bygger dermed på en tanke om et potensielt skille og skjevfordeling av anerkjennelse som påvirker virksomheten i bestemte retninger (jfr. Bourdieu 1979: 41).

3. FORSKNINGSFELTET OG NARRATIVER I MEDIA

I dette kapittelet redegjøres det for tidligere forskning på skolekulturer og utdanningsvalg, samt narrativer om yrkesfag i media. Narrativene trekkes frem for å tydeliggjøre måten utdanninger fremstilles på, og fordi denne typen fremstillinger gjør noe med samfunnets syn på videregående opplæring. Etter hva jeg har funnet er det utført få studier som eksplisitt tar for seg anerkjennelse av kunnskap i videregående skole. Den historiske fremveksten av fagretningene kan imidlertid si mye hvordan kunnskap anerkjennes og forstås i dag.

Skole og utdanning har røtter helt tilbake til det antikke Hellas, der «hele» mennesket på en allsidig måte skulle formes og utvikles. Utdanningen bestod derfor av teoretiske studier, kroppsutfoldelse og estetisk dannelse med hensikt om å skape harmoniske, gode samfunnsborgere. Grekerne var slik sett forut for sin tid, med unntak av tanken om at utdanning *kun* var for gutter (Thyssen, 2004). Deres forståelse av utdanning som en triangulering mellom teori, praksis og estetikk har mange likhetstrekk med idealene norsk skole organiseres etter i dag. En slik oppfatning har imidlertid møtt motstand i en historisk kontekst. Faktisk møtte den motstand allerede i sin samtid. Platon forbandt «det gode liv» med teoretiske studier og fravær fra arbeid i praktisk forstand. Da kristendommen vokste frem med menneskets frelse i sentrum, forsvant noe av fokuset på det kroppslige arbeidet. Kroppen var syndig, og ble derfor utelatt fra dannelsesprosessen (Thyssen, 2004). I renessansen vant imidlertid menneskekroppen nytt terreng og arbeid ble sett på som kilde til rikdom og verdighet. Selv om praktisk og manuelt arbeid har vært viktig i tidsperiodene jeg sikter til, har de samtidig blitt satt til side til fordel for teorien. I opplysningstiden vokste den sterke troen på fornuften frem. Slagord for tidsperioden var «opplysning» og «dannelse». Og selv om fysisk arbeid ble verdsatt var det ikke på samme måte som utdanning (Slagstad m.fl., 2003). Den akademiske kunnskapen har lenge stått høyere i kurs enn den praktiske. Satt på spissen har skillet mellom det teoretiske og praktiske, intellektuelle og manuelle, hodearbeid og håndarbeid blitt forstått som henholdsvis vanskelig og lett. Kloke hoder og kloke hender har utviklet seg til å bli to ulike kulturer som det er utfordrende å bygge bro mellom.

3.1 Utdanningseksplasjon

Det er utført en rekke studier som ser på elevers utdanningsvalg, både i Norge og internasjonalt. Den norske forskningen er dominert av kvantitativt orienterte studier. Samtidig har det vist seg at studiene i liten grad dreier seg eksplisitt om den anerkjennelsen og kampen jeg har vært på jakt etter å forstå, men at flere studier tar utgangspunkt i hvorfor elever velger som de gjør. I

seg selv er dette svært interessant fordi det kan hjelpe oss å forstå den eksplosive veksten vi er vitne til i utdanningssektoren. Samfunnet har endret seg raskt fra industri- til kunnskapssamfunn, og forventningene til unge mennesker i dagens Norge er nokså ulike sammenlignet med et par generasjoner tilbake (Krange og Øya, 2005). Å ta utdanning regnes nærmest som en selvfølge for de unge i dag. Ungdommer har flere valgmuligheter enn tidligere. Det er lettere (og vanligere) å ta utdanning og det er i mye høyere grad opp til hver enkelt hvilket yrke man havner i. I tradisjonelle samfunn var dette påvirket av hvilken familie man hørte til og de økonomiske midlene familien rådde over. Ved opprettelsen av Statens Lånkasse i 1947 ble mottoet «utdanning for alle». Opprettelsen skulle sikre like muligheter for utdanning uavhengig av geografiske forhold, alder, kjønn, funksjonsdyktighet og økonomisk bakgrunn (Ekeberg, 2018). Likevel er den klassebetingede reproduksjon et vesentlig kjennetegn ved utdanningssektoren. På videregående skole skiller yrkesrettede linjer seg fremdeles klart fra studiespesialiserende med hensyn til elevenes sosiale bakgrunn. Både i Sverige og Norge er det tydelig at ungdom fra arbeiderklassen er i flertall på de yrkesrettede linjene (Dryler 1998: 390; Støren og Arnesen 2003: 151). Nyere forskning viser at ulikhetene i den sosiale rekrutteringen til utdanning faktisk er økende. Næss og Støren viser i sin rapport at den sosiale ulikheten i rekruttering til høyere utdanning har økt fra 1995 til 2002 (Næss og Støren 2006: 67). Det er rimelig å anta at den generelle oppfatningen om yrkesfagets lave status vil kunne ha noe å si for dynamikken mellom elever. Idet noen grupper anerkjennes, vil andre miskjennes.

Ole Johnny Olsen har utført en rekke studier av yrkesfagets utvikling og hevder i sin rapport om arbeid og utdanning at de akademiske yrkende ser ut til å være mer forlokkende enn typiske fagarbeiderjobber (Olsen, 2012: 369), men at dette er sammensatt og historisk betinget. Hvilke yrker og typer av kunnskap som anerkjennes i samfunnet må sees i lys av forholdet mellom teori og praksis.

3.2 Forholdet mellom teori og praksis i skolen

Praktisk kunnskap blir ofte kalt «taus kunnskap». Denne formen for kunnskap har blitt forstått som hverdagslig og konkret og har kommet i skyggen av den høyverdige teoretiske kunnskapen (Hestholm, 2008). Skolen kritiseres for å være for teoretisk, og spesielt rettes kritikken mot de fagene som i utgangspunktet er praktiske. La gym være gym, og sløyd handle om snekring.

Skolens teoretiske kunnskapsideal må sees i sammenheng med skolereformene og deres utforming. Utdanning ble tidlig forstått som noe helt annet enn manuelt arbeid og praktiske ferdigheter. Slike egenskaper tilhørte ikke utdanningen på samme måte som teoretisk kunnskap.

Også kirken er med på å forklare det skarpe skillet som har vokst frem mellom teori og praksis. Den kristne tro og moral var tuftet på skriftlig tradisjon og lesing av hellige skrifter. Det var ikke før mot 1920- og 1930-tallet at elevers individuelle behov for praktiske øvinger og aktivitet fikk innpass i skolehverdagen (Hestholm, 2008). Også i dag kan forholdet mellom teori og praksis sies å være skjævt. I skolen ser vi dette tydeligst på fordelingen av timer. Kroppsøving, mat og helse, musikk og kunst- og håndverk får størst plass i grunnskoleutdanningen, før det gradvis viskes ut og forsvinner på videregående (med mindre elevene aktivt velger dette som ferdypningsemner). I videregående opplæring er det kun kroppsøving som står igjen som det praktiske faget elevene *må* ha. Utover dette står de fritt til å velge såkalte programfag som kan ha en tydeligere praktisk tilnærming, men det er ingen tvil om at det er yrkesfagutdanningen som «tar seg av» den praktiske kunnskapen. En slik organisering er i og for seg grei. Det er rimelig å anta at ungdommer i 15-16-årsalderen har en viss oppfatning av hva de er gode på, og dermed hvilken retning det er hensiktsmessig å satse på. Det som imidlertid kritiseres er hvordan også yrkesfagene ser ut til å bli mer og mer teoretisk rettet. Kanskje i håp om å anerkjennes som verdifulle og viktige fag?

Mattias Tesfaye skriver i sin bok *Kloge hænder – et forsvar for håndverk og faglighet* om hvordan det danske samfunnet har glemt viktigheten av gode fagarbeidere. Et godt håndverk er ikke verdsatt på samme måte som tidligere. Akademisk kunnskap og tunge teoretiske fagretninger vinner terreng i forhold til praktiske yrker. Tesfaye går i strupen på denne utviklingen og mener verken hodet eller hendene kan utvikle seg optimalt om de ikke arbeider sammen, og dette med gjensidig respekt. Slik sett er ikke teori og praksis motsetninger, men snarere hverandres forutsetninger. Tesfaye er selv murer og kommer fra en arbeiderklassefamilie (Tesfaye, 2013). Hans prosjekt gir en ny inngang til å forstå forholdet mellom teori og praksis, men det ser ut til å være krevende å nå ut med dette budskapet, også i Norge.

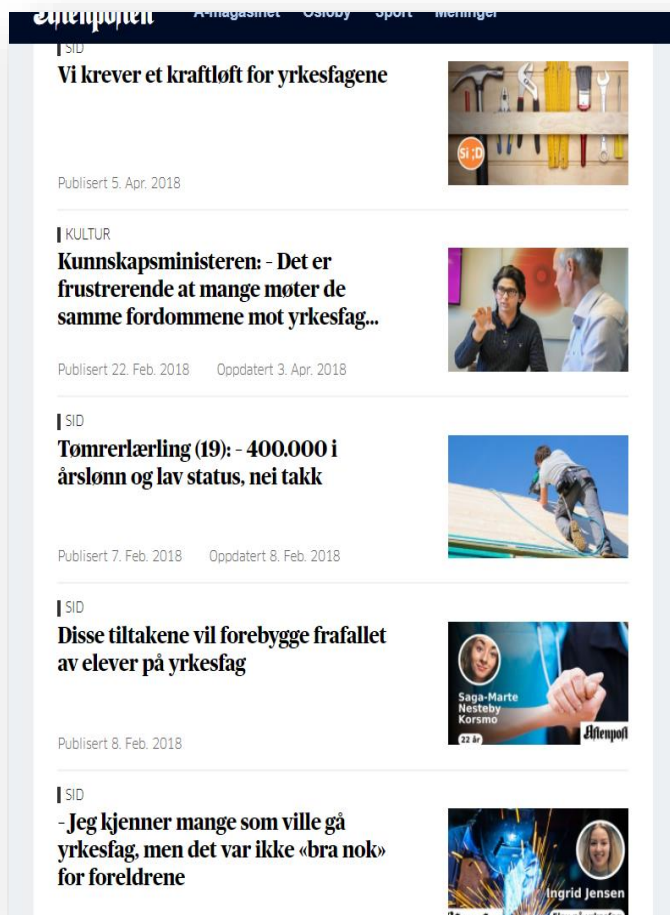
Jeg ser et behov for å utvide studier knyttet til relasjonen mellom elevgrupper og forholdet mellom teori og praksis i en skolekontekst. Selv om det eksisterer mange studier med fokus på utdanning, mangler det prosjekter som tar for seg spenninger mellom fagretningene på norske skoler. Feltet domineres av studier knyttet til prestasjoner, valg og reproduksjon i utdanning fremfor forholdet mellom elever. Å benytte tidligere forskning skal være et hjelpemiddel for å plassere en studie i et forskningsfelt. I en viss mangel på tidligere arbeider har jeg valgt å trekke

frem noe jeg mener har stor betydning for menneskers forståelse av og forventninger til samfunnet, nemlig media.

3.3 Fremstilling av yrkesfag i media

Mediene er i stor grad med på å forme menneskers perspektiv på samfunnet. Dette gjelder også synet på utdanningssektoren og videregående opplæring. Den senere tiden har mye av fokuset vært rettet mot den synkende rekrutteringen til yrkesfagutdanningene og mangel på dyktige håndverkere. Samtidig har mediene vært opptatt av å få frem behovet for å styrke yrkesfagets status. Avisartikler, kronikker og nyhetsreportasjer går landet rundt og er med på å påvirke samfunnets medlemmer, deriblant skoleelever. Da jeg benyttet søkeordet «yrkesfag» i søkefeltet på *Aftenpostens* hjemmesider handlet de fem øverste artiklene som dukket opp om fordommer mot yrkesfaget og dets status. Dette vises i Figur 1. At dette er tilfeldig ble avkreftet da jeg fikk lignende resultater både i *Morgenbladet* og *Dagbladet*.

Figur 1: Artikkelsøk i Aftenposten



Men det er ikke bare i aviser at yrkesfagene blir trukket frem. På NHOs nettsider finnes informasjon om utdanning på videregående skoler i Norge. Informasjonssidene fokuserer på fagarbeidere og har til og med en egen spalte som heter «10 grunner til å velge yrkesfag» (NHO, 2015). Det er liten tvil om at behovet for yrkesfag er til stede, og at det jobbes for å rekruttere flere til disse utdanningene.

Også NRK har satt dette på dagsorden i sin dokumentarserie fra 2015 «Gull, ære og hardt arbeid». Programmet tar utgangspunkt i det faktum at Norge i 2035 vil mangle om lag 100 000 fagarbeidere og at det derfor er viktig at vi utdanner dyktige arbeidstakere for fremtiden. I serien blir man kjent med 13 norske ungdommer som alle er blant de beste i landet innen sitt yrkesfag. Gjennom fem episoder blir vi kjent med deres hverdag på skolebenken, ute i praksis og hjemme hos hver enkelt familie. Det er ulikt hvordan elevene oppfatter sin plass i samfunnet og i skolesystemet. Noen har tatt valget på egenhånd, mens andre følte seg presset av familien. Programmets formål er å vise hva ulike yrkesfagutdanninger innebærer og hvordan disse utdanningene vil komme til å være viktige i fremtiden. Programmer som «Gull, ære og hardt arbeid» er i likhet med avisartikler, nyhetsinnslag og kronikker med på å skape en holdning til og en forståelse av yrkesfagene som ikke nødvendigvis er positiv, men som tvert imot kan være med på å skape bestemte oppfatninger og markerte skiller blant elever. Feltet domineres av en oppfatning om at yrkesfagene eksisterer som et B-statusfag.

xxx

Jeg har vist hvordan forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap må forstås i en historisk kontekst, og at mediene spiller en viktig rolle. Likevel kan ikke dette alene gi svar på hvorfor skiller oppstår og eksisterer. Dannelse av grupper skjer gjerne på bakgrunn av felles interesser og normsystemer, og eksisterer i kraft av en legitimert kultur alle er kjent med. Slike kulturelle koder er avgjørende for å avgrense hva som er greit og ikke, for således å ivareta gruppens indre dynamikk. I forlengelsen av dette ligger en forståelse av dominans- og maktstrukturer som er avgjørende for hva som anerkjennes. Disse faktorene tas opp i neste kapittel.

4. TEORI

Kapittelets formål er å presentere oppgavens teoretiske rammeverk. Det er skissert hvordan hegemoni, maktbruk og kulturell kodeks er viktige elementer for å forstå hva som anerkjennes blant elever og lærere i videregående skole. Det kreves imidlertid en nøyere gjennomgang av ulike sosiologiske teorier for å få klarhet i hva som er interessant, og hvorfor.

4.1 Den avgjørende anerkjennelsen

Mye av det som er anført så langt handler om *anerkjennelse*, det vil si å respektere, se og forstå andre mennesker. Den har et normativt utgangspunkt og må sees i sammenheng med menneskers selvfølelse, selvtillit og motivasjon. Begrepet om anerkjennelse har røtter helt tilbake til filosofen G.W.F Hegel, og har siden hatt stor betydning både for psykologi og sosiologi. Richard Sennet, Charles Taylor og kanskje spesielt Axel Honneth har viet stor oppmerksomhet til anerkjennelse og dens betydning for menneskers sosiale liv (Gimmler, 2017). Selv om anerkjennelse står sterkt i teori og i offentlig rettighetstenkning i Norge og i øvrige nordiske land så utfordrer Antje Gimmler tanken på å la dette være navet i en samfunnsanalyse. Samtidig setter både Honneth og Gimmler fingeren på hvordan gode prinsipper ikke alltid er forenlig med praksis. Et samfunn kan for eksempel på papiret være preget av likhet og anerkjennelse, men i realiteten være fullt av ulikheter og mangel på respekt (Gimmler, 2017: 317). Idealet om likhet og likeverdig opplæring krever anerkjennelse fra både elever, lærere og samfunnet generelt, uavhengig av fagretning og kunnskapsnivå.

Forventningen til dagens unge mennesker har endret seg, fordi forståelsen av hva som anerkjennes stadig er i endring. Blant annet ser utdanningsekspløsjonen ut til å ha bakgrunn i forståelsen om teoretisk kunnskap som mer verdifull enn praktisk. Anerkjennelsen av de ulike formene for kunnskap kan i dette perspektivet bli et middel for å rangere mennesker og gruppers status og er dermed en viktig identitetsmarkør.

Et spørsmålet om anerkjennelse blir lett til et spørsmål om hvordan individet tenker og samhandler. For å komme forbi dette må vi utvide perspektivet til å inkludere institusjonene som utgjør omgivelsene og omverden for det som anerkjennes og miskjennes. Oppgavens tema er tett knyttet til begrepet «skolekoden». Med skolekoden vises det både til normsystemene og at skolen preges av verdier som i høy grad legger føringer på både elever og læreres vurdering av legitim og høyverdig kunnskap.

4.2 Skolekoden

Egil Viken har omskrevet Gerhard Arfwedsons bok fra 1984 og gitt den tittelen *Hvorfor er skoler forskjellige?* Tidlig i boken tar han opp begrepet «skolekoden» som har sitt utspring i Basil Bernstein. Den språksosiologiske forståelsen av ordet «code» er også utgangspunktet for forståelsen av «skolekoden» som dreier seg om prinsipper for organisering av hverdagen og regler for handling. Koden har således en strukturerende funksjon knyttet til skolens kultur og normsystem. Den legger føringer for hvilke handlingsmønstre som godtas og hvilke rutiner som pålegges medlemmene på institusjonen. Koden fungerer som en offisiell norm på institusjonen og gjennomsyrrer organiseringen og vokabularet blant elever og lærere. Den har en regulerende effekt og oppleves for de aller fleste som viktig (Arfwedson, 1984: 26).

I boken eksemplifiserer Arfwedson, gjennom elleve punkter, hvordan skolekoden oppstår og eksisterer (Arfwedson, 1984: 27). Jeg ønsker å trekke frem tre av dem som er særskilt interessante i forbindelse med denne oppgaven.

- 1) Skolekoden ved en skole kan sies å være et «aggregat» av retningsgivende tolknings- og handlingsprinsipper som omfatter alt av betydning for skolens virke, arbeidsplassforhold og problemer.
- 2) Innenfor skolekoden kan det ofte utskilles en eller flere delkoder som står i konflikt med den dominerende koden. Iblant kan det være grunn til å snakke om en «sprukken» eller «spaltet» skolekode – når konflikter og motsetninger på punkter som er sentrale for virksomheten har skapt leirdannelsen ved skolen.
- 3) Skolekoden som «helhet» er aldri kjent, synlig eller bevisst for dem som berøres av den – og heller aldri fiksert eller statisk. Skolekoden som sådan trer aldri frem, derimot manifesteres den i tolkninger og handlinger som er *uttrykk* for koden. Det er ut fra disse tolkningene/handlingene at skolekoden siden kan rekonstrueres.

Skolekoden er ikke synlig i form av dokumenter, men eksisterer som en norm. Den er retningsledende og noe de aller fleste er innforstått med (Arfwedson, 1984: 26). Konflikten og et potensielt skille dukker i midlertidig opp når denne koden utfordres. Idet elever eller lærere ikke handler etter de retningsgivende, selvinnlysende prinsippene utfordres den harmoniske dynamikken mellom skolens medlemmer. Et viktig poeng hos Arfwedson er hvordan skolekoden viser til verdier og tradisjoner og at det således føles «riktig» å handle i tråd med

denne koden. Skolekoden kan videre være områdespesifikk og dermed kan lokale variasjoner påvirker skolekulturen.

I hovedsak er skolekoden ment å være strukturerende for de ansatte ved skolen og dreier seg vel så mye som lokale forutsetninger og formelle oppgaver som den miljømessige og kulturelle rammen jeg har valgt å forstå den som. Jo flere ved en skole som er opptatt av å følge skolekoden, desto mer harmonisk og homogent vil miljøet ved skolen være. Hvis det derimot finnes elever eller lærer som aktivt går inn for å handle utenfor skolens kode, oppstår lett problemer og konflikter. Ideen om skolekoden er særlig interessant i forståelsen av delkulturer og hegemoni. Dette inkluderer spørsmål knyttet til konflikter mellom elevgrupper.

4.3 Paul Willis- Learning to Labour

Paul Willis bok *Learning to Labour: how working class kids get working class jobs* tar opp problemene knyttet til delkulturer og elevers opposisjon til skolekoden. Willis studie ble utført på en engelsk skole sent på 1970-tallet i den fiktive byen Hammerstown. Den viser hvordan arbeiderklassegutter, eller såkalte «lads», er i opposisjon til skolens organisering og dens norm om flittighet, lydighet og arbeidsomhet. Dette er egenskaper guttene ikke anerkjenner, men som administrasjonen er opptatt av og som skolens elevkonformister «ear`oles» følger til punkt og prikke. «Ear`oles» er guttenes rake motsetning; flittige, hardtarbeidende og lydige. Willis viser hvordan «ladsene» skaper sin egen kultur som står i sterk kontrast til den normative skoleorganiseringen (skolekoden). Denne motkulturen uttrykkes tydelig, både gjennom det artikulerte språket og gjennom guttenes fremtoning og kroppslige væremåte. Motkulturen får intern verdi som skaper anerkjennelse dem imellom, en anerkjennelse som blir ekstra viktig fordi de ikke får den hos noen andre. På mange måter blir denne tydelige motkulturen en forsvarsmekanisme og i ytterste konsekvens en overlevelsesmekanisme. Motkulturen er rett og slett avgjørende for disse guttenes plass i skolesystemet (Willis, 1977).

