

Linda-Marie Neshagen Haakonsen

## Helse- og oppvekstfag i et lokalmiljø

En kvalitativ studie av elever og læreres  
forståelse av oppvekstbetingelser på bygda

Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon  
November 2020



Linda-Marie Neshagen Haakonsen

## **Helse- og oppvekstfag i et lokalmiljø**

En kvalitativ studie av elever og læreres forståelse av oppvekstbetingelser på bygda

Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon  
November 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Jenter som vokser opp på bygda foretrekker ofte typisk kvinnedominerte yrker når de skal velge studieretning. I denne sammenheng har jeg undersøkt om det er noe som påvirker jentenes utdanningsvalg. Jeg har derfor tatt utgangspunkt i denne problemstillingen: *«Hvordan henger HO-jenters utdanningsvalg og fremtidsplaner sammen med oppvekstbetingelser på bygda?»* I tillegg har jeg med to underspørsmål: *«Hvordan kommer dette til uttrykk i deres sosiale relasjoner og klassemiljø på skolen?»* og *«Hvordan kan man undersøke og synliggjøre kjønnsstereotypiske utdanningsvalg gjennom å studere klassemiljøet?»*

Planen var å intervju dem muntlig, men på grunn av at pandemien korona kom og stengte ned hele Norge ble jeg nødt til å intervju dem skriftlig. For å få svart på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine, har jeg valgt og benytte meg av kvalitativ metode og teorier fra blant annet Pierre Bourdieu. Jeg har valgt å benytte meg av denne teorien fordi den sier noe om oppvekstvilkårene for jentene i studien. Mine hovedfunn er at jentene er påvirket av sin familie eller sine venner når det kommer til valg av studieretning. De har enten foreldre som jobber med noe innen helsesektoren, søsken som har gått det samme eller at venner skal gå den studieretningen. I klassen jeg forsket på var det bare jenter. Informantene hadde liknende bakgrunn, oppvokst på bygda, og de fleste bodde med familien sin. De hadde alle fremtidige karriereplaner, men dette uttrykker de noe forskjellig. Jeg fant ut at noen av elevene drømte om høyere utdanning som psykolog eller advokat etter at de var ferdig på Helse- og oppvekst. På tross av de ulike fremtidsplanene innenfor Helse- og oppvekst, hadde jentene gode relasjoner til hverandre og det var et godt og trygt miljø i klassen. Jeg konkluderer med at gjennom å velge Helse- og oppvekst på videregående, kan jentene som ønsker dette bli værende i bygda – og de opplever at utdanningsvalget gir dem en sikker jobb og dermed en sikker fremtid.



## Abstract

Girls who grow up in rural areas in Norway often choose female-dominated occupations when choosing a field of study. Therefore, I have investigated whether there is anything that influences the girls' educational choices. My main research question is: "*How girls studying Healthcare, Childhood and Youth Development describe their choices and future plans, and can this be understood in relation to conditions in their rural surroundings?*" In addition, I have two sub-questions: "*How is this expressed in their social relationships and classroom environment at school?*" and "*How can one examine and make visible gender stereotypical educational choices by studying the classroom environment?*"

My plan was to conduct in-depth interviews, but due to the coronation pandemic coming and shutting down the whole of Norway, I had to interview them in writing. To answer my research questions, I have chosen to use qualitative methods as well as theories from, among others, Pierre Bourdieu. I have chosen to use this theory because it says something about the upbringing conditions for the girls in the study. My main findings are that the girls are influenced by their family or friends when it comes to choosing a field of study. It seems to be either related to parents who work with something in the health sector, siblings who have gone the same way or that friends chose the same direction. In the class I was researching, there were only girls. The informants had a similar background, grew up in a small village, and most lived with their families there. They all had future career plans, but they express this somewhat differently. I found that some of the students dreamed of higher education as a psychologist or lawyer after they finished their training in Healthcare, Childhood and Youth Development. Despite the different plans for the future, the girls had good relationships with each other and there was a good and safe environment in the class. I conclude that by choosing Healthcare, Childhood and Youth Development in upper secondary school, the girls who want this can stay in the village. This is because they experience that the choice of education gives them a secure job and thus a secure future.





## Forord

Med denne masteroppgaven avslutter jeg to flotte og innholdsrike år på masterutdanning i yrkesfag på NTNU i Trondheim. Gjennom dette utdanningsløpet har jeg fått økt kunnskap i undervisning på yrkesfag, og som nyutdannet lærer uten erfaring fra før, har dette vært både lærerikt, men krevende. Som bygdejente selv var min interesse for bygda, og å selv gå videregående på bygda en interessant vinkling for meg å fordype meg i.

Til tider har det å skrive en masteroppgave opplevdes som slitsomt, og jeg følte meg veldig ensom innimellom. Det å hele tiden skulle spekulere i neste trekk ved skrivingen, og om denne fremgangen holdt mål. Spesielt i år er det også at det oppstod en pandemi på grunn av korona, som har påvirket hvordan jeg hadde tenkt å forske. Dette gikk ut over fremgangen for oppgaven min. Men takket være svært samarbeidsvillige lærere og elever som informanter, fikk jeg gjennomført forskningen på best mulig måte. Tusen takk til dem for tålmodighet, tillit og velvilje i en ellers ekstraordinær krevende tid. I tillegg vil jeg takke min veileder Eli Smeplass ved Institutt for lærerutdanning for stor forståelse og god støtte underveis. Takk for konstruktive tilbakemeldinger, din tilgjengelighet og oppmuntring. Uten dere alle ville ikke denne studien vært mulig.

Til mine medstudenter jeg har samarbeidd med; Tusen takk for faglige diskusjoner, de utallige responser som er gitt og fått, og lange hyggelige lunsjer sammen.

Til mine nærmeste venner som har lyttet, latt meg blåse ut ved behov og som alltid står der støtt for meg. Takk!

Til min kjære snille mor som alltid stiller opp med hva som helst uansett når jeg trenger det, tusen takk for det.

Min lille familie fortjener til slutt en spesiell hyllest. Mi kjære datter Helmine-Lineah og min kjære Håvard, har vist en usedvanlig forståelse og ro i en tid med alt fra frustrasjon til fortvilelse, enorm glede og lykkerus. Håvard er min gode samtalepartner og alltid støttende med gode råd og teknisk support. Helmine-Lineah vår solstråle skinner opp dagen min uansett hvordan den er. Takk for alt dere er for meg!

Linda-Marie Neshagen Haakonsen, Skatval

November 2020



# Innhold

Sammendrag .....	i
Abstract .....	iii
Forord .....	v
1. Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for problemstilling .....	2
1.2 Overordna problemstilling.....	3
1.3 Samspillet mellom kjønn og bygd og utdanning.....	3
1.4 Helse- og oppvekst i den videregående skolen.....	8
1.5 Klassemiljø .....	8
1.6 Klassekultur .....	10
1.7 Oppgavens oppbygning .....	10
2. Teori .....	12
2.1 Habitus.....	12
2.2 Sosialisering.....	14
2.3 Kapital .....	15
2.4 Identitet.....	17
2.5 Motivasjon og disiplin .....	19
2.6 Klasseledelse og sosialt samspill.....	20
2.7 Kommunikasjon og relasjoner.....	22
2.8 Overordna styring i skolen .....	24
3. Metode.....	28
3.1 Valg av metode.....	28
3.2 Intervjustudie.....	28
3.3 Teoretiske og metodiske overveielser – mitt forskerblikk .....	30
3.3.1 Hermeneutikk .....	31

3.4	Utvalg .....	31
3.4.1	Gyldighet, pålitelighet og generalisering .....	32
3.4.2	Min analysestrategi .....	34
	Figur 1. En modell av min analysestrategi .....	34
3.5	Etikk.....	35
4.	Analyse og diskusjon .....	36
4.1	Elevene .....	36
4.1.1	Karriereplaner.....	37
4.1.2	Tilknytning til bygda.....	38
4.1.3	Motivasjon for å studere HO .....	40
4.1.4	Forventningspress.....	42
4.1.5	Tilbake til bygda.....	43
4.2	Lærere.....	45
4.2.1	Muligheter på HO.....	45
4.2.2	Miljøet på HO.....	46
4.2.3	Forventninger .....	48
4.2.4	Viktig for elevene etter HO .....	49
5.	Diskusjon.....	52
5.1	Utdanningsvalg og oppvekstvilkår.....	52
5.2	Jenter og forventningspress .....	54
5.3	Relasjoners innvirkning på klassemiljøet .....	57
6.	Avslutning .....	60
6.1	Hovedfunn .....	60
6.2	Videre forskning .....	62
	Referanser.....	64
	Vedlegg .....	68

Vedlegg 1: intervjuguide elever .....	68
Vedlegg 2: intervjuguide lærere .....	70
Vedlegg 3: samtykkeskjema elever .....	72
Vedlegg 4: samtykkeskjema lærer .....	76
Vedlegg 5: kvittering fra NSD .....	80

# 1. Innledning

Denne masteren handler om hvordan sosialt samspill fremstår og oppfattes i helsefaglig opplæring av jenter på bygda. Gjennom en intervjuundersøkelse av elever ved programområdet Helse- og oppvekst på en videregående skole skal oppgaven undersøke hvilke fremtidsplaner elevene har, og deres motivasjon for å studere ved akkurat denne linjen. I tillegg intervjues deres lærere om klassemiljø og kjennetegn ved dette. Målsettingen med prosjektet er å fremskaffe ny kunnskap og styrke forskningen om betydningen av det sosiale miljøet på videregående skole i distriktene, med søkelys på helsefaglig opplæring. Jeg retter søkelyset på elevers meninger, læreres oppfatninger rundt betydningen av sosialt miljø og relasjoner, og hvordan dette virker inn på jentenes utdanningsvalg og fremtidsutsikter. Dette prosjektet vil bidra til ny kunnskap om hvorfor jenter velger helse- og oppvekst på bygda, og hvordan de opplever at deres oppvekstmiljø har noe å si for deres utdanningsvalg. Intervjuene ble gjennomført via digitale hjelpemidler på grunn av korona, så analysen består av intervjuskrifter.