Det er flere årsaker til at guttene i Willis studie sliter med å handle i tråd med skolekoden. Den viktigste av dem hevdes å være deres bakgrunn i arbeiderklassen. De er oppvokst i hjem hvor det ikke er viktig å være skoleflink, tvert imot. Guttene forsøker heller å kopiere sine fedre som typisk sett jobber i fabrikkjobber som ikke krever formell kompetanse. De går inn i en kamp mot skolen der røft språkbruk og tøff fremtoning er avgjørende karaktertrekk for å bli godtatt. Kampen de fører får konsekvenser, først og fremst i form av klare skillelinjer elevene i mellom, og samtidig mellom elever og lærere. Videre får det konsekvenser for guttenes handlingsmønster, rolle og væremåte i skolesammenheng. Det viktigste for dem er å ha det gøy,

helst ved å gjøre minst mulig av det skolen krever, men mest mulig av det skoleledelsen ikke takler. Guttene gjør narr av de skoleflinke og ønsker på ingen måte å være en del av dem.

Et viktig aspekt i Willis studie er hvordan guttene selv er bevisste på forskjellene mellom dem og de andre, mellom «lads» og «ear`oles». De forstår at de mangler evne til å beherske det kulturelle rammeverket på skolen og danner heller egne koder som får intern verdi. Disse guttene skiller seg fra resten av elevene og er fullt klar over det selv. De gir blaffen i lydighet og de har i grunn ikke noen særlig interesse for skolesystemet. Men fordi de anerkjennes av hverandre innad i sin egen gruppe skapes tilhørighet og samhold «ladsene» i mellom. Et samhold som har tydelig maskulin karakter.

Willis bok er en fremstilling av menneskers makt og kamp om anerkjennelse. Den gir beskrivelser av hvordan subkulturer og spenninger mellom elevgrupper oppstår på bakgrunn av familiære forhold, kjønn og sosial kapital. Den er skrevet i en industrikontekst som bærer preg av økonomiske forhold som dateres en del år tilbake. Det kan diskuteres hvorvidt det er hensiktsmessig å benytte teori som har utgangspunkt i studier gjennomført for nesten 40 år siden. Jeg argumenterer for at Willis` arbeid stadig har relevans og at man kan gjenkjenne flere aspekter ved hans studie som også preger norsk skole. Dette gjelder spesielt skolens organisering og elevenes opplevelse av denne organiseringen. Boken har imidlertid en kjønn dimensjon. Den maskulint pregede motkulturen fremstår avgjørende for det sosiale (sam)spillet mellom elevene og gitt studiens fokus på gutter, blir jentene marginalisert. Når det er sagt er ikke et slikt maskulint miljø avgjørende for at skiller skal oppstå, snarere tvert imot. I mine studier er informantene fra yrkesfag utelukkende jenter og det er slik sett avgjørende å trekke inn kjønnsperspektivet.

Selma Therese Lyng (2004) har gjort feltarbeid ved to skoler i Norge, og videreutvikler Willis` «lads»-begrep. Lyng beskriver kategorier av ulike elevtyper og får frem at det ikke er særegent for gutter å mislike skolen, men at dette tvert imot er noe jenter også uttrykker. «Babes» og «wildcats» er jenter som viser motstand mot skolens organisering og som gjør dette på utagerende måter. Hun avviser med dette at antiskoleholdninger er mer typiske for gutter enn jenter. Fenomenet er ifølge Lyng ikke kjønnsspesifikt i seg selv, noe man kan få inntrykk av gjennom lesning av Paul Willis. Det som imidlertid skiller gutter og jenter i Lyngs studie er det ulike graden av aksept mellom kjønnene. Mens de utagerende «machogutta» oppfattes som tøffe og kule, blir jentene i mindre grad sosial akseptert og heller forstått som «de som trenger hjelp» (Lyng, 2004).

Det er også flere sosiologer som har tatt opp kjønns spesifikke forskjeller. Blant annet har Beverly Skeggs (1997) bidratt med interessante prosjekter knyttet til forventninger til kjønn. Hun har vist hvordan arbeiderklassekvinner stereotypifiseres som vulgære og seksualiserte. De negative forstillingene utfordrer deres identitetsprosjekt fordi de plasseres inn i én bestemt kategori. At yrkesfagelevene i denne studien utelukkende er jenter er viktig å være oppmerksom på fordi det kan si noe om måten de forstår seg selv på, hvordan de agerer og hvordan deres relasjon til andre utspilles. Studien er ikke spesifikt rettet mot feministiske perspektiver, men å være bevisst på dem er hensiktsmessig. Kjønnsmessige forskjeller som kan ha betydning for anerkjennelse, dominans og makt er noe som skal utdypes videre gjennom Pierre Bourdieu.

4.4 Pierre Bourdieu om makt og dominansrelasjoner

I Bourdieus bok *Den maskuline dominans* tas viktige aspekter om makt og dominans opp. Bourdieu vektlegger hvordan en forbløffende egenskap ved mennesker er deres tålmodighet til å akseptere de uskrevne (urettferdige) reglene samfunnet er bygd opp rundt, og da spesielt hvordan mannens dominans over kvinner er både et historisk og nåtidig faktum (Bourdieu, 2000). Hvordan denne urettmessige ulikheten kan bestå på en tilsynelatende uproblematisk måte er forbløffende, men likevel noe Bourdieu forklarer på en god måte. I følge Bourdieu er makten skrevet inn i kroppene våre. Gjennom stadig påvirkning blir den «naturalisert» eller «biologisert». Vi stimuleres og sosialiseres inn i bestemte roller som oppleves som en selvfølge og noe vi ikke reflekterer nevneverdig over (Bourdieu, 2000). På den måten tar vi bare for gitt at det finnes en maktforskjell mellom kvinner og menn, i likhet med at vi tar for gitt at det finnes en statusforskjell mellom SSP og YF. Det å være mann eller kvinne i vårt samfunn innebærer i stor grad at man helt fra fødselen av tilvennes en spesifikk kjønnsidentitet. Denne blir påtvunget på en umerkelig, men likevel kontinuerlig måte (Bugge, 2003: 141). En slik nærmest apatisk holdning til over- og underordning kaller Bourdieu «tillært hjelpeløshet». Sitatet fra boken viser tydelig hvordan en slik hjelpeløshet blir til og hvordan den eksisterer på tross av det som, spesielt med intellektuelle øyne, forstås som svært urettferdig:

«Jo mer jeg ble behandlet som en kvinne, desto mer ble jeg kvinne. Jeg tilpasset meg enten jeg ville eller ei. Når jeg ble ansett som ubrukelig til å rygge biler, eller til å åpne flasker, følte jeg merkelig nok at jeg faktisk ble udugelig. Når noen syntes at en koffert var tung for meg, syntes jeg det selv også» (Bourdieu, s.70).

Når makten spilles ut på denne måten får det konsekvenser. Primært dreier konsekvensene seg om en asymmetrisk og skjevfordelt organisering av relasjonene mellom mennesker. Noen

havner lavere i hierarkiet enn andre og dette på bakgrunn av historisk betingede normer som stadig har fotfeste i samfunnet. Dette er normer vi tar for gitt og blindt lar oss lede av. For Bourdieu handler makt og dominans om en kamp som definerer hvem som er «med» og hvem som er «utenfor». I skolesystemet og i forholdet mellom SSP og YF eksisterer også et maktforhold som er med på å danne inklusjons- og eksklusjonsmekanismer.

Videre kan man tenke seg at når makten oppleves som naturlig gitt, slik Bourdieu hevder, fremstår kanskje ikke sosiale ulikheter nødvendigvis som et problem? Det er ikke før man har evne til å oppdage denne forskjellen eller før man er i stand til å reflektere over maktbruken at den fremstår som problematisk. Bølgingen mellom ressursfordeling, maktspill, og anerkjennelse eksisterer slik sett som latende kamper som i ytterste konsekvens kan utvikles til artikulerte og fysiske konflikter, men som forblir harmoniske og konfliktfrie så lenge de ikke blir snakket om.

Et gjennomgående tema i Bourdieus sosiologi er over- og underordning og hvordan dette har bakgrunn i *distinksjoner*. Ikke bare har han skrevet en bok med selve ordet distinksjon som tittel, men i tillegg eksisterer mange av hans teorier i kraft av forståelsen av begrepet. Hele hans prosjekt sirkler omkring en antakelse om at det finnes ulikheter blant mennesker og at det er en pågående kamp om ressurser, makt, status og anerkjennelse (Bourdieu, 2000). Det interessante, som Bourdieu poengterer, er *hvorfor* vi klassifiserer oss som vi gjør og med *hvilken bakgrunn* vi kan si at noen er høyere eller lavere enn oss i hierarkiet. Det handler nettopp om distinksjoner. Helt enkelt kan man forstå distinksjon som en forskjell. Idet noe oppfattes som normalt, vil noe annet være unormalt. Distinksjonene mellom mennesker danner grunnlaget for hvordan vi kategoriserer oss selv og andre. Visse grupper dominerer, andre blir dominert. På den måten skapes forskjeller, også i skolen der noen fagretninger ser ut til å dominere andre.

Utdanningsinstitusjonen har vært et viktig studieobjekt for Bourdieu, spesielt for å forklare hvordan ulikheter mellom mennesker oppstår og reproduseres. Elever med bestemte evner vil klare seg bedre, hevder Bourdieu, nettopp fordi deres evner verdsettes i skolesystemet (Prieur, 2002). På tross av idealet om likhet vil skolens prinsipper for verdsettelse begunstige visse grupper, hvilket Willis også fokuserer på. Å lide under en slik hierarkisk inndeling har bakgrunn i makt- og dominansforhold. Bourdieus maktbegrep forklarer hvordan kapitalvolumet til agenter er avgjørende for deres posisjonering i samfunnet (eller i dette tilfellet skolen). Fordi bestemte sammensetninger av kapital rangeres høyere enn andre, dannes et hierarkisk skille mellom dominerende og dominerte agenter (Bourdieu, 2000).

Bourdieu's arbeider har fått kritikk for i for stor grad å ta utgangspunkt i eliter og de dominerende klassene. I min studie har informantene ulik sosial bakgrunn. Noen er fra ressurssterke familier, mens andre kommer fra typiske arbeiderklassehjem. For å nyansere Bourdieus beskrivelser av samfunnsstrukturer og for å tydeliggjøre hva det vil si å være barn av arbeiderklassen benyttes Simon Charlesworth. Hans studie gjør det mulig å skape en forståelse av hva det vil si å mangle grunnleggende egenskaper som er avgjørende for å orientere seg i skolehverdagen.

4.5 Simon Charlesworth – fra et arbeiderklasseperspektiv

Simon Charlesworth er interessant fordi han i likhet med Willis er opptatt av arbeiderklassens liv i det britiske samfunnet samtidig som han bygger på Bourdieus analyse av klasse og symbolsk makt. I boken *A Phenomenology of Working-Class Experience* gir han en fremstilling av hverdagslivet sett fra et arbeiderklasseperspektiv i det britiske samfunnet - et samfunn der sosial eksistens har bakgrunn i klassestrukturer (Degnen, 2007: 262). Charlesworths bok gir beskrivelser av den lille byen Rotherham i Yorkshire. Da deindustrialiseringen slo til for fullt fikk det store konsekvenser for arbeidsmarkedet i byen. Høy arbeidsledighet og lavtlønnet arbeid for de som faktisk var sysselsatt utfordret byens solidariske arbeiderkultur. Det å være del av arbeiderklassen innbar nå stigma – et stigma som ble kroppsliggjort. I boken forsøker Charlesworth å forklare hvordan det oppleves å befinne seg i en slik posisjon og hvilke ulemper det medfører.

De personlige konsekvensene for menneskene i Charlesworths studie utspiller seg på flere måter. Blant annet handler dette om informantenes følelse av et begrenset handlingsrom. De er født og oppvokst i en stigmatisert gruppe og har liten eller ingen tro på at de vil kunne komme seg «vekk» fra denne gruppen, mye fordi de ikke behersker det språket og de kodene som benyttes i andre sosiale grupper (forstått som middelklassen). Arbeiderklassen klarer ikke å orientere seg i en verden som er så forskjellig fra deres egen (Charlesworth, 2000). Denne trøblete orienteringen er også noe Bourdieu er opptatt av. Han hevder det er liten sannsynlighet for at mennesker fra ulike «klasser» vil komme til å gå godt sammen, rett og slett fordi de ikke forstår hverandre spesielt godt. Deres habitus er ulik, og følgelig blir deres oppfattelse av verden ulik. Det begrensede handlingsrommet Charlesworth påpeker er et hinder for arbeiderklassens muligheter. Samtidig skaper det begrensede handlingsrommet et slags raseri mot de anerkjente gruppene i samfunnet. Deres mulighet til å bli hørt og sett ligger altså i å skape en opposisjonskultur, en motvekt til de dominerende agentene. Det finnes ingen mulighet til å ta

del i middelklassens hverdagsliv, men ved å gå veien gjennom opposisjon blir de i det minste lagt merke til.

Charlesworth og Bourdieu har en sammenfattende forståelse av hva det vil si å være dominert, selv om Charlesworth enda tydeligere ønsker å få frem den brutale tilstanden de dominerte lever i. En slik forståelse av arbeiderklassens opplevelser og eksistensbetingelser ligner mer på Paul Willis beskrivelser av hvordan ulike kulturer nærmest krasjer i møtet med hverandre.

4.6 Anerkjennelse og miskjennelse i et maktperspektiv

Willis, Bourdieu og Charlesworth presenterer kultursosiologiske perspektiver som skaper forståelse av hvordan ulikheter mellom mennesker oppstår. Men kanskje enda viktigere får de tre sosiologene frem hva denne ulikheten har å si for forholdet mellom grupper av mennesker i samfunnet. Noen anerkjennes, andre miskjennes. Hvordan distinksjonene utspilles får konsekvenser for samholdet på de aktuelle utspillingsarenaene. Hos Willis skaper distinksjonene motkulturer, hos Bourdieu er distinksjonene et resultat av en naturlig gitt dominans, mens hos Charlesworth dreier distinksjonene seg om å bli sett på «in a certain way» og derfor mangle de mulighetene som ligger i å være fra middelklassen. De tre bærer preg av et kulturelt og institusjonelt fokus som er knyttet til hegemoniske forstillinger og latente konflikter.

I skolen er disse potensielle konfliktene et resultat av normsystemer, kulturer og motkulturer. Selv om det finnes et ideal om hvordan skolen skal organiseres, er det imidlertid ikke sikkert at dette idealet stemmer overens med hvordan skolen organiseres i praksis. I foreliggende studie er det av særlig interesse å studere hvordan aktørene i skolen anerkjenner eller miskjenner ulike typer av kunnskap, og om dette gjøres i tråd med skolekoden og idealet om likhet.

5. METODE

I dette kapitlet beskrives de ulike stegene i prosessen fra idé til en ferdig oppgave. Jeg vil forsøke å tydeliggjøre hvordan jeg har arbeidet med dette prosjektet og hvorfor jeg har tatt de valgene jeg har gjort. Kapitlet gir innblikk i oppgavens forskningsdesign, samt redegjørelse for metodiske valg.

5.1 Teoretisk strategi

Min overordnede teoretiske strategi har lagt grunnlaget for hvordan jeg har forstått og tatt i bruk empirien. Strategien tar utgangspunkt i G.H. Blumer (1954) og hans måte å benytte teori og begreper på. Dens hensikt er ikke å gruppere fenomener på en homogen måte, men tvert imot hjelpe til med å rette oppmerksomheten mot spesifikke deler av den empiriske virkeligheten. Blumers begrep *sensitiverende begreper* (oversatt fra sensitizing concept) forstås på følgende måte:

Whereas definitive concepts provide prescriptions of what to see, sensitizing concepts merely suggest directions along which to look. (Blumer, 1954:7)

Ved å benytte en slik sensitiverende inngang har teorien fungert som et verktøy – mine sosiologiske briller – snarere enn en fasit på hva jeg ønsket å finne. Slik sett har teorien hjulpet meg å skape mening ut av de observasjonene jeg har gjort, men uten å presse disse inn i bestemte kategorier. Min intensjon er ikke å definere det sosiale fellesskapet på videregående skoler ved hjelp av tidligere fastsatte begreper, men snarere å benytte sosiologiske teorier til å forstå hva disse fellesskapene representerer, for således å kunne omtale interessante trekk ved mine observasjoner.

5.2 En kvalitativ tilnærming og intervju som metode

Fordi jeg hadde et ønske om å studere menneskers ideer og erfaringer valgte jeg å benytte en kvalitativ tilnærming. I et kvalitativt prosjekt søker forskeren å finne meningsinnholdet i sosiale fenomener slik det selv oppleves for de involverte, i mitt tilfelle lærere og elever ved videregående skoler (Malterud, 2011). Måten de involverte uttrykker seg på, enten gjennom språklige uttrykk eller gjennom handling er med på å gi forskeren innsikt i og forståelse for fenomenene som studeres. Å studere et tema på en vitenskapelig god måte ved hjelp av kvalitative metoder er krevende fordi empirien har en tydelig meningsdimensjon. Informantenes ytringer og adferd er selve utgangspunktet for hva man skal arbeide med, og det stilles derfor krav til forskerens refleksivitet, refleksjon og fortolkning. Kvalitative metoder

bygger på den fortolkende hermeneutikken og fenomenologiens erfaringslogikk, hvilke jeg har vært nødt til å forholde meg aktivt til underveis i prosjektet. Forskeren er altså på jakt etter å *forstå* noe fra andre mennesker (eller grupper av mennesker) sitt ståsted, noe som ofte kan være vanskelig når man ikke selv er en del av den gruppen man studerer. Jeg har måttet jobbe med meg selv og mine erfaringer, tanker og refleksjoner for å studere informantene så åpent som mulig. *Forståelse* har altså vært et viktig nøkkelord i studiens design og forskningen for øvrig. Det er derfor noe jeg ønsker å skrive litt mer om før jeg går inn på kjennetegn ved de metodene jeg har benyttet.

Mennesker går aldri inn i noe uten en forforståelse. Våre erfaringer og forutgående interaksjoner spiller inn på måten vi opplever verden på. Robert K. Merton beskriver forskningens grunnleggende *ethos*, der nøytralitet er ett av fem sentrale normer (Merton, 1973). Å koble forutgående forståelser med nøytralitet er utfordrende.

I hermeneutikkens filosofi er menneskers forståelseshorisont utgangspunktet for hvordan vi tolker situasjoner. Hans-Georg Gadamer var en av hermeneutikkens mange ansikter, og kunne fortelle oss at vi er nedsunket i en tradisjon vi ikke klarer å fri oss fra. Denne tradisjonen virker inn på hvordan vi forstår hendelser og legger allerede på forhånd føringer for hvordan vi vil tolke situasjoner (Gadamer, 2010). Å ha tiltro til Gadammers påstand gjør noe med en forskers inngang til et prosjekt. I mitt tilfelle var inngangen til masteroppgaven dermed preget av egne opplevelser fra skolehverdagen da jeg selv var videregåendeelev. Den var preget av min oppveksts fokus på nytten av å ta utdanning seriøst. Den var preget av min oppfattelse om at SSP-elever ofte er mer teoretisk flinke enn YF-elever, og ikke minst var den preget av det faktum at jeg selv tok et aktivt valg om å ikke gå yrkesfag. En slik inngang til et prosjekt er vanskelig å gjøre noe med, men for oppgavens kvalitet er det helt avgjørende å velge å forholde seg til det. Min bevissthet omkring hermeneutikkens fortolkning og erfaringslogikker fra fenomenologien har preget mitt prosjekt. Jeg har vært opptatt av å studere mine informanter på en så objektiv og rettferdig måte som mulig. Og ja, det har vært utfordrende, men nei, ikke umulig. Før forskningsprosessen beskrives vil jeg trekke frem et utdrag fra mine feltnotater som har hatt innvirkning på studien. Jeg har forsøkt å etterstrebe nøytralitet så langt det lar seg gjøre, men følgende feltnotatbeskrivelser må likevel sies å ha hatt innvirkning på min inngang til å analysere og forstå datamaterialet – min *forståelseshorisont*. Beskrivelsene handler om elevenes fremtoning i mitt møte med dem:

Skolebesøk 19.01.2018, studiespesialisering.

Jeg møtte fem elever i aulaen på skolen til avtalt tid. Elevene var alle der da jeg møtte dem og virket klare for å bli intervjuet. En av elevene, en blid gutt, visste veien til grupperommet der intervjuet skulle foregå. Han pratet ivrig om skolen og stilte spørsmål om min masteroppgave. Gutten virket interessert. Om dette var et spill for galleriet eller om han faktisk var interessert vet jeg ikke, men det føltes uansett hyggelig for meg. De fem elevene hadde nettopp hatt en dobbeltime og var åpenbart sultne. De spurte meg om det var ok om de spiste litt underveis, noe jeg ga de lov til. Samtlige elever tok da opp matpakker som jeg vil definere som svært forseggjorte. De hadde sunt innhold og var sirlig innpakket. Det var lett å intervjuer elevene. De virket reflekterte og interesserte. I etterkant av intervjusituasjonen takket de for seg og ønsket meg lykke til med oppgaven.

Skolebesøk 12.12.2017, yrkesfag.

Jeg møtte opp på skolen til avtalt tidspunkt og ble stående ved resepsjonen (hvor vi hadde avtalt å møtes) en god stund. Først etter 10 minutter dukket læreren til elevene opp. Hun lurte på om elevene hennes var der. Jeg kunne bekrefte at jeg ikke hadde sett eller hørt noen. Om litt dukket de opp, en etter en. Noen beklaget at de var sene, andre hadde vært usikre på tidspunktet, men hadde møtt på noen venner de slo følge med. Læreren beklaget, men viste oss veien til grupperommet der intervjuet skulle foretas. Flere av elevene hadde med seg brusflasker. Ingen tok av seg ytterjakkene, men satt seg ned og virket bare delvis interessert da intervjuet først kom i gang. Det var utfordrende å få elevene til å snakke i lengre setninger enn «ja, tror det» eller «vet ikke».

Situasjonsbeskrivelsene viser ulikheter mellom de to elevgruppene. SSP-eleven hadde med seg penn og papir og virket interessert i å bli med på intervjuet. YF-eleven var derimot ikke like interessert og var i hvert fall ikke forberedt. Om dette sier noe om yrkesfagelevne generelt eller om det kan ha med den spesifikke situasjonen å gjøre er vanskelig å si noe om. For alt jeg vet kan det ha å gjøre med hva lærerne hadde fortalt dem på forhånd. I tillegg til forskjellen jeg opplevde når det gjaldt elevenes væremåte og interesse, var det i tillegg vesentlige forskjeller i elevenes kunnskapsnivå og språkføring. Studiespesialiseringselevne var mer reflekterte og ordla seg bedre. Yrkesfagelevne snakket derimot i ufullstendige setninger og slet av og til med å fullføre resonnementene sine. Nok en gang er det viktig å påpeke at dette kan ha vært tilfeldig, og at mine intervjusituasjoner ikke er representative for andre skoler. Samtidig er det viktig å nevne at måten jeg oppfattet elevene på kan ha bakgrunn i min inngang til skolebesøkene, min

forutinntatthet. At dette kan ha farget min oppfatning av elevene er verdt å ta med i den videre betraktningen.

Jeg har benyttet både fokusgruppeintervjuer og individuelle intervjuer for å fremskaffe informasjon. Av de totalt seks intervjuene som er utført i dette prosjektet er fem av dem fokusgruppeintervjuer og ett av dem et individuelt intervju. Jeg har også hatt en uformell samtale med en lærer som har hatt betydning. I utgangspunktet hadde jeg sett for meg at alle lærerintervjuene skulle være individuelle, men av praktiske årsaker endte jeg opp med å intervju to av lærerne sammen. Det viste seg at denne formen for intervju, et slags duointervju, var svært nyttig. De to lærerne kjente hverandre godt, og kunne spille på hverandres refleksjoner og tanker.

5.2.1 Fokusgruppeintervju

Jeg var ute etter å få innblikk i de normsystemer som eksisterer innad i ulike grupper/fellesskap og hadde derfor behov for å *snakke* med informantene, men ikke på en hvilken som helst måte. Jeg var interessert i å skape et intervjumiljø der informantene i stor grad interagerer med hverandre, altså mer som en diskusjon enn et intervju. Samtidig var jeg opptatt av at min rolle underveis skulle være deltakende i større grad enn ledende. Med mitt klare ønske om å skape samtale og diskusjon mellom informantene om deres erfaringer med et spesifikt tema fant jeg raskt ut at fokusgruppeintervju var en hensiktsmessig metode. Det var også positivt at jeg fikk anledning til å snakke med mange informanter på kort tid.

Fokusgruppeintervjuet er en form for kvalitativ metode som bygger på den tankegangen at sosial mening blir til i samhandling mellom mennesker (Brandt, 1996: 145). I gruppe er det rom for diskusjon. Muligheten åpnes for at informantene kan hjelpe hverandre å huske viktige hendelser eller erfaringer knyttet til det aktuelle temaet. Min intensjon var å få deltakerne til å snakke så åpent og ærlig som mulig, og jeg forsøkte derfor å få tak i grupper der deltakerne kjente hverandre fra før. Dette etterspurte jeg da jeg var i kontakt med skoleledelsen underveis i rekrutteringen av informanter. De sørget for å sette sammen grupper som var trygge på hverandre og jeg merket godt at dette faktisk var tilfellet i alle mine gruppeintervjuer.

I et fokusgruppeintervju møtes altså en mindre gruppe mennesker for å diskutere et gitt tema (Wibeck, 2010: 7). Ifølge Wibeck er fokusgruppeintervjuet spesielt godt egnet når ulikheter mellom mennesker skal forstås, hvilket jo var grunnidéen i hele mitt prosjekt. Hun nevner også at interaksjonen mellom informantene i gruppen kan fungere positivt på den måten at de hjelper

hverandre å huske på vesentlige elementer knyttet til temaet for samtalen. Slik sett kunne fokusgruppeintervjuet hjelpe meg med å få en forståelse for den dynamikken, de normene og den kulturen som eksisterer innad i en gruppe. Det hevdes også at fokusgrupper egner seg spesielt godt til dokumentering av gruppenormer og hvordan de blir skapt, benyttet og utfoldet (Bloor 2001: 17). Det er ulike oppfatninger om hvor store eller små disse gruppene ideelt sett bør være. I mine intervjuer varierte antallet informanter fra to til åtte. Janet Smithson (2008: 358) forklarer i sitt kapittel om fokusgrupper at intervjuet vanligvis består av 6-12 informanter. Det kan dermed diskuteres hvorvidt to personer (som var tilfellet i et av mine intervjuer) var i minste laget. Likevel opplevde jeg intervjuet med de to lærerne som nyttig og fruktbart. De var trygge på hverandre og dro nytte av å bli intervjuet sammen på den måten at de kunne støtte seg på hverandre og dele erfaringer. På mange måter fikk jeg mer håndterbar informasjon fra dette intervjuet enn fra intervjuene med flere, og har derfor valgt å kalle det et fokusgruppeintervju på lik linje med de andre.

5.2.2 Individuelle intervju

Et individuelt intervju, forstått som en én-til-én samtale er av de vanligste formene for metode innen kvalitativ forskning, og benyttes for å få tilgang til informantens refleksjoner, erfaringer og meninger om det aktuelle temaet (Tjora, 2012: 104). Det var utfordrende å koordinere fokusgruppeintervjuer med lærere, og da en lærer sa seg villig til å stille opp på et individuelt intervju benyttet jeg sjansen. Jeg fikk på den måten gå mer i dybden av temaet og kunne stille flere og mer inngående spørsmål enn i fokusgruppeintervjuene. Monica Dale (2004) påpeker at intervjuet er en samtale som blir produsert mellom informant og forsker. Gjennom denne samtalen skal det være mulig å få kunnskap om hvordan de enkelte opplever og forstår seg selv og sine omgivelser. Steinar Kvale (1997) understreker dette med å si at individuelle intervjuer gir forskeren grunnlag til å si noe om informantens erfaringer, tanker og følelser uten at disse er direkte målbare størrelser.

Jeg hadde i forkant av det individuelle intervjuet vært i kontakt med informanten på e-post hvor jeg kort beskrev oppgavens tema. Det viste seg at læreren hadde stor interesse for mitt prosjekt. Vedkommende hadde mye på hjertet, og det var slik sett nyttig å bruke et individuelt intervju. Jeg mener i tillegg at det var positivt at læreren og jeg snakket på tomannshånd med tanke på det å «støte» skolens omdømme eller noen i kollegiet. Dette kom tydelig frem da informanten sa «Ja, jeg kan vel si det, det er jo bare oss her...». Som sitatet viser skapte det individuelle

intervjuet, slik jeg ser det, en mer fortrolig samtale informanten og meg imellom, og var svært nyttig i kombinasjon med fokusgruppeintervjuene.

5.2.3 Hvorfor to intervjuformer?

Å benytte to ulike typer intervju var hensiktsmessig av flere årsaker. For det første mener jeg at kombinasjonen av frie samtaler med elevene og dyptgående dialog med deres lærere ga mulighet til å forstå temaet fra flere sider. For det andre kunne jeg dra nytte av den informasjonen jeg fikk fra gruppesamtalene inn mot det individuelle intervjuet, og for det tredje var kombinasjonen av intervjuer også knyttet til praktiske hensyn. Det var mindre tidkrevende å intervju elever sammen og det stilte mindre krav til organisering. Kombinasjonen av de to tilnærmingene er derfor både et resultat av et aktivt valg fra min side, og samtidig en konsekvens av praktiske krav knyttet til gjennomføring.

5.2.4 Utvalgsriterier og rekruttering

Det er flere grunner til at jeg valgte å studere elever i videregående skole. Den viktigste av dem handler om det faktum at disse elevene for første gang i livet må ta et aktivt valg knyttet til sin egen skolegang, og at dette valget skaper formelle grupperinger i større grad enn hva jeg ville funnet i grunnskoleopplæringen. På barne- og ungdomsskolen følger alle elever det samme løpet. At det også finnes grupperinger og kulturforskjeller innad i grunnskolen er jeg ikke i tvil om, men at disse er lettere å studere når elevene er inndelt etter utdanningstype er rimelig å anta. Jeg antok videre at elever i videregående ville ha større evne til å kunne reflektere over egen situasjon og sette disse refleksjonene inn i en større samfunnsmessig kontekst. Til sist var det av praktiske hensyn svært gunstig at samtlige informanter var over 18 år.

For å forsikre meg om at utvalget på en best mulig måte kunne gi kunnskap om det temaet jeg studerte, hadde jeg problemstillingen i hodet da jeg valgte kriteriene for utvelgelse (jf. Malterud, 2011). Elevene og lærerne måtte være tilknyttet enten yrkesfagutdanningen eller studiespesialiseringsutdanningen og samtidig kjenne til hverandre. Mer presist ville jeg ha 5-8 elever fra yrkesfag og samme antall elever fra studiespesialisering på hver av skolene, i tillegg til deres kontaktlærere. Jeg var ikke opptatt av informantenes kjønn, men ga uttrykk for at det var ønskelig at informantene kjente hverandre nokså godt fra før. Dette gjorde jeg for å sikre sammensetninger av grupper som var trygge på hverandre og som kunne snakke åpent og ærlig i samtale med meg.

For å få tak i informanter kontaktet jeg ulike videregående skoler i kjøreavstand fra Trondheim. Jeg utformet et informasjonsskriv som ble sendt på e-post til inspektører og rektorer på skoler jeg anså som aktuelle å reise til. Det tok ikke lang tid før jeg fikk positivt svar fra flere av dem og skoleledelsen sa seg villig til å hjelpe meg med informanter både fra elev- og lærerstaben. Jeg endte opp med å velge ut to av skolene; én i et ruralt miljø og én skole i et byområde. Dette gjorde jeg i håp om å få frem eventuelle forskjeller på bygda og i byen, uten at det viste seg å bli fremtredende i mine resultater. Det ville vært interessant å ha med flere skoler og intervjuer, men jeg vurderer det dithen at kvaliteten på de intervjuene jeg har foretatt er godt egnet for å besvare studiens forskningsspørsmål.

Oversikt over intervjuer og informantenes kjønn. Alle elevene går 2.året på videregående skole. Det er benyttet fiktive navn på skolene.

Intervju 1: Helse- og oppvekstfag på Vallerud skole: 7 jenter

Intervju 2: Studiespesialisering på Vallerud skole: 2 jenter og 3 gutter.

Intervju 3: Lærere Vallerud skole: Én fra helse- og oppvekstfag, én fra studiespesialisering. Begge kvinner.

Intervju 4: Lærer Landegård skole: Én lærer fra helse- og oppvekstfag. Kvinne.

Intervju 5: Helse- og oppvekstfag Landegård skole: 6 jenter.

Intervju 6: Studiespesialisering Landegård skole: 3 jenter, 5 gutter.

Tillegg: Uformell samtale med mannlig lærer ved Landegård skole som varte i 15 minutter.

Totalt: 30 informanter

5.2.5 Intervjuguide

Et kvalitativt intervju kan utformes på ulike måter. Den ene ytterligheten kjennetegnes av god struktur og en dialog mellom forsker og informant(er) som er preget av fastsatte spørsmål og en klar plan. Den andre ytterligheten er derimot preget av mindre struktur og kan heller forstås som en samtale mellom forsker og informant(er) der hovedtemaene er bestemt på forhånd. I mitt prosjekt valgte jeg å legge meg et sted midt mellom disse ytterpunktene. Jeg ønsket å ha noenlunde kontroll på hva intervjusamtalen skulle dreie seg om, men samtidig ville jeg skape en situasjon der informantene pratet fritt og ikke var fastbundet til de spørsmålene jeg stilte. Jeg ønsket å være fleksibel, noe Repstad (Repstad 2007: 78) trekker frem som vesentlig for at

intervjuet skal fremstå som mest mulig naturlig. Med dette i tankene utformet jeg én intervjuguide for gruppeintervjuene med elever, og én for det individuelle intervjuet med læreren. De to intervjuguidene fungerte som støtte underveis i samtalene og var et utgangspunkt for å skape refleksjon og diskusjon. Det var ikke alltid jeg benyttet samtlige spørsmål i intervjuguiden, og det hendte også at jeg stilte spørsmål som ikke var nedskrevet på arket. Dette var spørsmål som dukket opp underveis og som hadde bakgrunn i det informantene snakket om der og da. Slik jeg ser det var denne måten å innhente data på svært hensiktsmessig. Jeg hadde en nokså åpen tilnærming, men lot spørsmålene fungere som en rettesnor og et hjelpemiddel underveis. Ved å være såpass frikoblet fra intervjuguiden fikk jeg en opplevelse av å virkelig å være tilstede i de intervjusamtalene jeg tok del i. Jeg kunne ha fokus på det informantene sa og uttrykte og hadde i tillegg anledning til å følge med på deres kroppsspråk. I tillegg var jeg opptatt av å møte, spesielt elevene, med et vokabular som for dem var både forståelig og gjenkjennbart. Jeg ville studere sammen *med* dem, heller enn å betrakte dem som observasjonsobjekter (Widerberg, 2007: 19-20). Dette var avgjørende for hvordan jeg formulerte spørsmålene og samtalekategoriene i intervjuguiden. Intervjuene ble tatt opp både på min iPhone og båndopptaker. Dette gjorde jeg for å sikre at dataene ikke skulle forsvinne.

Grunnoppstillingen i begge intervjuguidene var lik og oppdelt i tre faser – *oppvarming, refleksjon og påstandsdiskusjon*. Oppvarmingen dreide seg om enkle, konkrete spørsmål med hensikt om å skape en lett stemning mellom meg og informant(e). Videre fulgte jeg opp med spørsmål som stilte krav til refleksjon. Disse spørsmålene dreide seg om holdninger, status og opplevelsen av skolehverdagen. Avslutningsvis presenterte jeg ulike påstander som jeg oppfordret til at informantene skulle diskutere og reflektere over. Disse hadde som mål å «trigge» informantene og på den måten få frem hva som *egentlig* ble tenkt. Et eksempel på en slik trigger var: «Skoleflinke elever velger ikke yrkesfagutdanning». Det var ulikt hvordan gruppene reagerte på denne delen. Mange av elevene ble tause og ønsket ikke å diskutere påstandene. I intervjuene med lærere var imidlertid denne delen spesielt fruktbart. Det kunne virke som om påstandene nærmest provoserte lærerne, hvilket i utgangspunktet var min intensjon. Etter hvert intervju skrev jeg en utfyllende intervjuprotokoll med refleksjoner knyttet til det aktuelle intervjuet. Intervjuguidene fungerte i mitt tilfelle mest som en sikkerhet og støtte underveis i intervjuene. Å utforme samtalekategorier og spørsmål som skulle gi svar på det jeg lurte på stilte krav til tidlig refleksjon og hjalp meg med å komme i gang med prosjektet.

5.3 Statuskart

I tillegg til intervjuguiden utformet jeg et statuskart som jeg leverte til elevene og lærerne mot slutten av samtalen. Hensikten med statuskartet var å kartlegge hvordan elevene plasserte ulike studieretninger, også sin egen. Fordi jeg antok at det ville være utfordrende for informantene å snakke åpent om dette, tenkte jeg det ville være strategisk å la de fylle ut skjemaet hver for seg. Figur 2 viser hva elevene ble bedt om å gjøre. Statuskartet så slik ut:

Figur 2: Statuskart

2. Plasser følgende studieretninger etter status. Ta utgangspunkt i hva du tenker om denne skolen.

Design og håndverk, Studiespesialisering, Helse- og oppvekstfag, Service og samferdsel, Idrettsfag, Bygg- og anlegg.

Høy status

Lav status

Fordi status kan være et vagt og ukjent begrep for mange, brukte jeg litt tid å snakke med informantene om hvordan de forstod begrepet. Vanlig forekommende ord som ble benyttet da vi snakket om begrepet var: *plassering*, *rangering*, *væremåte* og *stilling*. Det var viktig for meg at informantenes forståelse og min egen forståelse var noenlunde lik. Slik sett var den korte samtalen hensiktsmessig.

5.4 Gjennomføring av prøveintervju og intervju

Jeg hadde lite erfaring med å utføre intervjuer og valgte derfor å ha et prøveintervju før jeg besøkte skolene. Dette gjorde meg bevisst på intervjuguidens funksjon, hvordan jeg selv oppførte meg som moderator i en samtale og i tillegg ga det meg erfaring med lydopptakeren.

Jeg oppdaget også at noen av spørsmålene i den opprinnelige intervjuguiden ikke fungerte spesielt godt, og reviderte dermed spørsmålene før de faktiske intervjuene ble foretatt.

I forkant av hvert intervju presenterte jeg meg selv og informerte om tidsramme, anonymitet og konfidensialitet. Det var viktig for meg at informantene følte seg komfortable. Jeg ga beskjed om at de når som helst kunne trekke seg fra intervjuet eller la være å svare på spørsmål. Det var samtidig ønskelig at informantene opplevde trygghet til omgivelsene de ble intervjuet i. Jeg tror måten jeg presenterte prosjektet på og iscenesettingen av en hyggelig samtale med kjeks og kaffe bidro til at informantene følte jeg komfortable og ville bidra i samtalene. På det to første gruppeintervjuene jeg foretok valgte jeg også å ha med meg en assistent, en god venninne som kjenner godt til prosjektet mitt. Fordi jeg hadde liten erfaring med å intervju følte det trygt å ha henne med. I tillegg til trygghetsfølelsen jeg opplevde ved å benytte en assistent, var det praktisk av flere grunner. Hun supplerte med spørsmål hun anså som relevante og noterte interessante observasjoner underveis. I etterkant av intervjuene fikk jeg i tillegg mye ut av å snakke med assistenten om informantenes utsagn, kroppsspråk og adferd i løpet av gruppeintervjuet. I ettertid ser jeg at det kunne vært positivt å ha henne med på alle gruppeintervjuene, men fordi jeg hadde fått erfaring med å lede et intervju og opplevde større trygghet valgte jeg å utføre de påfølgende intervjuene på egenhånd.

Intervjuene foregikk på grupperom og lærerværelset på de to skolene. I gruppeintervjuene satt vi rundt store bord og var plassert på en slik måte at alle så hverandre. Intervjuene der assistenten deltok, satt også hun ved bordet på lik linje med oss andre. I de individuelle intervjuene plasserte jeg meg overfor informanten med båndopptakeren og iPhonen mellom oss. Å være bevisst på hvor man plasserer seg, sitt eget kroppsspråk og måten man fremtrer på opplevde jeg som viktig, spesielt i intervjuene med elever. Fordi det tross alt ikke er lenge siden jeg selv gikk på videregående ville det vært unormalt og lite hensiktsmessig hvis jeg opptrådte «voksent» overfor elevene. Jeg forsøkte derfor så godt det lot seg gjøre å være på deres «nivå». Men på tross av mitt bevisste fokus omkring dette opplevde jeg imidlertid at elevene beskrev meg som «..en sånn universitetsdame». I hvilken grad dette påvirket intervjuene er vanskelig å si, men jeg fikk inntrykk av at elevene samtidig synes det var litt stas å få være med i et forskningsprosjekt. Hellevik (2002) presenterer det som kalles *intervjuerffekten*. Begrepet dreier seg om forholdet mellom intervjuer og informanter, og hvordan denne interaksjonen kan ha innvirkning på de svarene man får. Jeg forsøkte å avverge misforståelser knyttet til spørsmål

og svar ved å respondere med «*Forstår jeg dere rett hvis jeg har oppfattet at..?*». I flere tilfeller ble jeg irettesatt, hvilket beviste hvor avgjørende det var å få klarhet i eventuelle misforståelser.

5.5 Etiske hensyn

Å være bevisst på informanters rettigheter når man samler inn data er et avgjørende aspekt når man driver forskning. Elever og læreres erfaringer med skolehverdagen er ikke å regne som sensitive data, men det var likevel viktig for meg at informantenes anonymitet ble ivaretatt slik at de opplevde å kunne snakke så fritt som mulig om temaet. Personopplysningsloven (2001, §§ 2, 8, 9, 11) sier at individer skal ha rett og mulighet til å kunne styre informasjon om seg selv. Dette innebar å innhente informert samtykke fra alle informantene. Jeg sendte ut informasjonsskriv og informerte også muntlig i forkant av intervjuene. Min studie er godkjent av Personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) og oppfylder deres krav om direkte personopplysninger. Jeg informerte også skolene om at det ikke ville være mulig å forstå hvilke skoler oppgaven tar utgangspunkt i. Videre ønsker jeg å presisere hvordan hensikten med oppgaven ikke har vært å få frem enkeltpersoners historie, men snarere å kunne si noe generelt om det forholdet som finnes mellom elever i videregående skole på bakgrunn av anerkjennelse av kunnskap.

5.6 Transkribering og koding

Mye forsvinner i transkriberingen. For eksempel er det vanskelig å få frem pauser, tonefall og kroppsspråk hos informantene, hvilket kan påvirke analysen. Likevel mener jeg tapet av denne informasjonen ikke har vært avgjørende for utfallet av min studie. Essensen i det informantene uttrykte kommer klart frem av transkripsjonene, og har jeg følt behov for å gå tilbake i intervjuene for å få frem detaljer har jeg lyttet til lydfilen flere ganger. Det har slik sett vært en tidkrevende prosess, men samtidig helt nødvendig for å danne et godt grunnlag for analyse av materialet.

Jeg har ikke benyttet noe dataprogram for å gjennomføre koding, men har derimot gjennomgått intervjuene på en systematisk og detaljert måte. Dette gjorde jeg på følgende måte; først leste jeg gjennom intervjuene flere ganger. Den første og andre gjennomlesningen skummet jeg. Deretter forsøkte jeg å lese datamaterialet med ulikt fokus. Disse fokusområdene var blant annet makt, forskjellsbehandling, press fra samfunnet, ulikhet o.l. Fokusområdene ble valgt ut med hensikt på å besvare oppgavens problemstilling. Med utgangspunkt i disse fokusområdene markerte jeg interessante utsagn med ulike farger. Videre satt jeg meg inn i hver av disse

fargekodene og forsøkte å hente ut den informasjonen som kunne si noe spesifikt om anerkjennelse av kunnskap og forholdet mellom elever. Jeg vektla de temaene som gjentatte ganger dukket opp i intervjuene, og som hadde en tydelig kobling til teorirammen. Disse temaene var sosiologisk meningsfulle og vil bli trukket frem i analysekapittelet.

5.7 Analyse og tolkning

Jeg har arbeidet for å etterstrebe allmenne krav til vitenskapelighet etter retningslinjer tilpasset kvalitativ forskning. Spesielt gjelder dette overførbarhet, troverdighet og bekreftbarhet (Thagaard, 2003: 169). For å oppfylle disse kvalitetskriteriene har jeg hatt fokus på å benytte tykke beskrivelser av den aktuelle konteksten, redegjøre for hvordan mine data er utviklet gjennom forskningsprosessen, samt la det komme klart frem hva som er mine egne tolkninger, og hva som kommer fra primærdata. Det kan diskuteres hvorvidt studien har overføringsverdi til andre skoler. Slik jeg ser det, er det mulig å trekke paralleller mellom mine funn og fenomener på samfunnsnivå. De skillene som finnes i den norske skolen, finnes også i andre deler av samfunnslivet – for eksempel på arbeidsplasser eller institusjoner. Likevel vil det være en interessant overførbarhet til skolesystemet og dets organisering. Selve problematikken jeg tar opp er slik sett typisk for skoler, og det ville kreve en mer inngående studie for å kunne si noe spesifikt om andre deler av samfunnslivet.

Å benytte gruppeintervjuer stiller andre krav til analysen enn et individuelt intervju. At gruppen er analyseobjektet snarere enn individet er et særtrekk man må være oppmerksom på. De meningene og holdningene som kommer frem av intervjuet blir generert i en sosial kontekst og må derfor ikke analyseres som personlighet hos hvert enkelt subjekt (Morgan, 1997: 60). Likevel var jeg bevisst på at det kunne være motforestillinger og uenigheter innad i gruppen, og det har jeg etterstrebet å tydeliggjøre i analysen.

xxx

Videre følger to analysekapitler. Det første har fokus på oppgavens overordnede problemstilling, nemlig anerkjennelse av kunnskap. Det andre fokuseres inn mot skolens miljø som resultat av anerkjennelse. Sistnevnte kommer i forlengelsen av oppgavens hypoteser. Jeg har ikke valgt å dele resultatene inn i lærer og elevkategorier, men har i stedet benyttet informasjon fra alle informantene i begge kapitlene. Det kommer likevel klart frem om det er lærere eller elever sine holdninger som blir presentert. Bakgrunnen for å analysere alle

informantene på likt var å skape et helhetlig bilde av anerkjennelsesprosessene og skolens miljø uten å dele dette opp i informantkategorier.

6. ANERKJENNELSE AV KUNNSKAP

I dette kapittelet presenteres de resultatene som er knyttet til *anerkjennelse av kunnskap*. Fokus er her rettet mot hvordan informantene vurderer hva som anerkjennes eller miskjennes, samt hvordan dette kommuniseres. Kapittelet er delt opp i ulike kategorier knyttet til anerkjennelse og med hensikt på å besvare den overordnede problemstillingen. Disse kategoriene er: *Hierarki, anerkjennelsesstrategier, legitimering og stereotyper*.

Datamaterialet viser at informantene har ulike oppfatninger knyttet til anerkjennelse av kunnskap, men at SSP (forstått som teoretisk kunnskap) verdsettes høyest. Anerkjennelsen av spesifikke kunnskapsområder er utgangspunktet for rangering av skolens fagretninger og er med på å danne hierarkiske strukturer på skolene.

6.1 Hierarki

Ordet hierarki kan ha flere betydninger. I følge *Store norske leksikon* (2015) blir ordet hierarki benyttet om organisasjoner som er preget av over- og underordnede relasjoner. I motsetning til det vi finner i mer formelle hierarki i organisasjoner er elevgruppenes status alt annet enn formalisert. Her er det heller tale om et statushierarki som eksisterer i kraft av informantenes antakelser om anerkjennelse og miskjennelse. Flere av informantene, både lærere og elever ga uttrykk for at teoretisk kunnskap anerkjennes i størst grad, og at skolen nærmest fungerer som et klassesamfunn i miniatyr.

Elev fra SSP:

Det henger vel litt igjen fra tidligere at hvis du har akademisk bakgrunn så var du høyt opp i systemet. Høy status liksom, så det er vel det som sitter igjen litt da.

Elev fra YF:

Det finnes statusforskjeller ja, men det har det alltid gjort. Søsteren min sier hun var på bunn liksom, da hun gikk frisør for lenge siden.

Lærer fra YF:

Ja, det er vel kanskje sånn at det finnes et hierarki ja, men det er jo ikke noe som er like tydelig som før kanskje. Jeg syns ikke det.

Disse sitatene viser at hierarkiet har utgangspunkt i forholdet mellom praktisk og teoretisk kunnskap. At akademisk bakgrunn har hatt betydning for plassering i samfunnets hierarki har jeg allerede beskrevet. I intervjuene kom det også frem at denne forståelsen gjaldt i skolesystemet. Både elever og lærere definerte SSP som en vanskeligere og mer teoretisk krevende utdanningsretning og at den ble anerkjent på et høyere nivå enn YF. Det var riktignok

nyanser i graden av anerkjennelse. Noen elever var åpne om at anerkjennelse var knyttet til kunnskap, mens andre var mindre opptatt av dette. Uansett er det, med utgangspunkt i intervjuene, riktig å si at teori er hevet over yrkesfag.

Elev fra YF:

Det er jo studiespes som er det vanskeligste og det de fleste vil gå på da.

Lærer fra YF:

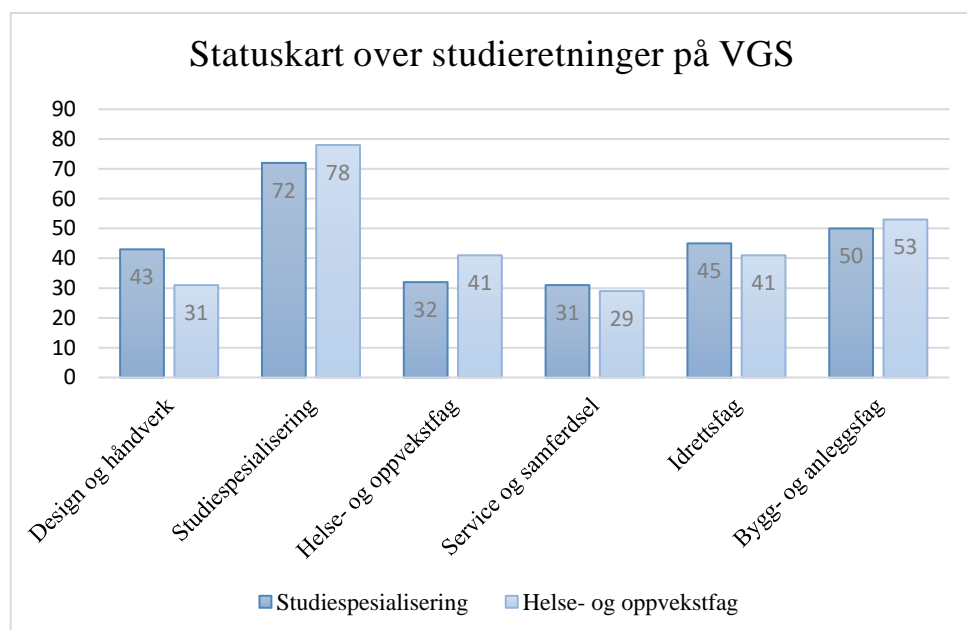
Det er klart at studiespesialisering utdanningen er nok den som folk synes er høyest opp på statuslisten her på skolen, det er nok det. Det handler om fagene de har. Kjemi, fysikk og matematikken er jo mer krevende for dem, det er det ingen tvil om.

Man kan på mange måter si at hierarkiet på skolen eksisterer som en imaginær rangstige som de fleste er innforstått med. Det imaginære blir imidlertid mer angripelig gjennom bruken av statuskartene presentert i neste avsnitt.

6.1.1 Statuskart

Elever fra SSP og YF ble spurt om å rangere ulike studieretninger etter status. I diagrammet har jeg valgt å gi den høyest rangerte retningen 6 poeng og den lavest rangerte 1 poeng. Det er 13 elever fra studiespesialisering og 13 lever fra helse- og sosialfag som har avlagt svar. Det høyest oppnåelige scoren er dermed $13 \cdot 6 = 78$ poeng.

Figur 3: Oversikt over elevenes vurdering av studieretningers status



I 23 av 26 statuskart ga elevene studiespesialisering høyest status. Videre var det ulikt hvordan de resterende fagene ble plassert, men helse- og oppvekstfag havnet jevnt over midt i hierarkiet. Av diagrammet ser vi at *samtlig*e elever fra helse- og oppvekstfag har rangert SSP høyest. Blant SSP-elevne er det tre elever som *ikke* har plassert sin egen retning høyest, men det kommer frem av resultatene at disse elevene likevel plasserte SSP over midten. Blant yrkesfagene ser vi at det er interne variasjoner. Bygg- og anleggsgfag er fagretningen som ligger nest øverst i hierarkiet. Bak dette er det nokså jevnt. Service- og samferdsel havnet nederst. Disse resultatene må ses i sammenheng med lokale tradisjoner. Hovedpoenget er uansett at SSP helt klart havner på toppen av statushierarkiet, uavhengig av om det er elever fra SSP eller YF som har svart.

Som det fremkommer av hierarkiet og statuskartet finnes det en forskjell mellom anerkjennelsen av SSP-elever og YF-elever som har utgangspunkt i hvilken type kunnskap de erverver. Det er riktignok ikke alltid dette kommer frem på en eksplisitt og åpen måte. Tvert imot finnes det ulike strategier for å kommunisere anerkjennelse.

6.2 Anerkjennelsesstrategier

Med utgangspunkt i intervjuene ser det ut til å eksistere to ulike *strategier* for å kommunisere anerkjennelse. En av dem er en *åpen og direkte* strategi. De som benytter denne legger ikke skjul på hva de mener i sine fremstillinger av hva som er anerkjent og ikke, men er tvert imot helt åpne om det skillet som eksisterer. Dette er typisk sett elever fra YF. Den andre er en mer *tilslørt og underkommunisert* form for strategi som er i tråd med skolens offisielle norm. Den følger tilsynelatende en politisk korrekt linje og underbygger likhetsidealet skolen organiseres etter. De som benytter den tilslørte logikken forsøker å usynliggjøre de skillene som eksisterer mellom elever, og er opptatt av å anerkjenne alle former for kunnskap. Strategien benyttes primært av elever fra SSP og lærere.

6.2.1 Tilslørt strategi

På spørsmålet om det finnes et skille mellom YF-elever og SSP-elever svarte de fleste informantene som benyttet den tilslørte strategien på en utydelig måte. De var opptatte av å tillegge både SSP og YF like mye verdi, men synes det var utfordrende å snakke om statusforskjeller på skolen. De vred ofte spørsmålene vekk fra deres opprinnelige siktemål, nemlig å avdekke hvilken kunnskap som anerkjennes. De var opptatte av å ufarliggjøre eventuelle forskjeller og forsøker heller å «tulle» vekk ulikhetene ved å komme med spøkefulle

og ironiske kommentarer. Det kom likevel frem, på en subtil måte, at det eksisterer forskjeller mellom SSP og YF:

Elev fra SSP:

Ja, det finnes jo forskjell på elever, men det er jo forskjell intern i klassene også kan du si. Så sånn sett synes jeg ikke det er noen forskjell mellom studie og yrkesfag. Eller de kan jo litt andre ting enn oss da. Ting som også er viktige for samfunnet og sånn, men det er jo annerledes enn å ta kjemi og fysikk for eksempel. Det er jo mye mer arbeid for oss på studiespes.

Denne informanten er tvetydig i sitt svar, men vektlegger hvordan elevene på SSP og YF kan ulike ting. Det er rimelig å anta når informanten sier YF-elevenes kunnskap er *annerledes* enn å ta kjemi og fysikk, ligger det en forståelse av denne kunnskapen som lettere og kanskje også mindre viktig. Dette underbygges når informanten sier SSP-elevenene har mye mer arbeid.

En annen informant fra studiespesialisering ventet lenge med å svare på spørsmålet før vedkommende i en ironisk tone sa: «*Den største forskjellen er jo at de går med arbeidsklær... hehe*». Den tilslørte strategien svarer til en måte å kommunisere på som er preget av maskerte utsagn. Selv om mange av informantene mente det fantes et skille mellom elever ble dette underkommunisert og bortforklart. Det er all grunn til å tro at informantene som benyttet denne logikken gjorde det i *god vilje* og med hensikt på å skape et harmonisk miljø, men det får likevel konsekvenser for forholdet mellom elevene.

Lærerne ga uttrykk for at det eksisterte forskjeller mellom elevene på skolen, men var samtidig opptatt av at disse ikke nødvendigvis hadde med status å gjøre. De var forsiktige med å si noe eksplisitt om sin egen arbeidsplass og dreide ofte fokuset vekk fra spørsmålene om distinksjoner og hierarki over til å handle om skolen på et mer generelt grunnlag. Likevel kom det gradvis frem hvordan skillene på skolen var et faktum. Lærerne forsøkte i likhet med SSP-elevenene å fremheve YF-retningens positive sider. I tillegg var de nøye med å påpeke den viktige rollen yrkesfag ville komme til å ha i fremtiden og at det slikt sett var viktig å ta vare på yrkesfagets rykte for å sikre rekruttering. Flere av lærerne hadde selv bakgrunn som fagarbeidere men hadde tatt tilleggsutdanning for å kunne arbeide i skoleverket. Disse lærerne var opptatte av å bli omtalt som lærere, og ikke som fagarbeidere: «*Jeg har aldri definert meg med den yrkesveien selv.*»

Nok en observasjon knyttet til underkommuniseringen av elevers status på egen arbeidsplass ble tydelig da en lærer begynte å fortelle om sønnens skole. Vedkommende var gjennom hele intervjuet opptatt av å ordlegge seg rett og sa ingenting negativt om verken yrkesfag eller elevene på den aktuelle linjen hun var lærer på. Det vedkommende derimot gjorde var å legge ut om sønnens skole og hvordan yrkesfagelevne der både ble gjort narr av og stemplet som trøblete ungdom. På den måten kunne hun gi gode svar på det spørsmålet jeg stilte uten å benytte sin egen arbeidsplass som eksempel.

Jeg vet jo at det snakkes om et skille da. Jeg har jo en sønn selv som er 18 år og går på videregående. Og jeg hører jo på han hva han sier jo at han har jo en holdning om at de på elektro det er rampen liksom. Han har jo en sånn holdning, det har han.

Både elevene på studiespesialisering og lærerne ga uttrykk for at det eksisterte forskjeller mellom elever, men ønsket ikke å gå i dybden av hva som lå i dette skillet. De vektla likhetsprinsippet og fremhevet yrkesfagenes positive sider, selv om de ga uttrykk for å aldri ville ha gått det selv.

6.2.2 Åpen strategi

De som benyttet den åpne strategien var tydelige på at elever fra SSP skilte seg fra elever på YF, og det på flere måter. Dette hadde de ikke problemer med å snakke om. Tvert imot talte de åpent og ærlig i forbindelse med spørsmål knyttet til distinksjonene mellom elever. Spesielt forbandt de skillene med hva elevgruppene var «gode på», altså praktisk eller teoretisk «flinkhet».

Elev fra YF:

Ja, det er skiller mellom oss ja. De er jo flinke i matte og naturfag og greier. Vi kan jo ikke det så godt, men vi kan jo andre ting da, selv om de (SSP) kanskje ikke synes det er så «viktig» (bruker hermetegn) å kunne på en måte.

Elev fra YF:

Det er jo sånn at de som er skoleflinke er de som blir likt best av lærerne da. Det er jo realfagene som er det vanskeligste og som folk synes det er kulest å være flink i, men det er jo viktig det vi gjør og da. Men på en annen måte kan du si.

Disse informantene var verken kryptiske eller subtile i sine fortellinger om hva de mente om ulike fagretninger. I motsetning til SSP-elevne var YF-elevne mindre opptatt av å være politiske korrekte og å tillegge sin «motgruppe» positive kvaliteter. Tvert imot ble

studiespesialiseringselevene beskrevet som både blærete og ovenpå. YF-elevene posisjonerte seg lavere i hierarkiet enn elevene fra SSP. De var også klare på at deres kompetanse dreide seg om helt andre kvaliteter enn studiespesialiseringselevenes.

Det finnes likhetstrekk mellom hvordan SSP-elevenes forstår YF-elevene og hvordan «ladsene» i Willis studie blir fremstilt (Willis, 1997). YF-elevenes evner menes å ligge utenfor «skolekoden» og er ikke i tråd med legitimerede handlingsmønstre. Likevel ga YF-elevene i min studie til forskjell fra Willis' «lads» uttrykk for at deres kunnskap faktisk var verdifull. Intervjuutdraget nedenfor viser hvordan yrkesfagelevene var bevisste på sin egen posisjon, men likevel var fornøyde med sitt valg.

M: Hva er det som er negativt med å gå yrkesfag da?

P2: Det ødelegger jo litt at vi blir sett ned på da. I hvert fall for min del. Altså jeg liksom.. bryr meg ikke spesielt, men det er jo ikke akkurat noe koselig å høre alt mulig som blir sagt. Det kan hende at vi blir sett ned på fordi det er noe som har gått før oss... noen sier alle som går helse blir gravide og, men det er jo ikke noen i klassen som er det.. som jeg vet om. Så det er jo dumt at de ser ned på oss bare fordi sånn.. altså fordi det har skjedd en gang så syns jeg det er dumt at de fortsetter å se ned på oss når vi er ute og jobber og sånn da..

M: Visste dere om det før dere begynte at det var sånn?

P5: Ja, søstrene mine sa det. Du kommer til å bli sett ned på. Jeg bare, ja ok.

M: Dere ville begynne likevel?

P5: Ja, jeg liker å jobbe med folk så jeg skal ikke la dem ødelegge da. Jeg har jo egenskaper og kunnskaper som er like viktige selv om jeg ikke er verdensmester i å regne med tall, liksom.

Begrepene «åpen» og «tilslørt» kan lett tolkes normativt, men brukes her for å tydeliggjøre hvordan informantene taler om og formidler sine syn på anerkjennelse av teoretisk og praktisk kunnskap, og de egenskapene dette medfører.

6.3 Valg og legitimering på bakgrunn i anerkjennelse

Forrige delkapittel viste at informantene anerkjenner kunnskapen til SSP-elever i større grad enn YF-elevens. Denne anerkjennelsen er også mye av bakgrunnen for hvorfor elevene har valgt den linjen de gjorde. Blant annet uttrykte de fleste SSP-elevene at de gikk SSP nettopp fordi retningen hadde en *verdsatt* og *anerkjent* «plass» i samfunnet. Deres valg var slik sett resultat av en aktiv prosess forbundet med å bli godtatt, men samtidig styrt av interesser. Eleven

i neste utdrag hadde en klar oppfatning om forestillinger i samfunnet knyttet til anerkjennelse, og vekta hvordan vanskelighetsgraden på de ulike linjene var utslagsgivende for valget:

Elever fra SSP:

*Det er jo en slags tanke om at det er bedre å gå studie da. Eller i hvert fall her er det mange som syns at det er den beste utdanningen og det i kombinasjon med at jeg er flink i de fagene var jo viktig for valget jeg tok. Jeg ville gå noe som ga meg utfordringer og ikke noe som jeg syns er **for** lett heller.*

En medelev supplerer:

M: Hvorfor valgte du å begynne på studiespesialisering?

Jeg begynte på studiespes fordi jeg var mer interessert i det. Jeg har ikke så mye interesse av yrkesfag og sånn, vi hadde jo sløyd.... kunst og håndverk på ungdomsskolen og jeg hadde ikke akkurat noe interesse for det. Har mer interesse for realfag og sånn der da, sånn litt vanskeligere fag. Eller ikke at de er vanskeligere da, men du skjønner. Men jeg har jo tenkt til å studere videre, så da ble det sånn.. Det ble mer.. det var bedre med studie for meg og for det jeg vil oppnå her i livet. Det passer ikke for meg å være arbeider, liksom.

Eleven kobler valget av utdanningsretning opp mot interesser og evner hvorpå dette blir forbundet med vanskelighetsgrad. Sløyd og kunst- og håndverk «taper» til fordel for realfag og «sånne litt vanskeligere fag». Vedkommende irrettesetter imidlertid seg selv ved å si «... ikke at de er vanskeligere da, men du skjønner». Lignende mønstre dukker opp ved flere anledninger i datamaterialet, og gjelder spesielt SSP-elever som er opptatte av at det de driver med på skolen er mer krevende enn det YF-elevene gjør. Når informantene sier «..men du skjønner», viser det at vedkommende har en oppfatning om at også jeg som intervjuer skal forstå hva som menes med realfagene som mer krevende. Dette er knyttet til den velkjente distinksjonen og uheldige mentaliteten jeg beskrev innledningsvis. Det finnes imidlertid ett unntak blant elevene på SSP. Denne informanten var åpen om at hun hadde valgt utenfor sitt egen ønske, men i tråd med samfunnets *uheldige mentalitet*. Når vedkommende ble spurt hvorfor hun valgte studiespesialisering svarte hun:

E: Jeg valgte studiespes mest fordi jeg ikke turte å ta yrkesfag. Det var egentlig det jeg ville ta, men det turte jeg ikke, så da ble det studiespes pluss at alle går rundt og sier at da holder man alle muligheter åpne, så da ble jeg presset til å gjøre det da.

M: Kan du si noe mer om det å tørre? Hva var bakgrunnen for at du ikke helt turte det?

E: Det har mye med fordommer å gjøre tror jeg. Jeg er jo veldig klar over at jeg har dem, men jeg får ikke helt til å venne meg bort fra det da, for jeg tenker at det er mange på enkelte linjer på yrkesfag som er veldig skolelei og som ikke har så lyst til å lære noe der, mens jeg som var interessert følte at det kom til å være vanskelig å gå i en klasse der over 50% ikke bryr seg på en måte. Og det kom til å bli tungt å ha lyst til å gjøre det bra, når det ikke er det som er kult, hvis du skjønner?

M: Ja, jeg skjønner. Hvilken linje ønsket du å gå?

E: Ehh, jeg ville gå helse. Også hadde jeg også lyst til å gå restaurant- og matfag, men grunnen til at jeg ikke tok det var fordi jeg.. At det går en del spesielle personer der.. Hehe. At jeg nødvendigvis ikke hadde så mange å være med på fritiden da. At jeg ikke hadde fått så mange som var like meg på andre interesser enn matlaging.

Det ligger mye interessant i disse svarene. At eleven ikke turte å ta YF sier mye om hvilke forventninger som stilles til dagens ungdom. Spesielt vektla hun press fra foreldrene som faktisk hadde endt i høylytte krangler i forkant av skolevalget. Samtidig hadde informant klare karakteristikk på YF-elevenes væremåte og motivasjon, og understreker at dette var et hinder for å velge å studere med dem. I motsetning til sine medelever var denne informanten ikke opptatt av å legitimere valget sitt, men virket tvert imot irritert over å ha bukket under for samfunnspresset.

Når det gjelder YF-elevene hadde også de tatt valget på bakgrunn av en aktiv prosess. De mente de ikke passet til å gå studiespesialisering grunnet «for mye teori». Samtidig hadde de tatt valget fordi de var lei etter ungdomsskolen og at de slik sett hadde behov for å gjøre noe nytt. Elevene var imidlertid helt klar over at YF-retningene ikke var anerkjent på samme måte som SSP, men forsøkte å legitimere dette ved å vise til behovet for deres kompetanse i fremtiden.

Elev fra YF:

Jeg valgte det fordi jeg passer bedre til praktiske ting enn teori og vanskelige fag og matte og sånn. Jeg synes det er mer spennende å jobbe med noe som er mer rettet mot mennesker, men jeg vet jo at det ikke er like bra, eller hva jeg skal si, å gå helse- og sosialfag, men det passet seg bedre sånn for meg.

Elev fra YF:

Det vi studerer er jo viktig også da. Vi lærer ting som det faktisk er behov for i fremtiden og som ikke er en kontorjobb. Jeg aner ikke hva alle de menneskene på kontorer i Oslo gjør en gang jeg, men for å si det sånn så vet jeg at en sykepleier setter sprøyter.

YF-elevene brukte mye tid på å forklare hvordan deres fag også var vanskelige, men på en annen måte enn SSP-elevenes. De vektla at det var vel så vanskelig å få gode karakterer på deres linje og skoledagen var lenger for dem enn for andre. Selv om denne legitimeringen var tydeligst hos YF-elevene kom den også fram hos elevene på SSP. Elevene på SSP uttrykte at de ble «nødt» til å velge slik fordi de var i besittelse av spesifikke evner som egnet seg til å gå SSP. En informant sa at han «(...)helt sikkert kunne gått yrkesfag hvis han hadde hatt de interessene». For SSP-elevene handlet legitimeringen om at de måtte bruke den intellektuelle kompetansen de hadde, og ikke «kaste bort» tid på å gå en praktisk retning.

Legitimeringen har altså to dimensjoner; for YF-elevene handlet det om å legitimere egen linje fordi de visste at SSP ble forstått som bedre. De fokuserte på hvordan deres utdanning stilte andre krav og at behovet for deres kompetanse ville komme til å være avgjørende i fremtiden. SSP-elevenes legitimeringsbehov handlet i større grad om deres egen kompetanse og at det var riktigere for dem å gå SSP-retningene fordi de hadde spesifikke evner som ikke måtte «kastes bort».

6.3.1 Påbyggspadokset

I forlengelsen av legitimeringsbehovet ligger det jeg har valgt å kalle *påbyggingspadokset*. På tross av en tilsynelatende likegyldighet knyttet til å være lavest i hierarkiet kom det frem at flere av YF-elevene hadde planer om å gå såkalt «påbygg» - et år med teoretiske fag som kan gi generell studiekompetanse. Ved å ta påbygg etter de to første årene på yrkesfag, velger man bort å ta fagbrev. Selv om yrkesfagelevne var opptatte av å forsvare og snakke frem valget de hadde tatt om å gå yrkesfagretningen viste det seg at flere av dem hadde endret oppfatning underveis i studieløpet og følte behov for teoretisk kompetanse. De aller fleste nevnte at bakgrunnen for ønsket om å gå «påbygg» lå i samfunnets generelle oppfatning om at yrkesfag ikke er «bra nok». På spørsmål om hvorfor de ville ta påbygg istedenfor fagbrev svarte jentene:

Elev fra YF:

Jeg har liksom på følelsen at folk går rundt og tenker: Skal du bare gå det liksom..? Og det gjør noe med hva jeg tenker da.

Elev fra YF:

Påbygg er jo veldig greit å ha da. Da ender vi på en måte opp som de på studiespesialisering, og det er jo det folk synes er det beste sånn egentlig.

Igjen reflekterer informantenes utsagn et behov for anerkjennelse og ønsket om å bli godtatt. Som et ledd i å oppnå denne anerkjennelsen søker elevene seg bort fra den i utgangspunktet praktiske yrkesretningen og inn i den teoretiske. Dette var et vanlig ønske hos overraskende mange informanter. Yrkesfagelevne hadde i mindre grad tro på skolens offisielle norm om at alle elever likeverdige, samtidig som de heller ikke var immune knyttet til hegemoniske normer om betydningen av akademisk utdanning i og utenfor skolen. Dette viste seg spesielt tydelig i ønsket om å gå påbygg og ende opp med det det «folk synes er det beste sånn egentlig».

6.4 Stereotypier

Det er skiller mellom elevene på YF og SSP. Selv om dette i hovedsak gjelder teoretisk kapital og det generelle kunnskapsnivået kommer også frem at disse skillene gjelder væremåte, klesstil og elevenes artikulerte språk. Skillene plasserer informantene i ulike grupper der noen dominerer og andre domineres.

6.4.1 «Wild» eller «flink pike»

Den hierarkiske strukturen som beskrives i datamaterialet markerer ulikhet. Denne ulikheten kommer klart frem i form av *stereotypier*, dvs. antakelser om typiske elever fra de to gruppene. Bourdieu beskriver hvordan habitus vises gjennom smakspreferanser og handlingsmønstre, og er inkorporert i kropp (Bourdieu, 2006: 75). På mange måter kan disse kroppsliggjorte preferansene sees i sammenheng med stereotypier. Idet noe oppfattes som normalt, vil noe annet være unormalt. Disse oppfatningene varierer fra person til person, og fra gruppe til gruppe. En av informantene, en jente på studiespesialisering, gikk nokså grundig til verks når hun skulle beskrive skillet mellom typiske YF-elever og typiske SSP-elever:

Jeg føler at den typiske yrkesfageleven er, i hvert fall hvis jeg tenker på jentene da, så føler jeg alltid at de går i sånn ehh, de går alltid i sånn litt mindre klær eller litt mer utringing og fester litt mer og drikker litt mer. De trener ikke like mye, gjør ikke noe lekser, pugger ikke til prøver. Veldig sånn fordommer som snakker her nå og jeg vet det er fordommer for alle er jo ikke sånn. Men en typisk studie jente, ikke for det, vi har mange her som ikke har på klær her og skulle jeg til å si... hehe. Men jeg føler de går litt mer ordentlig kledd, at de er litt mer ordentlige på fritiden. De drar jo på fest, men.. De gjør kanskje ikke alt det jeg føler at en yrkesfagsjente ville ha gjort. Så jeg føler de er litt mer sånn «wild» og vi er litt mer sånn «flink pike. Men jeg ja, jeg hater det fordi jeg vet det er fordommer.

En klar motsetning i dette sitatet er forholdet mellom det å være «wild» og det å være «flink pike», hvilket også kommer frem av intervjuene med lærere, selv om de ikke benytter de samme ordene. Å være «wild» forbindes med lathet, utfordrende klesstil og hardere festing enn beskrivelsene som gjelder for «flink pike». De går pent kledd, gjør det de blir bedt om og er mer ordentlige på fritiden. Hva som ligger i å være ordentlig på fritiden er usikkert, men det er rimelig å anta at en slik beskrivelse handler om lydighet og grensetesting blant ungdommene. Sitatet over er i motsetning til den tidligere nevnte tilslørte strategien en mer usensurert og umiddelbar fremstilling av hvordan én bestemt elev beskriver andre elever. Den er verken subtil eller kryptisk, men direkte og åpen, i likhet med denne YF-elevens beskrivelser:

Det er forskjell mellom oss ja. Og det er egentlig ganske tydelig. Det er jo sånn at de er skoleflinke og ordentlige og gjør det de skal og sånn. Men jeg tror det bare er en sånn naturlig forskjell jeg. De er liksom mer motivert og sånn i utgangspunktet og har alltid gjort det som lærere syns man skal gjøre.

Eleven ga uttrykk for at distinksjonene mellom SSP og YF fremstod naturlige. Hva vedkommende legger i at forskjellen er «naturlig» vanskelig å si, men det er nærliggende å anta at det gjelder sosial bakgrunn, oppvekstvilkår og at den «bagasjen» elevene har med seg hjemmefra er avgjørende for skoleprestasjoner. YF-elevene hadde en oppfatning om at SSP-elevene hadde et ovenfra-og-ned syn på dem og deres fagretning: «*De syns sikkert det er lett og.. og de er for bra for det*». Også her er det vanskelig å tolke hva «for bra for det» betyr, men det er rimelig å anta at dette dreier seg om motivasjon og evne til å tilegne seg kunnskap. YF-elevene uttrykker en oppfatning om at elevene på SSP anser praktisk kunnskap som lettere, og at det derfor er mindre anerkjent. SSP-elevene beskrives gjennomgående som pliktoppfyllende og skoleflinke.

Lærerne var forsiktige med å plassere elevene i kategorier, men kunne snakke mer åpent om forskjeller mellom elever. Spesielt dreide disse forskjellene seg om ulik innsats og vilje til å oppnå gode resultater. En vilje og iver som var lettest å finne hos SSP-elevene, men som i mange tilfeller manglet (eller til og med var fraværende) hos YF-elevene. Av intervjuene med lærerne fremkom det at YF-elevene hadde større fraværsmengde og oftere var syke. Lærerne mente at det kunne kobles til manglende interesse for fagene og generelt sett lavere motivasjon. Utdraget fra intervjuet viser en yrkesfaglærers beskrivelse som kan tolkes i retning av stereotypier:

M: Opplever dere at det er forskjell på yrkesfagelever og studiespesialiserings elever, og hvordan er i så fall den forskjellen?

L2: Tenker du i forhold til karakterer eller faglig eller?

M: Nei, egentlig er jeg på jakt etter alt mulig forskjellig.

L: Vi tror vel at vi opplever litt mer fravær på yrkesfag da. Mhm. Ja. Og at det kan virke som om det er flere ungdommer som sliter på yrkesfag enn på studiespes for det er jo tilbakemeldingene vi får fra VGI også.

Læreren trekker her frem det at det er flere elever på YF enn på SSP som «sliter». Det utdypes senere i intervjuet at å slite handler om psykiske, fysiske og motivasjonsmessige plager. I et annet lærerintervju kom det frem hvordan læreren opplevde at yrkesfagelevne hadde manglende evner til å orientere seg i skolehverdagen på en god måte. Dette ble også langt på vei forklart som resultat av oppvekstvilkår eller hvilken type hjem de kom fra. Selv om læreren ikke utdypet hva slags type hjem dette dreier seg om er det nærliggende å anta at det refereres til arbeiderklassehjem der intellektuell kunnskap «taper» til fordel for det manuelle arbeidet. Her er et utdrag fra hennes opplevelse av yrkesfagelevne:

[...] og da ser vi jo kanskje at disse kommer fra hjem hvor det ikke er så mange bøker i bokhyllen også videre og at de bærer noe preg av det. For meg virker det som om, ja som om de ikke helt har de samme evnene og kunnskapene som de elevene som går studiespesialisering og det er jo.. ja det er jo bare sånn det er.

Jo flere bøker, jo mer kunnskap, desto høyere kulturell kapital. En slik billedlig fremstilling av begrepet kan virke karikert og fordomsfull, men slik det fremkommer av sitatet representerer disse bøkene noe dypere enn det faktiske antallet bøker i bokhyllen. Det handler om en ressurs og ervervelse av evner som har spesifikk relevans som kulturell og symbolsk kapital.

Informantene som er sitert i de neste utdragene beskriver distinksjonene i form av ulike interesser og ulike måter å bruke fritiden på, spesielt knyttet til graden av strukturering. Det fremkom av intervjuene at YF-elevne ikke like tydelig hadde en plan eller et mål for sin fritid sammenlignet med SSP-elevne:

Det er jo vanskelig å henge med de (yrkesfagelevne) fordi de er såpass annerledes da. Ikke noe vondt ment, men de har jo helt andre interesser enn meg. De er f.eks ikke noe glad i å trene, men det er viktig for meg. På fritiden har jeg en plan for hva jeg skal gjøre, en treningsplan, men det har ikke de virker det som. De bare gjør det de føler for liksom.

En medelev supplerer:

Ja, det er jo lavere status å gå yrkesfag, det er jo det. Altså jeg ville aldri gått det fordi det passer bare ikke meg altså. De elevene som går der har jo ikke noe motivasjon eller mål med det de driver med. Eller det kan hende noen har det da, men ikke det jeg har sett i hvert fall. Så det er forskjell ja, det er det.

Her er det viktig å påpeke at disse informantene er unntak fra den tilslørte strategien jeg nevnte tidligere. Begge elevene går på SSP, men ser ikke ut til å ha problemer med å tale negativt om YF. Selv om de ikke eksplisitt rakker ned på kunnskapen YF-elevne erverver har de nedlatende holdninger knyttet til andre karakteristikk ved elevene som gjelder interesser, motivasjon og det å være målrettet.

6.4.2 Forskjellsbehandling

Elevene ga uttrykk for at de blir forskjellsbehandlet av lærerne med utgangspunkt i hvilken studieretning de tilhører. Denne forskjellsbehandlingen dreide seg i hovedsak om forventninger knyttet til de ulike fagretningene. Det ble forventet mer av de som gikk SSP nettopp fordi dette studieprogrammet ble ansett som vanskeligere og mer teoretisk. SSP-elevne pekte på opplevelsen av et press fra lærerne om å være arbeidsomme og dyktige nettopp fordi de gikk SSP. Presset tydeliggjøres i følgende sitat:

Jeg føler jo at vi er presset til å gjøre det bra da. Mer enn de som går yrkesfag egentlig. Vi har et press på oss og lærerne er litt strengere med oss fordi vi tar sånne teoretiske fag som vi gjør.

YF-elevne opplevde at lærerne ikke var fornøyde med deres kunnskapsnivå, og at de nærmest ble latterliggjort grunnet dårlig teoretisk nivå. En av elevene på helse- og sosialfag uttrykte lærernes misnøye:

Det er veldig mange lærere som er, sånn som vi snakket om i stad om fordommer og sånn mellom lærer og elev. For vi har en i klassen som spør veldig mye og når vi spør så gjør vi det fordi vi ikke vet det vi spør om liksom, men da er det mange lærere som blir skikkelig sånn «Jamen, herregud det her skal du jo vite».

En slik ulik behandling føltes urettferdig for YF-elevne:

Ja, vi har jo kanskje litt andre evner. Det er jo sånn det er liksom, men at lærerne skal behandle oss ulikt på grunn av det er jo litt sånn.. ja, det er jo urettferdig da. Men hva skal vi gjøre med det liksom? Det er jo ikke akkurat noe vi kan styre.

Lærerne sa ikke eksplisitt at de behandlet elevene ulikt, men de ga samtidig ga klart uttrykk for at det eksisterte forskjeller mellom fagretningenes teoretiske nivå og «allmennkunnskap». En lærer fikk frem dette ved å vise til en bestemt situasjon i undervisningen:

Ja, det er jo tydelig at det finnes en forskjell i mellom elevene ja, det er det jo. Jeg syns jeg merker at det er et lavere nivå og allmennkunnskapene sitter ikke like godt kan du si. Det er for eksempel sånn at jeg må forklare til elevene på yrkesfag hva «den kalde krigen» er, mens det trenger jeg ikke andre ganger altså.

Det er viktig å påpeke at læreren i etterkant av dette sitatet var nøye med å få frem hvordan YF-elevne hadde andre kvaliteter og egenskaper som var vel så relevante, spesielt knyttet til praktisk kunnskap. En annen lærer sier:

Ja, vi merker jo forskjell i nivå på de to elevgruppene. De på yrkesfag kan forferdelig lite og det er store hull i kunnskapen deres. Men noen er jo flinke og. Men det er færre av dem som er skikkelig gode. Men så har de annen kompetanse da. De er jo dyktige i programfagene ikke sant. Og de ville kanskje ikke studiespesialiseringselevne vært like gode på, så det handler jo om interesse for faget også.

Her framheves YF-elevenes kompetanse i programfagene (de fagene som er spesifikke for fagretningen), men det framgår også et bilde av at det er ulikt teoretisk nivå mellom de to gruppene av elever.

6.4.3 Sosial reproduksjon

De kulturelle og sosiale skillelinjene mellom elever på SSP og YF kommer til uttrykk i skolehverdagen i form av stereotypier og forskjellsbehandling. Men disse skillene er også dannet på bakgrunn av faktorer som ligger utenfor skolen. Spesielt gjelder dette elevenes ulike oppdragelse og kulturelle sosialisering. Det var en påfallende høy grad av reproduksjon i utdanning på de to studieretningene, der nesten alle yrkesfagelevne hadde foreldre med yrkesfagbakgrunn og nesten alle studiespesialiseringselevne hadde foreldre med høyere utdanning. En elev fra helse- og oppvekstfag understreker disfavøren ved å komme fra et arbeiderklassehjem:

E: Det er jo ikke akkurat sånn at jeg får særlig mye hjelp hjemmefra med skolen da. Jeg hadde jo matte i fjor og verken mamma eller pappa kan jo det, de har jo bare gått noe sånn yrkesfag de og, så der er det ikke mye hjelp akkurat.

Eleven får støtte fra en medelev:

E: Nei, ikke jeg heller. Jeg må jo liksom lære mamma det jeg selv driver med jeg... hehe. Jeg lærer henne om ernæring og sykdommer og alt sånn og hu synes jo det er interessant da. Så sånn sett er jo mange av de på studie heldige da siden de har foreldre som sikkert kan det de driver med og kan få hjelp.

YF-elevene opplevde at dette var hemmende for deres skoleprestasjoner og at SSP-elevene var «heldige» som hadde foreldre de kunne få hjelp fra. Elevenes familiebakgrunn skiller slikt sett elevene i «de som får hjelp» og «de som ikke får hjelp». Dette var noe YF-elevene ga tydeligere uttrykk for enn SSP-elevene. SSP-elevene ga ikke spesifikt uttrykk for at foreldre fungerte som «leksehjelp». Det kom imidlertid frem at de fikk hjelp på en eller annen måte hvis de ønsket det, gjennom venner, søsken eller bekjente og at det derfor var lettere for dem å prestere godt.

Nok en forskjell som skiller de to elevgruppene gjelder deres motiver for valg av studieretning. For SSP-elevene fremstod dette som et aktivt valg og et ledd i en større fremtidsplan. En fremtidsplan som i mange av tilfellene hadde god støtte hjemmefra. Blant YF-elevene var valget derimot et resultat av skoletrøtthet og tanken om at de «ikke passer til noe annet». Det var et klart skille når det gjaldt hvilke motiv elevene hadde knyttet til sin utdanning. Disse skillene var fagspesifikke og definerende for de to elevgruppene.

Elev fra YF:

Jeg var så lei skole etter ungdomsskolen jeg. Jeg er jo ikke akkurat noe skolelys, så det er jo bra at jeg går her jeg går nå. Det er liksom min mulighet til å komme ut i arbeidslivet. Og det er jo bra da.

Dette motivet er gjennomgående for YF-elevene. Det er forbundet med skoletrøtthet, lathet og begrensede muligheter.

Elev fra SSP:

Jeg ville gå denne linja fordi jeg har lyst til å studere noe ingeniørgreier, kanskje på NTNU. Jeg liker jo realfag og de fagene der, så det passet meg ganske bra egentlig.

For SSP-elevene var skolehverdagen resultat av et aktivt valg og hadde helt andre motiver enn YF-elevene. Når det er sagt formidlet begge elevgruppene at valget de hadde tatt ble støttet hjemmefra.

6.5 Oppsummering

Kapittelet har vist hvordan informantene uttrykker at teoretisk kunnskap er mer anerkjent enn praktisk, og at SSP derfor har høyere status enn YF. Dette kommer frem av sitater som handler om status, makt og dominans. Forholdet mellom elevene baseres på en forståelse av ulik verdisetting. I forlengelsen av dette kan man si at det finnes hierarkiske strukturer og at disse har utgangspunkt i hvilken linje man går. SSP elever er høyest i hierarkiet, mens YF elever er nederst. Dette er både lærere og elever bevisste på. Likevel viser datamaterialet at dette kommuniseres på ulike måter; enten gjennom en åpen strategi eller gjennom en tilslørt strategi. Disse strategiene er også med på å skape splittelser i elevgruppen. Som resultat av manglende anerkjennelse føler elevene fra YF behov for å legitimere sitt utdanningsvalg. Mange av YF-elevne trekker samtidig frem ønsket om å gå påbygg som et ledd i å føle seg verdsatt på skolen og i samfunnet. De skillene som finnes mellom YF og SSP gjelder ikke bare kunnskap, men også andre stereotypiske trekk ved det levde liv. Dette gjelder væremåte, klesstil og interesser. Det er videre av interesse å se hva disse skillene har å si for det sosiale miljøet på skolene.

7. SKOLEMILJØ

Forrige kapittel viste hvilken type kunnskap som anerkjennes og måten dette ble kommunisert på blant informantene. I forlengelsen av anerkjennelsesprosessene følger skolemiljøet. Den ulike graden av anerkjennelse mellom fagretningene får konsekvenser for de sosiale relasjonene mellom informantene. Fokuset her er på *bruk av skolens arealer og parallelle koder*. I all hovedsak beskrives miljøet som «godt» både av elever og lærere ved de to skolene. Det trekkes sjeldent frem fysisk konfliktfylte situasjoner og det virker som om elevene opplever skolehverdagen som trygg. Det finnes likevel noen situasjonsbeskrivelser og utsagn i intervjuene som utfordrer det tilsynelatende gode miljøet, deriblant bruken av skolens fellesarealer.

7.1 Bruk av skolens arealer

Ved begge skolene finnes det, ifølge informantene, klare skiller mellom hvem som tilhører de ulike subkulturene og særlig er dette knyttet til bruk av skolens arealer. I kantinen tilhørte bestemte bord bestemte grupper. En YF-elev beskriver dette:

Altså man ser jo litt på miljøet hvordan det er når vi spiser lunsj da. Det er jo noen bord som tilhører bestemte grupper liksom og da er det ikke noe vits å sette seg ned der. Ikke det at jeg tror det hadde blitt noe problem da, men de har liksom bare blitt sånn.

SSP-eleven bekrefter dette:

Ja, du kan vel si at det er litt sånn fordeling i kantinen av bord da. Selv om det kanskje er litt teit, så er det jo sånn.

Elevene har en felles forståelse om plasseringen i kantinen, og selv om begge elevgruppene ga uttrykk for at dette i utgangspunktet var nokså barnslig og teit, var det slik det faktisk fungerte i praksis. YF-elevene var nok en gang mer åpne og ærlige omkring denne plasseringen enn hva SSP-elevene var. I tillegg fremkom det at YF-elevene synes dette var urettferdig og leit, mens SSP-elevene mente de ikke hadde tenkt så mye over det, men at det «bare ble sånn». Det var imidlertid ikke bare gjennom bordplassering subkulturene kom til syne. I såkalte «fritimer» ble kantinen og aulaen benyttet som oppholdsområde. YF- informanten nedenfor beskriver hvordan bruken er ulik blant YF og SSP.

Elev fra YF:

Nei, vi (klassen) er jo egentlig bare i kantinen og sånn når det er fritime. Vi henger egentlig bare der. Mens jeg tror kanskje andre prøver å gjøre skole og jobbe der. Sånn at de slipper å gjøre lekser når de kommer hjem liksom. Sånn sett er kanskje yrkesfag og studiespes litt forskjellige på akkurat det da. Studiespes bruker tiden bedre eller hva jeg skal si, mens vi bare chiller.

Måten skolens arealer benyttes på er med på å forklare forskjeller som eksisterer mellom elevene. Det er tydelig at de som går SSP er mer opptatt av å utnytte tiden de har til rådighet ved å gjøre skolearbeid. Dette oppfattes ikke like nødvendig for YF-elevne som heller er sosiale og slapper av i fritimene. Et viktig element i denne fremstillingen er SSP-elevnes fokus på at de hadde mye å gjøre, noe som ikke var like synlig blant YFY-elevne. De hadde tvert imot god tid til å gjøre «andre ting» i fritimene.

7.1.1 Vennskap på tvers av fagretninger

Et gjennomgående trekk hos alle elevene, uavhengig av fagretning, var behovet for gode venner på skolen. Det var imidlertid uvanlig å henge med andre fagretninger enn sin egen på skolen. Tvert imot skjedde dette stort sett bare på fritiden og utenfor skolens område. En enkel og nærliggende forklaring på dette er den fysiske adskillelsen av elevene i ulike bygg og fløyer. På begge skolene jeg besøkte var YF og SSP inndelt i ulike bygg. Det eneste naturlige møtestedet for ulike fagretninger var kantinen, hvor jeg allerede har påpekt at bestemte bord tilhørte bestemte grupper. Selv om flere av elevene ga uttrykk for at de hadde venner på andre linjer enn sin egen var de hele tiden opptatt av å klargjøre at det fortsatt var ulikheter mellom dem. Slik sett var vennskapene basert på en «på-tross-av-tankegang» til fordel for en «på-grunn-av-tankegang». Dette var spesielt tydelig hos SSP-elevne:

Ja, jeg henger jo med noen yrkesfagelever, det gjør jeg. Jeg har flere venner der liksom, men de er jo litt forskjellige fra meg. Eller de er litt annerledes enn de vennene jeg har på studie, liksom. Så det er jo ulike venner da kan du si.

For YF-elevne virker det tvert imot som om ulikheten mellom dem og SSP-elevne var selve utgangspunktet for vennsapsrelasjonen:

Jeg har mange venner på studiespesialisering. De er jo litt sånn mer ordentlige og skoleflinke da, men det er jo greit det og da. Å ha ulike venner på den måte. Jeg syns det er kjempebra at jeg har venner både her og på studie, men jeg ser dem ikke noe særlig på skolen da. Det er mest etter skolen eller på fest og sånt.

En tredje elev sa dette om vennskspsrelasjonjer:

M: Har dere venner på studiespesialisering?

E: Jeg har mange venner på studie her og på andre skoler. Jeg har flere venner på studie enn på yrkesfag jeg.

M: Så det er litt skille mellom yrkesfag og studie, men dere kan godt henge med dem?

Alle: Ja.

E: Men det er litt sånn, jeg tror ikke at studie sier UT at «Å, yrkesfag er sånn og sånn». Jeg tror ikke de sier det. Det er mer noe som ligger i hodet deres.

Selv om elevene henger med hverandre finnes bestemte oppfatninger knyttet til hva det vil si å være YF-elev og hva det vil si å være SSP-elev, og at disse oppfatningene til en viss grad er fordomsfulle. Lærerne opplevde også miljøet som godt, men sa at de ikke så elevene andre steder enn i klasserommet og at de derfor ikke hadde noe grunnlag for å si så mye om skolemiljøet. Det de likevel vektla var hvordan de opplevde at elevene «holdt seg til» sine klassekamerater, og at det var noe de selv også gjorde på videregående. Dette forstod de som naturlig:

Jeg tenker jo at det er naturlig at de som går i klasse sammen henger sammen, hehe. Jeg gikk jo på allmenn og var jo bare med de jeg gikk i klasse med, men jeg ser ikke på det som noe problem egentlig. Og det tror jeg ikke elevene gjør heller.

Noen elever hadde ikke venner på andre linjer. Dette gjaldt både på YF og SSP. Det fremstod imidlertid ikke som om dette var sårt for informantene nettopp fordi de hadde venner i sin egen klasse. Det såre oppstod idet noe ble uttalt og vist, slik følgende beskrivelse gir et godt eksempel på. Utsagnet er hentet fra et intervju med YF-elever der en av informantene snakker om hvordan en bestemt SSP-elev ga brutalt uttrykk for hva han mente om YF gjennom kroppsspråk og kommentarer. Dette er den eneste gangen i datamaterialet det kommer frem at det faktisk har oppstått fysiske og uttalte konfliktsituasjoner mellom elever.

Elev fra YF:

Det er det med kroppsspråk, blick og hvor de plasseres. Det sier veldig mye. Når vi går forbi også er det kanskje hvis vi hører om hendelser der det faktisk er noen som snakker stygt. Vi hadde jo en episode her på skolen for ikke så lenge siden der det var noen som sa fra studie, som møtte på noen på service og samferdsel som sa at, de dulta borti og sa «Æsj, nå har jeg yrkesfaglur på jakka mi, nå må jeg vaske den».

7.1.2 Tiltak

Ved én av skolene hadde det blitt satt i gang et miljøtiltak for å bedre forholdet mellom SSP og YF. Dette var et elevstyrt tiltak og hadde som hensikt å skape forståelse mellom fagretningene. Elevene selv virket til å ha stor tro på tiltaket, selv om det var i en startfase:

Er det godt miljø på tvers av alle linjene?

E: Ja, både og. Det har jo vært litt problemer mellom yrkesfag og studiespesialisering egentlig, men det er jo mange som vet det da, så vi har jo en miljøgruppe der vi prøver at det skal bli bedre miljø på skolen da. Enn det allerede er. Så da gjør vi litt sånn tiltak da til at yrkesfag og studie kan bli litt bedre kjent da og få en forståelse for hva det er vi driver med. Så de er et prosjekt som er i gang nå da, som heter «i dine sko».

Lærerne visste ikke om prosjektet, men var enige om at det var et godt initiativ. De mente de ikke visste at det var behov for en slik igangsetting, men la vekt på at de tross alt ikke hadde så god kontroll på «hva som foregikk utenfor klasserommet». YF-elevne, som var de som kommuniserte dette tiltaket, var også enige om behovet for det. Det kom frem i intervjuene at de opplevde en manglende forståelse fra SSP-elevne knyttet til hva deres utdanning inneholdt. Derfor synes de det var hensiktsmessig å sette i gang tiltaket de kalte «I dine sko». Foreløpig var prosjektet i en begynnende fase, og verken SSP-elevne eller lærerne hadde var kjent med tiltaket, hvilket kan tyde på at behovet føles aller størst for YF-elevne.

7.2 Parallele skolekoder

I forlengelse av og i tett forbindelse med skolemiljøet ligger ulike handlingsmønstre. I teoridelen beskrev jeg hvordan *skolekoden* styrer og regulerer adferden til elever og lærere ut fra normative prinsipper. I mine data er det tydelig at skolene opererer med mer enn én skolekode, og at disse er sidestilte.

7.2.1 Den offisielle koden

Jeg innledet hvert intervju med å stille spørsmålet: *Hva er viktige regler eller normer på denne skolen? Finnes det noe spesielt med denne skolen sett i forhold til andre skoler?* På bakgrunn av svarene jeg fikk på dette spørsmålet har jeg laget fiktive skolekoder. Dette er ikke regler informantene eksplisitt nevnte at skolen ble styrt etter, men det er punkter jeg har laget med utgangspunkt i det informantene fortalte meg i intervjuene. Elever og lærere på begge skoler var enige om at skolen fokus og uskrevne regler dreide seg om:

- Å være motivert og jobbe målrettet
- Å møte opp til rett tid og være forberedt
- Å snakke positivt om andre elever og personalet
- Å holde skolens arealer ryddige og fri for søppel
- Å respektere medelever og lærere
- Å gjøre sitt beste

De fiktive reglene underbygges av intervjusitatene.

Elev fra SSP:

Det er jo viktig å gjøre de tingene man skal og møte opp forberedt. I tillegg er det jo en slags regel om at man skal ha respekt for ulike linjer på skolen. Jeg synes egentlig også det er en norm i klassen hvor jeg går om at man skal være flink. Man skal kunne ting og få til det vi lærer.

Lærer fra YF:

Jeg synes jo vi har en god arbeidskultur her på skolen. Eleven jobber og er motiverte, men vi ser vel at det er litt avhengig av fagretning, det gjør vi jo. Men jeg synes vi jo vi har en fin kultur på skolen om å jobbe hardt og gjøre sitt beste.

Det er imidlertid ulikt hvor viktig det var for elevgruppene å følge denne skolekoden. Et mønster i intervjumaterialet var at SSP-elevne oppfattet dette som viktig. Lærerne hadde også ønske om å følge skolekoden så langt det lot seg gjøre. YF-elevne hadde forståelse for den offisielle (skole)koden og visste hva den innebar, men var derimot ikke like opptatt av å følge den. Tvert imot hadde de laget sin egne skolekode som lå utenfor den «offisielle» normen. Dette var en skolekode elevne var klar over at brøt med den offisielle normen, men som likevel fikk intern verdi. Også elever fra SSP ga uttrykk for å kjenne til denne parallelle koden, men i størst grad var dette noe YF-elevne formidlet.

7.2.2 Den parallelle koden

Elev fra YF:

Det er litt ulikt hva som er viktig. Du kan si.. det er jo mange på studie som er opptatt av skolen og å få bra karakterer og sånn. Det er jo vi og, men ikke helt på samme måte. Det gjør ikke noe om vi får en 3`er liksom, men det er jo verdens undergang for dem virker det som.

Elev fra YF:

Det viktigste er jo å komme seg gjennom skolen da, og komme seg ut i jobb. Men det er vanskelig. Jeg tror det er litt spesielt på denne skolen at det er ganske stor forskjell på folks ambisjoner. Noen vil jo bli leger liksom og andre synes det er greit å være i litt andre enklere jobber kan du si.

Allerede her observerer vi ulike holdninger til å handle i tråd med skolekoden. Å danne alternative normsystemer skaper splittelser og hierarkiske inndelinger i elevgruppen. På begge skolene finnes en mot-norm og kritikk av den offisielle skolekoden med vekt på:

- Å komme seg gjennom, men uten å jobbe hardt
- Å møte opp litt er bedre enn aldri
- Å sette praktisk kunnskap «på kartet» er viktig
- Å snakke negativt om andre er greit hvis man har en grunn

De to skolekodene er på mange måter motstridene, men likevel retningsgivende for hvordan det er hensiktsmessig å handle for å oppnå anerkjennelse i bestemte grupper. Selv om disse skolekodene eksisterer parallelt er det god grunn til å plassere den offisielle koden høyest i hierarkiet fordi det er denne som verdsettes og anerkjennes av flest. Hvorvidt den parallelle koden skal tolkes som et tegn på mostand eller som en del av en alternativ mestringsstrategi er mer åpent. Elevene formidlet som forventet at det er viktig å bli anerkjent, og sa at det fantes ulike grupper på skolen. Hvilke elever som fulgte hvilken kode var tydelig. Dette sa ikke elevene eksplisitt, men det fremkom av deres væremåte og i deres beskrivelser av skolehverdagen. Elevene som fulgte den offisielle skolekoden ble kjennetegnet av å være pliktoppfyllende og politisk korrekte (typisk YF), mens de som fulgte den parallelle koden fremstod mer likegyldige og ikke særlig opptatte av gode skoleprestasjoner (typisk SSP). Lærerne fulgte den offisielle koden, men var likevel klar over at den parallelle koden eksisterte. Som følge av å handle i tråd med en av kodene oppstod grupperinger blant elevene, der bestemte handlingsmønstre hadde intern verdi. En slik intern kultur må sees i sammenheng med Paul Willis' studie, der behovet for anerkjennelse var så sterkt at det utfordret skolens reglement (Willis, 1977). Elevene som ga uttrykk for å følge den parallelle koden var riktignok ikke like «ville» som de engelske «ladsene». De hadde ikke samme opposisjonsbehov, og formidlet faktisk en slags tilfredshet omkring å være nederst i hierarkiet. De erkjente at det var der de var plassert og hadde til en viss grad godtatt denne posisjoneringen. Den kulturelle motstanden lå heller i måten de orienterte seg på i skolehverdagen, som ikke nødvendigvis var å bryte

reglementer eller benytte stygge ord. Motstanden dreide seg primært om en likegyldig holdning til karakterer og «flinkhet».

7.3 Oppsummering

Kapittelet har vist hvordan anerkjennelse av kunnskap får konsekvenser for skolemiljøet og påvirker elevens og lærers hverdag. Tydeligst kommer dette frem gjennom bruken av skolens arealer. Det finnes bestemte sittegrupper i kantinen og aulaen blir benyttet med ulike formål som er utdanningsspesifikke. På tross av grupperinger og subkulturer finnes det elementer i datamaterialet som går i retning av en endringsvilje og ønsket om å utjevne skillene, spesielt i form av tiltaket nevnt tidlig i kapittelet. Bruken av skolens arealer er en konkret og synlig måte å oppdage skiller på. Men skolemiljøet preges samtidig av *parallele koder*. Den ene er i tråd med normative og politisk korrekte forståelser av adferd i skolen. Dette er konformistenes «oppskrift» på handling. Den andre koden eksisterer som en motkultur og står i kontrast til det offisielle. Stort sett er det elever fra SSP som uttrykker den førstnevnte koden, og elever fra YF som uttrykker den parallelle koden.

8. DISKUSJON

I dette kapittelet diskuteres resultatene fra de to analysekapitlene i lys av det teoretiske rammeverket.

8.1 Hierarkiet forstått som makt- og dominansforhold

Hierarkiet på skolene er preget av SSP-elever på «toppen» og YF-elever på «bunnen». Denne rangeringen har utgangspunkt i hvilken form for kunnskap som erverves på de ulike studieretningene, der teoretisk kunnskap fostrer dominans i større grad enn praktisk kunnskap. Det ligger mer status i å være SSP elev enn å være YF-elev. *Men hvordan kan vi forstå denne rangeringen og informantenes opplevelse av den?*

Pierre Bourdieu beskriver grupperes evne til å dominere med utgangspunkt i en naturlig gitt overordning (Bourdieu, 2000). Dette dominansforholdet eksisterer mellom teoretisk og praktisk kunnskap, og dermed også SSP og YF. Anerkjennelsen av teoretisk kunnskap springer ut fra historiske trekk ved kunnskapsutvikling og en forståelse av teori som hevet over praktiske evner. Dette maktforholdet er noe vi mennesker nærmest tar for gitt. Det er i hvert fall det Bourdieu forsøker å fortelle oss. I *Distinksjonen* (1995) skriver Bourdieu hvordan bestemte sammensetninger av kapital rangeres høyere enn andre og at det derfor dannes et hierarkisk skille mellom dominerende og dominerte agenter. I denne sammenheng blir kunnskapsformer et uttrykk for kapital, og selv om elevene fra YF er smertelig klar over at de er de mangler denne kapitalen er det problematisk for dem å gjøre noe med det. Dominansforholdet oppleves som sagt naturlig for dem, som en del av en tillært orden. I følge Bourdieu er makt skrevet inn i kroppene våre. Gjennom stadig påvirkning blir den en del av oss. Vi stimuleres og sosialiseres inn i bestemte roller som oppleves som en selvfølge for oss og noe vi ikke reflekterer nevneverdig over (Bourdieu, 2000). Slik oppleves makt- og dominansforholdet også for YF-elevne. Det tilsynelatende selvfølgelige kommer til uttrykk i preferanser og anerkjennelse. Også SSP-elevne opplever dette dominansforholdet som naturlig gitt, selv om det hos dem kommer frem på en mer subtil måte. I tillegg til makten som «biologisert» (Bugge, 2003) må den historiske konteksten kunnskap har vokst frem i sies å være av betydning. Innledningsvis ble det trukket frem at teoretisk kunnskap i alle tider har vunnet terreng sett i forhold til praktisk kunnskap. En slik tankegang står fortsatt sterkt i samfunnet og er med på å danne hierarkiet på skolene.

Det er imidlertid verdt å diskutere behovet for å betrakte hierarkiet som mer sammensatt og differensiert enn hva som er anført så langt. Elever og lærere er i denne studien er studert med utgangspunkt i hva som tenkes og menes om skolehverdagen. I narrativene trer hierarkiet frem som et sosialt system som plasserer elevene og styrer skolehverdagen. Men et viktig poeng er hvordan det finnes interne variasjoner og nyanser også innad i hierarkiet. Dette ble delvis påpekt i analysen gjennom statuskartene som elevene fikk utdelt. Å forstå hierarkiet som nyansert skaper utfordringer knyttet til teoribruken, og jeg ser behovet for å diskutere utfordringer i Willis, Charlesworth og Bourdieus teoretiske perspektiv. Deres studier tar utgangspunkt i distinksjoner mellom mennesker som videre er avgjørende for det sosiale liv. For alle tre har det vært nødvendig å «blåse opp» disse distinksjonene i håp om å tydeliggjøre ulikheter. På den måten forsvinner mye av kompleksiteten i hierarki- og maktstrukturer. Det finnes variasjoner og nyanser blant samfunnets medlemmer (og i studiens tilfelle elever) som underkommuniseres og dermed blir vanskelig, om ikke umulig å få øye på for leseren. Teoretikerne vektlegger heller de skarpe skillene og klare kontrastene som får dominansrelasjonene til å se brutale ut. Om dette er bevisst eller ubevisst er vanskelig å si. Uansett er deres fremstillinger primært ledet ut fra en forståelse om at sosiale klasser eksisterer i et «svart-hvitt-forhold». Min studie er også et resultat av «jakten» på kontraster og distinksjoner. Det er imidlertid viktig å påpeke at det finnes nyanser blant informantene og at hierarkiet på skolene slik sett ikke er statisk. Informantene også har et liv utenfor skolen, og at hierarkiet må forstås som en veksling mellom skolens design og det levde liv. Studien bærer slik sett preg av en form for «overgeneralisering», men bruken kan forsvares fordi det tydeliggjør funn.

8.2 Hvordan kan vi forstå bruken av de to anerkjennelsesstrategiene?

De to strategiene som ble presentert i første analysekapittel viser til ulike måter å kommunisere anerkjennelse av fagretninger. Én av dem følger en *tilslørt* strategi og fokuseres inn mot et likhetsprinsipp der forståelse og respekt står sentralt, mens en annen følger en *åpen* form for kommunikasjonsform der distinksjonene mellom elever uttales helt tydelig. Bruken av de to strategiene har ulikt utgangspunkt. De som benytter den tilslørte logikken er opptatte av å få frem hvordan skolen organiseres i tråd med politisk korrekte styringsprinsipper og et ideal om likhet på tvers av fagretninger. En slik tankegang er å gjenkjenne fra Arfwedsons (1984) beskrivelser av skolekoden som en offisiell norm og et aggregat til å handle konformistisk. De som benytter den tilslørte logikken er primært de som er høyest i hierarkiet – de dominerende. De dominerende klassene i Bourdieus sosiologi er også på jakt etter å skyggelegge distinksjoner

(Bourdieu, 2000). Selv om de er bevisste på sin hegemoniske posisjon, skjules denne bevisstheten i form av et underkommunisert *doxa*. Å benytte den tilslørte strategien kan sees på som en mulighet til å gardere seg. Informantene går inn i maskerte roller i håp om å følge de normene som er godkjente. Ved å minimere negative utsagn om YF-retningen, minimerer de samtidig sannsynligheten for å bli sett på som makthavere eller overlegne. Selv om dette gjøres i den *gode mening*, kan man diskutere om bruken av en slik tilslørt strategi påvirker skolemiljøet i negativ forstand. Når ulikheter og skillelinjer stadig hviskes ut blir det utfordrende å ta tak i dem.

Den åpne strategien reflekterer en usminket og rå sannhet som åpner for konflikt. Denne strategien må sees i lys av Paul Willis fordi det stort sett er elever fra YF som tar den i bruk. Dette gjør de for å bli sett og hørt i likhet med Willis «lads» (Willis, 1977). Elevene fra YF har et behov for å markere seg som et ledd i å bli anerkjent, og legger derfor ikke skjul på at det eksisterer forskjeller på skolen. I håp om å få frem skjevfordelingen av makt internt blant elevene, tales det åpent og ærlig om ulikhetene.

I spennningen mellom de to strategiene ligger det latente kamper. Dette er konflikter som i ytterste konsekvens er ufine, men som holdes i «sjakk» gjennom den offisielle normen og en tilslørt strategi. På tross av at det underkommuniserte og tilslørte skillet får stor plass i datamaterialet finnes det mange elementer som viser at forskjellene mellom YF-elevne og SSP-elevne faktisk eksisterer, blant annet informantenes formidling av stereotypiske trekk som danner grupperinger i elevmassen. Disse trekkene er ikke underkommunisert på samme måte. *Men hvordan er det mulig for informantene å definere elever på en så skarp og distinkt måte?*

8.3 Stereotyper og subkulturer

For å forstå bakgrunnen for at informantene definerer typiske YF og SSP-elever blir kulturelle og sosiale skiller viktig. Bourdieu vektlegger betydningen av å komme fra spesifikke hjem og hvordan dette bidrar til å skape likartede habitus (Bourdieu, 2000). Studien viser at det er stor grad av reproduksjon i utdanning mellom informantene og deres foreldre, der YF-elevne hadde foreldre med gjennomsnittlig lavere utdanning enn SSP-elevne. I linje med Bourdieu (2000) har denne reproduksjonen mye å si for grupperinger i samfunnet. Når grupper av mennesker er mye sammen og oppfører seg likt dannes generaliserte forestillinger om hvordan medlemmene i denne gruppen er (Svartdal, 2018). Slik sett er stereotyper tett koblet til fordommer. I sosialpsykologien blir fordommer beskrevet som holdninger basert på mangelfull kunnskap om

personer, grupper, ideer eller objekter (Svartdal, 2017). Det er nettopp disse holdningene som kommer til uttrykk når informantene skal beskrive og definere sine medelever - holdninger som har utgangspunkt i mangelfull kunnskap. Elevene på SSP vet lite om hva YF-elevene egentlig driver med, og vice versa. Det er nærliggende å anta at det ville vært større grad av anerkjennelse elevene imellom hvis de hadde forståelse for hverandres fagretning. Å se verdien av andre fagretninger enn sin egen er utfordrende hvis man ikke har kjennskap til eller kunnskap om hva retningen dreier seg om. Med hermeneutikken og Hans Georg Gadamer blir fordommer, i motsetning til i sosialpsykologien, forstått som en forutgående forståelse og har ikke nødvendigvis negativt fortegn (Gadamer, 2010). En slik forståelse åpner muligheten til å se de stereotypiske beskrivelsene informantene gir som resultat av en tillært prosess, heller enn et aktivt ønske om å skape skiller. For selv om beskrivelsene informantene gir av hverandre ofte fremstår negative, er det ikke dermed sagt at det er deres hensikt. Man kan heller forstå de ulike grupperingene som et resultat av forskjeller og en nødvendig inndeling for å skape harmoni.

Stereotypiene og subkulturene kan også forstås i lys av Paul Willis. Hans prosjekt om engelske «lads» og «ear'oles» viser hvordan det å komme fra ulike miljøer har betydning for handlingsmønstre og væremåte, nokså likt Bourdieu. «Ladsene» i Willis studie blir på samme måte som yrkesfagelevne i denne studien definert som late og skoletrøtte. Det er også likhetstrekk ved måten «ladsene» beskriver «ear'oles» på og måten YF-elevne beskriver SSP-elevne, som plikttoppfyllende regelryttere, skoleflinke og flittige. Willis vektlegger hvordan kjennetegnene ved elevgruppene har bakgrunn i deres oppvekst og det miljøet de er kjent med (Willis, 1977). Dette er noe som kommer tydelig frem i datamateriale der flere av elevene trakk frem familiære forhold som en viktig faktor i valget av studieretning. Dette handlet både om hvilke egenskaper elevene ga uttrykk for å ha med seg i «bagasjen», men også støtte eller press hjemmefra om å gå en bestemt retning.

I analysen ble det trukket frem hvordan yrkesfagjenter ble sett på som «wild», mens SSP-elevne ble forstått som «flinke piker». En slik kategorisering er i tråd med Beverly Skeggs (1997) og forventninger til spesifikke grupper i samfunnet, spesielt knyttet til kjønn. YF-elevnes måte å kle seg på, i hvert fall slik det blir beskrevet av SSP, ligner Skeggs beskrivelser av arbeiderklassekvinnens noe vulgære fremtoning.

8.4 Den «parallele koden» som resultat av arbeiderklasseoppvekst

På bakgrunn av analysens funn er det verdt å diskutere behovet for en utvidet forståelse av begrepet «skolekode». En slik utvidelse vil være motsatsen til Arfwedsons begrep (1984) og handler om dannelsen av alternative normsystemer som utfordrer den politiske korrektheten. Å forstå spilllets logikk er avgjørende for å gjøre det godt som elev. Spilletts regler svarer til Arfwedsons beskrivelser av skolekoden som styrer og regulerer hva som er godkjent og ikke på institusjonen. Noen elever, typisk sett fra YF, er *ikke* opptatte av å følge denne koden, og danner derfor et parallelt alternativ som er ledet ut fra manglende anerkjennelse, og en forståelse av å være underordnet. I teoridelen ble det beskrevet hvordan koden ikke er nedfelt som en regel, men heller fungerer som et aggregat til å handle på bestemte måter (Arfwedson, 1984: 27). Nettopp fordi den ikke er vedtatt er det sannsynligvis «lettere» å danne en parallell kode som kan fungere på siden av den offisielle. Arfwedson er innom lignende begrep i sine beskrivelser der en «sprukken» eller «spaltet» kode oppstår idet deler av virksomheten motsetter seg vesentlige elementer i den dominerende koden (Arfwedson, 1984: 27).

For å forklare *hvorfor* den parallele koden oppstår er det avgjørende å forstå YF-elevens ståsted. De aller fleste YF-elevne kommer fra såkalte arbeiderklassefamilier i motsetning til SSP-elevne. Både Paul Willis og Simon Charlesworth gir gode beskrivelser av hvordan det oppleves å ha denne bakgrunnen. Charlesworth vektlegger følelsen av å ikke beherske de kulturelle kodene som gjelder for bestemte situasjoner. Arbeiderklassen mangler evner og kunnskap om språkføring, væremåte og fremtoning (Charlesworth, 2000). Dette gjelder i stor grad også elevne fra YF. Deres mulighet til å bli hørt og sett i skolehverdagen ligger i å skape en opposisjonskultur, en motvekt til de dominerende agentene. Å bli som SSP-elevne er umulig, men ved opposisjon blir de i det minste lagt merke til. Også Willis vektlegger behovet elevne har for å danne en motkultur som står i kontrast til den offisielle skolekoden (Willis, 1977).

Willis og Charlesworth gjør det lettere å forstå hvorfor motkulturer oppstår. På en annen side klarer de imidlertid ikke å skape forståelse for hvorfor den parallele koden, og de handlingsmønstrene denne koden innebærer, ikke anerkjennes eller snakkes om blant visse informanter. Her spiller de ulike strategiene og Bourdieu en viktig rolle. Det at det eksisterer et status-system blant elever og at det defineres typiske SSP-elever og typiske YF-elever er ingen overraskelse. Vel så interessant er det at mange av informantene mener gruppetenking der man setter hverandre i bås er stigmatiserende og at vi er bedre tjent med å ikke tale om

dette. På tross av en god vilje, kan det å ikke ta tak i denne typen potensielle maktkilder bidra til at det oppstår en tilsløring av eksisterende maktkamper. Selv om denne tilsløringen har som formål å hviske ut skillene mellom elever, betyr det ikke at de ikke eksisterer, for det gjør de. *Men hvorfor bevares hierarkiet?*

8.5 Den oppgatte veien

Jeg har valgt å kalle én av bakgrunnene for hvorfor hierarkiet bevares «Den oppgatte veien». Simon Charlesworth vektlegger betydningen av å komme fra en arbeiderklassekultur, og hvordan dette er avgjørende for handlingsrommet mennesker opplever å ha. Også Willis og Bourdieu er opptatte av dette. Det er utfordrende for arbeiderklassen å følge spillereglene til middelklassen rett og slett fordi de ikke har den kompetansen som kreves eller kjenner til spillets «regler». Å forstå forskjeller på denne måten er noe som gjenkjennes i datamaterialet. Fordi elevene har den bakgrunnen de har, mangler de til en viss grad forutsetninger for å klare seg godt i skoleverket. Charlesworth (2000: 151) illustrerer godt følelsen av å mangle muligheter og slik sett være fastlåst i en fremtid nederst i hierarkiet. Et slikt begrenset handlingsrom er også gjenkjennbart blant elevene. Yrkesfagelevne formidler en følelse av å være plassert inn i en allerede oppgått vei. Denne *oppgatte veien* handler om yrkesfagelevnes egne forestillinger om utdanningsvalg og livssjanser. Elevene fortalte noen historier som gjør det mulig for meg å karakterisere det i utgangspunktet frie valget av studieretning som *lite fritt*.

Å vokse opp i en arbeiderklassefamilie gir handlingsmønstre som er arbeiderklassespesifikke, jamfør Bourdieu (2000) og Willis (1977). Det skapes en slags iboende forståelse av arbeiderklassen karakteristikk som verdifull. YF-elevne så ikke SSP-retningen som et reelt alternativ i det hele tatt. Først og fremst fordi de hadde en oppfatning om at det ikke var «meningen» at de skulle gå yrkesfagutdanningen, men i tillegg fordi de ikke hadde gode nok karakterer. Dette la de ikke skjul på og var heller ikke var flau over. På tross av bevisstheten rundt det å være lavere i hierarkiet enn SSP-elevne var de fornøyde med situasjonen og så det egentlig ikke som noen reell mulighet å skulle bli «en av dem». Når det er sagt er det samtidig viktig å påpeke den endringsviljen og ønsket om forandring som var å finne blant *noen* av YF-informantene. Dette engasjementet representerte handlingskraft, fryktløshet og utsikter for endring.

SSP-elevne hadde en oppfatning om sin plass på skolen som resultat av et aktivt valg og en prosess de hadde jobbet for å oppnå. Fordi de la ned hardt arbeid på ungdomsskolen og fordi de hadde et mål i fremtiden blir valget av studieprogram et ledd i denne prosessen. Dette kan

også forstås som en *oppgått vei* og et resultat av reproduksjon i skolesystemet – et fenomen Bourdieu er opptatt av. SSP-elevne hadde med seg en familiær kultur som favoriserte dem i skolesystemet og var med på å forsterke de sosiale ulikhetene i elevgruppen. Mange av informantene fra SSP ga uttrykk for at det var forventet av dem å studere det de gjorde.

8.6 Den tilslørte strategiens kraft

I tillegg til «den oppgatte veien» er kraften i den tilslørte strategien med på å bevare hierarkiet. Med kraft mener jeg hvordan bruken av strategien gjentatte ganger klarer å hviske ut skillene mellom elever og la de forbli underkommunisert. For å skape endring i et hierarkisk strukturert samfunn kreves bevissthet og erkjennelse av forskjeller. En slik prosess er selve utgangspunktet for at endring skal kunne skje, men det blir krevende når den tilslørte strategien tar så stor plass.

Den tilslørte strategien oppleves som et hyklersk spill. Hyklersk i den forstand at de som benytter den først sier en ting, så noe annet. Mange av informantene ønsket å ikke si noe «feil». Til stadighet ble det forsøkt å legge lokk over det eksisterende skillet i håp om at det ikke skulle «koke over». Det kunne virke som om de spilte et spill for å tilfredsstille skolens norm om likhet og toleranse. Dette spillet blir et paradoks. At elevne og lærerne ønsker å bli godt likt er forståelig. At de ikke ønsker å si noe nedlatende om sine medstudenter er også forståelig. Det som tilsynelatende er basert på en konsensus, bygger imidlertid på doble standarder og elementer av hykleri. Det er viktig å påpeke at dette spillet sannsynligvis har utgangspunkt i en god vilje og at det slik sett er velmenende. Informantene som benytter strategien søker å gardere seg. De ønsker å forbli en del av det anerkjente kollektivet de er en del av og samtidig ønsker de å fremstå fordomsfrie, åpne og lite dømmende. Det er derfor det er avgjørende for dem å underkommunisere skillene de i bunn og grunn er fullt klar over at finnes.

Men hvorfor gjør de det, hva er bakgrunnen for å benytte en slik dobbelt standard? Det er her skolekoden og ønsket om å handle i tråd med legitimerede normer kommer inn i bildet. Arfwedson (1984:26) argumenterer for at skolekodens prinsipper er ledet ut fra normer og verdier som gjør at det føles «riktig» å følge koden. «Riktig» svarer her til etikk. Den politiske tankegangen om likhet gjennomsyrrer samfunnet, og ønsket om å følge idealet blir viktig. Spesielt kan det virke som dette er avgjørende for de dominerende gruppene. Ved å handle i tråd med et slikt ideal er håpet å skape et harmonisk og konfliktløst miljø der ulikheter utjevnes (Arfwedson,1984). Samtidig sikrer man selv å bli «godtatt» hvis man holder seg til en slik logikk. Det ligger altså et ønske om å ikke bli stemplet eller sett på som uetisk blant de som følger denne logikken.

I tillegg til forståelsen av «den oppgatte veien» og et tilsynelatende sterkt behov for å følge offisielle normer er den historiske utviklingen av forholdet mellom teori og praksis med på å danne distinksjoner mellom elevene. Teoretisk kunnskap har historisk sett vært anerkjent på et høyere nivå enn den praktiske, en forståelse som henger igjen hos informantene. På tross av det tydelige mønsteret om hierarkisk inndeling av elevene, finnes det imidlertid elementer i datamaterialet som gjør det mulig å tale om utsikter for endring, eller i hvert fall et forsøk på å bli sett.

8.8 Utsikter for endring

På tross av det begrensede handlingsrommet Charlesworth (2000) ga uttrykk for at arbeiderklassen opplever, kan det diskuteres hvorvidt denne posisjonen også resulterer i en motkraft. Ønsket om å bli anerkjent er ifølge Honneth avgjørende for menneskeverdet, følgelig også de fra arbeiderklassen (Honneth, 1995:95). I kampen om anerkjennelse oppstår et behov for å danne en motkultur til de dominerende gruppene. Fordi elevene fra YF bare delvis ble anerkjent i skolen og ikke behersket de normative styringsprinsippene opponerte de og dannet sin egen motkultur. Nok en gang er Willis relevant. Hans bok om «lads» er et typisk eksempel på en motkultur der elever med noenlunde samme sosiale bakgrunn skaper samhold og interne koder som skiller seg fra den offisielle normer, eller skolekoden (Willis, 1977). En slik motkultur dannes med bakgrunn i ønsket om å bli sett. I analysen kom det frem at YF-elevene fra en av skolene hadde ønske om å sette i gang tiltaket «I dine sko» - et tiltak som skulle sikre forståelse på tvers av fagretninger. Også dette fremstår som et ønske om anerkjennelse. Bare det at elevene forsøker å sette i gang et slikt prosjekt, vitner om behovet for endring. Selv om dominansforholdet muligens har vokst frem på en naturlig måte, slik Bourdieu vektlegger, ser det ut til at visse elever ikke ønsker at et slikt maktforhold skal vedvare. De godtar ikke å bli miskjent, men merker at de blir det.

8.9 Latente konflikter

Det ser tilsynelatende ut som skolene i denne oppgaven er preget av et trygt og godt miljø, fritt for konflikter og fysiske kamper. Det er imidlertid andre former for kamper som finnes i materialet, nemlig de latente konfliktene og de symbolske kampene. Det ligger en spenning i forholdet mellom SSP-elevene og YF-elevene som ulmer under overflaten. Delvis kommer spenningen frem gjennom åpne og ærlige beretninger om skolehverdagen, men primært skygges legges denne spenningen i håp om å bevare harmoni og fredelighet. Slik jeg forstår det er spenningen mellom fagretningene, og de latente kampene denne spenningen skaper, vel så

utfordrende som fysiske kamper. Selv om de ikke er tydelige på samme måte ligger det mye energi i dem. Så lenge de holdes i sjakk gjennom tilslørte strategier og underkommunisering, vil de ikke komme til overflaten. For studiens del er underkommuniseringen derfor et hinder, men for harmonien, integreringen og det sosiale miljøet på videregående skoler fungerer denne strategien som selve limet i organisasjonen.

xxx

Startstedet for denne studien var mitt engasjement om å skape forståelse mellom ulike fagretninger på videregående. Et engasjement som ytterst bunner i et ønske om å skape forståelse mellom ulike mennesker i samfunnet og bryte ned den hierarkiske inndelingen. I valget mellom å være naiv i troen, eller pessimistisk knyttet til mål om å synliggjøre og avsløre symbolsk makt, har jeg her forsøkt å ta på meg sosiologens briller der makt og sosiale distinksjoner ikke er statiske størrelser men noe som er gjenstand for forhandlinger og maktutøvelse i og utenfor skolen. Jeg måtte mange ganger stille meg selv spørsmålet: *Sies det som menes, eller sies det som får informantene til å bli godtatt på skolen og i samfunnet?* Jeg fikk følelsen av at informantene hadde et behov for å legitimere det de sa og det de gjorde. Dette gjald både SSP-elever, YF-elever og lærere. Behovet for legitimering kan forstås på lik linje med anerkjennelse. Det handler om å bli sett, respektert og godtatt. Det er imidlertid utfordrende når dette behovet blir såpass sterkt at det skaper uærlighet og maskerte utsagn. Men som sagt; det er like sannsynlig at disse strategiene brukes av god vilje og med intensjon om å skape et fredfullt og harmonisk miljø, som at de er resultat av et aktivt valg om å være subtil og tilslørt. Diskusjonen har vist hvordan funnene fra analysen kan forstås i lys av sosiologiske teorier. Mye av forklaringen på hvorfor relasjonen mellom SSP-elevene og YF-elevene er preget av dominans og makt som ligger i forlengelsen av sosiale og kulturelle skiller. Samtidig som det er uheldig at disse skillene eksisterer, virker det på samme tid som om skillene er en etablert del av skolens organisering og lenge har vært det.

9. AVSLUTNING

Innledningsvis ble det antydnet hvordan utdanning har evne til å plassere og klassifisere mennesker. Oppgaven har vist hvordan denne klassifiseringen stemmer overens med faktiske forhold på videregående skoler. Studien har undersøkt forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap i videregående skole, og hvordan elever og lærere anerkjenner ulike fagretninger. Dette er gjort med spesielt fokus på studiespesialiserende- og yrkesfaglig utdanningsprogram. Det har vist seg at anerkjennelse av kunnskap har flere dimensjoner og at det er ulikt hvordan denne anerkjennelsen kommuniseres. Teoretisk kunnskap verdsettes i høyere grad enn praktisk. Dette får konsekvenser for elever og lærere. Rangering av fagretninger påvirker sosiale relasjonen i form av hierarkiske strukturer, grupperinger og statusforskjeller. Det er ulikt hvordan anerkjennelsen kommer til uttrykk blant informantene, enten i form av ærlige eller maskerte utsagn. Studien har åpnet for å forstå anerkjennelse av kunnskap som grunnlaget for relasjoner mellom elever og lærere.

9.1 Konklusjon

Min overordnede problemstilling var: *Hvilken type kunnskap anerkjennes i skolen?* For å undersøke problemstillingen intervjuet jeg elever fra SSP og YF. Det konkluderes med at teoretisk kunnskap anerkjennes på et høyere nivå enn praktisk kunnskap. Dette gjelder både elever og lærere. Studien viser videre at denne anerkjennelsen baseres på ulike faktorer, blant annet historiske forståelser av kunnskapsutvikling og hvordan disse har skapt et dominansforhold mellom fagretningene. I forlengelsen av forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap ligger det en forståelse av at dette er knyttet til kulturelle og sosiale kjennetegn som inkluderer makt og dominans.

Videre utformet jeg hypoteser som skulle belyse problemstillingen:

H1: Det finnes tydelige oppfatninger om hvilke linjer på videregående som har høyest og lavest status.

Hypotesen er bekreftet. Fordi SSP-linjen i større grad tar for seg teoretisk rettede fag har den høyere status en YF-linjene. Det finnes dermed også oppfatninger om hvilke elever som har høy og lav status. Dette er noe elevene er bevisste på, men det kommuniseres på ulike måter. Strategiene for denne kommunikasjonen er delt opp i en åpen og ærlig strategi, og en tilsørt og underkommunisert strategi.

H2: Linjene på videregående skoler eksisterer i en horisontal struktur og er ikke inndelt etter status.

Denne hypotesen er avkreftet. Linjene på videregående skoler eksisterer tvert imot i en vertikal struktur og er delt inn etter status.

H3: Gitt at H1 stemmer: Disse oppfatningene skaper grupperinger som styrer skolemiljøet.

Ut fra mine data er det riktig å si at oppfatningene fra H1 skaper grupperinger som styrer skolemiljøet. Den skjeve anerkjennelsen mellom teoretisk og praktisk kunnskap får konsekvenser. Noen føler seg overlegne, andre underlegne. Dette styrer skolemiljøet på flere måter. Det skapes grupperinger, subkulturer og stereotyper som er avgjørende for relasjonen elevene imellom. I mellomrommet mellom de ulike miljøene ligger det latente kamper. Disse kampene reflekterer spenningsforhold som ikke kommer til overflaten, men som potensielt sett kan skape problemer fordi de handler om definerende syn på mennesker eller grupper av mennesker som ikke nødvendigvis er positive.

Elevene har ulik motivasjon, ulike fritidsinteresser, ulik teoretisk kapital og ulik forståelse av hva som er interessant og ikke. Slike ulikheter er i seg selv med på å danne skiller og må forstås som naturligjorte. Det er ikke sikkert det er hensiktsmessig å etterstrebe en kultur der alle er likest mulig. Så lenge miljøet på skolen drives frem av forståelse mellom elevgruppene, og så lenge ulike fagretninger anerkjenner hverandre er det ikke nødvendigvis noe problem at det finnes ulikheter. Poenget med den norske skolen er å skape gode hoder og gode hender for fremtiden, ikke å skape en homogen elevgruppe med like egenskaper. Det må arbeides for å skape trygge rammevilkår for elevene, uavhengig av studieretning. I forlengelsen av dette må vi erkjenne at praksis og teori er adskilte, men at begge er likeverdige og like nødvendige kilder til kunnskap og dannelsen av *hele* mennesker.

9.2 Forslag til videre forskning

Temaet er studert fra elevenes og lærerens ståsted, men det finnes muligheter for å belyse skillet mellom fagretninger fra et organisatorisk nivå. En videreføring av studien kunne være å gå dypere i hvordan fagretningene organiseres og struktureres fra et administrasjonsperspektiv. Relevante spørsmål ville vært: Hva gjøres for å rekruttere elever til de ulike linjene? Hvordan jobbes det for å skape gode relasjoner elevene i mellom? Hvordan utformes skolehverdagen til elevene og legges det opp til å skape forståelse mellom fagretningene? Slike forskningsspørsmål er interessante å bygge videre på fordi det vil kunne si noe om hva som

aktivt gjøres på et høyere nivå i institusjonen. Det ville også vært spennende å følge skolehverdagen til elever gjennom observasjon i kombinasjon med intervjuer. På den måten kunne man i større grad fått innblikk i hva som *faktisk* skjer.

LITTERATUR

- Andersen, K. (1999). *Allmennutdanning og yrkesutdanning i Norge: hovedlinjer i utviklingen av videregående opplæring etter 1945*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Arfwedson, G. (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo: Tanum-Norli
- Bakken, H.B. (2014). *For få elever velger yrkesfag – hvorfor er det slik?* Hentet 16.04.18 fra: <https://forskning.no/2014/10/yrkesfag>
- Bloor, Michael. (2001). *Focus groups in social research*. London: SAGE
- Blumer, G.H. (1954). What is Wrong with Social Theory? *American Sociological Review*. 19(1) s.3-10.
- Bourdieu P. (2000). À contre-pente. *Vacarme* 14, s.4-14.
- Bourdieu, P (2006). Habitus og livsstilenes rom. *Agora* 1(2) s.74-111.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditasjoner*. Oslo: Pax
- Bourdieu, P. (2000). *Distinksjonen – en sosiologisk kritikk va dømmekraften*. Oslo: Pax
- Brandt B. (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I: Holter, H. og R. Kalleberg (red.). (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. s.145-165. Oslo: Universitetsforlaget
- Bugge, L. (2003). Patriarkatets natur. *Agora* 21(1), s.140-151.
- Charlesworth, S. (2000). *A phenomenology of working class experience*. Cambridge University Press
- Dalen, Monica (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Degnen, C. (2007). Rewievs. *Social Antrophologist*. 10(2), s.249-268. Hentet 13.03.18 fra: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1469-8676.2002.tb00057.x>
- Dryler, H. (1998). Parental role models, gender and educational choice. *British Journal of Sociology*, 49(3), s.375-398. Hentet 03.03.2018 fra: <https://www.jstor.org/stable/pdf/591389.pdf?refreqid=excelsior%3A104603df60814a47e9402e7775ea4899>
- Ekeberg, E. (2018). *Statens lånekasse for utdanning*. I Store Norske leksikon. Hentet fra 25.04.18: https://snl.no/Statens_l%C3%A5nekasse_for_utdanning
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L.Hansen overs.). Oslo: Pax

- Gimmler, A. (2017). Recognition: Conceptualization and Context. I Leilufsrud, H g Sohlberg, P. (Red), *Concepts in Action*, s.302-320. Boston: Brill
- Hansen, M.N. og Mastekaasa, A. (2010). Reform 94 – et trendsifte i videregående utdanning? *Søkelys på arbeidslivet* 27(3), s.191-205.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget
- Honneth, A. (1995). *The Struggle for Recognition. The Moral Grammar of Social Conflict*. Cambridge: Polity Press
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax
- Janet, S. (2008). Focus Groups I: Alasuutara, P., Bickman, L og Brannen, J. (2008). *The Sage Handbook of Social Research Methods*. London: SAGE.
- Kvale, Steinar (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal
- Lyng, S. T. (2004). *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Merton, R.K. (1973). *The Sociology of Science – Theoretical and Empirical Investigations*. Chicago/London: The University of Chicago Press
- Morgan, D. (2017). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks, CA: SAGE
- Nes, H.C. (1999). *Enhetskolen – fra likhet til likeverd*. Hentet 15.02.2018 fra: <http://www.forumnyskole.org/enhetskolen-fra-likhet-til-likeverd/>
- NHO (2015). *10 grunner til å velge yrkesfag*. Hentet 27.02.2018 fra: <https://www.nho.no/Prosjekter-og-programmer/yrkesfag/fakta-om-yrkesfag/>
- NOU (1991). *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Næss, T. og Støren, L.A (2006). Hvem er de nye studentene? *Arbeidsnotat 3*. Oslo: NIFU STEP Hentet 03.04.18 fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2353313/NIFUSTEPArbeidsnotat2006-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Olson., O.J (2012). Yrkesfagets status – et spørsmål om innbyrdes forhold mellom arbeid og utdanning. En kommentar med en komparativ historisk tilnærming. *Et søkelys på arbeidslivet*. 29(4) s.369-381.

- Personopplysningsloven – popplyl. Lov 1.1.2001. Lov om behandling av personopplysninger.
Oslo: Justis- og beredskapsdepartementet
- Prieur, A. (2002). Samfunnsvitenskap, lidenskap og raseri. *Morgenbladet*. Skrevet 02.01.2002.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. 3. Utg., Oslo: Universitetsforlaget
- Skeggs, B. (1997). *Formation of Class and Gender*. London: SAGE.
- Slagstad, R. Løvlie, L. og Korsgaard, O. (2003). *Dannelsens forvandlinger*. (red.) Oslo: Pax.
- Støren, L. A. og Arnesen, C. Å. (2003). Et kjønnsdelt utdanningssystem. *Utdanning*, s.135-160. Oslo/Kongsvinger: Statistisk Sentralbyrå
- Svartdal, F. (2018). *Stereotypi*. I Store Norske leksikon. Hentet 24.05.18 fra: https://snl.no/stereotypi_-_psykologi
- Svartdal, F. (2017). *Fordom*. I Store Norske leksikon. Hentet 27.04.18 fra: https://snl.no/fordom_-_psykologi
- Tesfaye, M. (2013). *Kloge hænder*. Oslo: Gyldendal
- Thaagard, T. (2003). Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget
- Thyssen, H. P. (2004). Origenes og den græske filosofi, I Falkenberg, R og Jacobsen, A. C (Red.), *Perspektiver på Origenes «Contra Celsum»*. København: Anis
- Tjora, A. (2015). *Hierarki*. I Store norske leksikon. Hentet: 17.04.18 fra: <https://snl.no/hierarki>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Videregående opplæring*. Hentet 29.05.18 fra: <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/>
- Widerberg, K. (2007). Institusjonell etnografi – en ny mulighet for kvalitativ forskning? *Sosiologi i dag*, 37(2), s.7-28. Hentet 20.05.14 fra <http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/64/61>
- Willis, P. (1977). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. England: Saxon House

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



Håkon Leiulfsrud
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 26.10.2017

Vår ref: 56247 / 3 / OOS

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 28.09.2017 for prosjektet:

56247	<i>Valg av videregående opplæring - En kvalitativ studie av yrkesfagelevers holdninger til egen utdanning.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Håkon Leiulfsrud</i>
Student	<i>Mari Trætteberg Haraldsen</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt
Ved prosjektslutt 11.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Øyvind Straume

Kontaktperson: Øyvind Straume tlf: 55 58 21 88 / Oyvind.Straume@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Mari Trætteberg Haraldsen, haraldsen1992@gmail.com

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 56247

Personvernombudet vurderer at prosjektet har lav personvernulempe.

INFORMASJONSKRIV

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

DATASIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 11.06.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Personvernombudet informerer om at anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at enkeltpersoner ikke kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Forespørsel om å delta på intervju i forbindelse med masteroppgave i sosiologi på NTNU

Hei!

Jeg heter Mari Trøttestad Haraldsen og er masterstudent i sosiologi ved NTNU. Min masteroppgave handler om relasjoner mellom elever på studiespesialisering og yrkesfag. Formålet med prosjektet er å finne ut av hvordan elever og lærere vurderer ulike fagretningers status, og hva som verdsettes av praktisk og teoretisk kunnskap. I den forbindelse er jeg på jakt etter informanter som er villige til å delta på intervju.

Masteroppgaven har arbeidstittelen «Spenningen mellom elever på studiespesialisering og yrkesfag». Jeg ønsker å gjennomføre en kvalitativ studie som tar sikte på å innhente data for å forstå hvordan mennesker i dagens samfunn opplever, forholder seg til og prater om ulike studieretninger på videregående.

Fordi jeg ønsker å få informasjon om informantenes egne tanker og holdninger har jeg valgt å ta i bruk *kvalitativ metode* med vekt på intervjuer. Jeg vil gjennomføre gruppeintervjuer med elever fra to ulike skoler, samt individuelle intervjuer med utvalgte lærere. Gruppeintervjuet vil vare i om lag en time, mens de individuelle intervjuene vil være noe kortere.

Det er frivillig å delta og elever/lærere kan når som helst trekke seg fra undersøkelsen. Både skole og informanter vil bli anonymisert i prosjektet.

Før intervjuet begynner, ber jeg deg om å samtykke til deltagelsen ved å undertegne på at du har lest og forstått informasjonen på dette arket.

Jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å bli intervjuet.

Sted og dato

Signatur

Takk for at du ønsker å delta!

Ta gjerne kontakt med meg eller min veileder hvis du har spørsmål vedrørende denne masteroppgaven.

Veileder: Håkon Leilulfsrud

Student: Mari Trøttestad Haraldsen

E-post: hakon.leilulfsrud@ntnu.no

E-post: haraldsen1992@gmail.com

Tlf: 954 04 289

Tlf: 909 86 8

Vedlegg 3: Intervjuguide lærere

Presentere meg selv og prosjektet

- Hvem er jeg, kort om masteroppgaven.
- Praktisk info (Anonymt, lydbånd, trekke seg hvis ønskelig)

Introduksjon/oppvarming

- Navn og stilling på skolen.
- Hvor lenge har du arbeidet i skoleverket? Fortell om yrkeslivet ditt.
- Har du arbeidet på andre skoler tidligere?

Status og anerkjennelse

- Hva er viktige regler eller normer på denne skolen? Finnes det noe forskjell på denne skolen sett i forhold til andre skoler?
- Hva er den største forskjellen mellom elever på studiespesialisering og yrkesfag?
- Hvordan opplever du/dere elevene på denne skolen?
- Er det forskjell på elevene på yrkesfag og studiespesialisering. Hvordan er denne forskjellen?
- Opplever du/dere at elevene her på skolen er stolte av den utdanningen de tar?
- Finnes det typiske yrkesfagelever og typiske studiespesialiserings elever?
- Virker det som om det er attraktivt og verdsatt å velge yrkesfaglig utdanning på denne skolen?
- Hvordan er dine/deres egne holdninger til yrkesfag og dets status i dagens samfunn?
- Er dere bevisste på å «snakke frem» yrkesfag på denne skolen?
- Jeg har hørt om prosjektet «I din sko» igangsatt av elevene selv. Kan dere fortelle litt om prosjektet og hvorfor det finnes?

Poengtere sannheter som videre diskuteres.

- «Det er mer verdsatt å være flink i kjemi enn i gym»
- «Praktiske yrker var mer verdsatt før i tiden»
- «Det er forskjell mellom elever på yrkesfag og på studiespesialisering»
- «Det er viktig å gå på universitet eller høyskole for å få en god jobb»
- «På skolen verdsettes teoretisk kunnskap i større grad enn praktisk»
- «Det er viktig med praktisk kunnskap og dyktige håndverkere i fremtiden»
- «Det er verdsatt å jobbe i omsorgsykker»
- «De med høy utdanning oppfører seg annerledes enn de med lavere utdanning»
- «Skoleflinke elever velger ofte studiespesialisering»
- «Det finnes et skille mellom elever på yrkesfag og elevene på studiespesialisering»

Noe mer dere ønsker å legge til avslutningsvis?

Takk for at dere stilte opp!

Vedlegg 4: Intervjuguide elever

1. Presentere prosjektet og meg selv

- Mari, opptatt av og interessert i skole. Vil snakke med dere i dag for å høre hvilke holdninger og tanker dere har om ulike studieretninger. Ikke lenge siden jeg selv gikk på VGS, vil ha innsikt hvordan det er nå – trenger deres hjelp! Jeg vet jo ikke noe om denne skolen - Hvordan tenkes det her? Kanskje det er noe spesielt med denne skolen sett i forhold til andre skoler? Jeg vet ikke hva som er fasiten, men er på jakt etter å høre hva dere mener og tenker. Det er lov til å være uenige med hverandre og med meg.
- Det dere sier er anonymt og du velger selv om du vil svare på spørsmålene jeg stiller.
- Jeg kommer til å ta opp det dere sier på lydopptaker. Syns dere det er ok?

2. Oppvarming/hvem er dere?

- Navnerunde, fortelle litt om dere selv.
- Kan dere si noe om hvordan dere syns det er å gå på skolen?
- Hvorfor valgte dere å begynne på yrkesfag/studiespesialisering, hva er den viktigste grunnen?
- Hvilken utdanning har foreldrene deres?
- Hva er viktige regler eller normer på denne skolen? Finnes det noe forskjell på denne skolen sett i forhold til andre skoler?

3. Status/holdninger/anerkjennelse

- Hvordan snakkes det om yrkesfag på skolen og i deres omgangskrets? (familie, venner, lærere)
- Hva tror dere de på studiespesialisering tenker om yrkesfaglinjene? (Oppfølging: Henger dere noe med dem, hva er de største forskjellene mellom en studiespesialiseringselev og en yrkesfagelev?)
- Hvilken viktig lærdom får dere på yrkesfag/studiespesialisering som de ikke får på yrkesfag/studiespesialisering?
- Er det forskjell på dere og elever fra andre linjer? (Oppfølging: væremåte, fritidsbruk, klesstil)
- Finnes det typiske yrkesfagelever og typiske studiespesialiseringselever?
- Er dere stolte av den utdanningen dere tar?
- Hva er det beste med å gå på yrkesfag/studiespesialisering?
- Finnes det noe negativt med å gå på yrkesfag? (da tenker jeg ikke skoledagen generelt, men spesielt på yrkesfagutdanningen)
- Hvordan er miljøet på skolen? (Oppfølging: finnes det et statussystem/gjenger?)

4. Yrkesliv og fremtiden

- Hva tenker dere om at ungdommer velger ulike utdanninger og yrker?
- Hva ser dere for dere å jobbe med i fremtiden?
- Tenker dere å ta mer utdanning etter videregående?

Diskusjon av påstander

Poengtere sannheter som videre diskuteres.

- «Det er mer verdsatt å være flink i kjemi enn i gym»
- «Praktiske yrker var mer verdsatt før i tiden»
- «Det er forskjell mellom elever på yrkesfag og på studiespesialisering»
- «Det er viktig å gå på universitet eller høyskole for å få en god jobb»
- «På skolen verdsettes teoretisk kunnskap i større grad enn praktisk»
- «Det er viktig med praktisk kunnskap og dyktige håndverkere i fremtiden»
- «Det er verdsatt å jobbe i omsorgsykker»
- «De med høy utdanning oppfører seg annerledes enn de med lavere utdanning»
- «Skoleflinke elever velger ikke yrkesfagutdanning»

Nå nærmer det seg slutten. Er det noe dere vil legge til eller føler dere ikke har fått sagt?

Tusen takk for at dere stilte opp! Det er til stor hjelp.

Det kan tenkes at det blir aktuelt med individuelle intervjuer. Hvis det er av interesse kan dere skrive navn og nummer på denne lappen.