I Norge blir det ofte valgt kjønnsdelte utdanninger, slik har det vært i mange år. I en rapport fra Institutt for samfunnsforskning fra 2019 skriver Hallvard Kvale, at det bare er 15 prosent som jobber i yrker med kjønnsbalanse. Det vil si i yrker med mer enn 40 prosent av både menn og kvinner blant arbeidstakerne. Og de peker på at en viktig årsak til dette er tradisjonsrike utdanningsvalg gjort av ungdommene. Det er yrkesfagene som dominerer i kjønnsforskjellene i den videregående skolen (Forskning.no, 2019). På studiespesialiserende er det god fordeling mellom kjønnene, mens på yrkesfag går hele 86 prosent av elevene på et programområde med mindre enn 40 prosent jenter eller gutter. På bare en av de typisk «guttetdominerte» linjene, service og samferdsel, er det en prosentandel på rundt 10 jenter. På de typisk «jentedominerte» linjene er andelen gutter i underkant av 20 prosent. På tross av en økning på helse- og oppvekstfag på 12 prosent fra 2010 til 2018, er fortsatt andelen gutter lav, i underkant av 20 prosent (Kvale, 2019). I en annen rapport av Reisel, Skorge & Uvaag (2019), fra Institutt for samfunnsforskning om kjønnsdelte utdannings- og yrkesvalg står det at det ikke bare er de individuelle bakgrunnene som spiller inn for studievalgene. Disse har sammenheng med hvor man kommer fra. Her menes hvor du bor, om du har innvandringsbakgrunn og den sosiale bakgrunnen. Det finnes lite info og studier om dette tema. Blant det lille som er kommet frem at foreldrenes utdanningsvalg er med på å påvirke barnas utdanningsvalg, men dog mindre for jenter enn gutter. I minoritetsgrupper gjør barna mindre kjønnsdelte utdanningsvalg enn i majoritetsbefolkningen, og sist, men ikke minst viser det seg at utdanningsvalgene som blir tatt

på et generelt grunnlag er mer kjønnsdelte i mindre sentrale strøk, som på bygdene. Det virker som at dette henger sammen med mulighetene for å få jobb lokalt, og at det er mer tradisjonelle holdninger her enn i de store byene når det kommer til kjønn og kjønnsroller (Reisel, Skorge & Uvaag, 2019).

Ifølge en pressemelding Regjeringen (2020) la ut, er yrkesfag innenfor helse- og oppvekstfag (HO), fortsatt det mest populære valget blant yrkesfagene i 2020. Det er i år fem hundre flere søkere til yrkesfag enn til studieforberedende fag på vg1, selv om det samlet sett er flere søkere til studiespesialiserende. Regjeringen mener at dersom elever velger yrkesfag, får de mange muligheter til å få seg en kompetanse som er etterspurt i arbeidsmarkedet. Slik kan man komme seg ut som lærling og lett få jobb etterpå. Skulle man ha lyst til å ta videre skolegang etterpå, er det ingenting i veien for at man kan velge å gå påbygg (Regjeringen, 2020).

Regjeringen (2020) peker også på, at det fortsatt er forskjeller blant gutter og jenter i valg av studieretning. De skriver blant annet at guttene er i overtall på linjer som blant annet byggfag og elektro, selv om andelen jenter øker. De henviser til den nye skolereformen, fagfornyelsen, som skal tre i kraft høsten 2020 der den videregående skolen skal bli mer relevant for både elever og lærlinger, ved at den skal bli mer fremtidsrettet. Slik skal man møte behovene til arbeidsmarkedet i større grad. Det skal også spesialiseres mer på vg1, og mulighetene for å lære praktisk arbeid på skolene skal heves (Regjeringen, 2020). Disse kjønnsmessige forskjellene i rekrutteringen til de ulike studieretningene i den norske videregående skolen har inspirert min forskning.

## 1.1 Bakgrunn for problemstilling

Årsaken til at jeg valgte å skrive om dette tema, er fordi jeg ønsker å forske på sosiale sammenhenger opp mot utdanningsvalg og oppvekstbetingelser. Jeg er selv fra bygda, og finner det interessant å se hvordan vi kan forstå yrkesvalgene. Og hva som påvirker ungdommens valg og fremtidsplaner. Dette vil jeg undersøke gjennom å se på ungdommenes meninger, og opplevelse av sin hverdag sosialt og deres bakgrunn der de bor. Et annet aspekt som vil utforskes er kjønn og valg av utdanning, ved å se på klassemiljøet og relasjonene til ungdommer i helsefaglig programområde, ved en bygdeskole i Norge. Relasjoner er viktig å forske på.

## 1.2 Overordna problemstilling

Med dette utgangspunktet vil jeg forske ut ifra følgende hovedproblemstilling:

*«Hvordan henger HO-jenters utdanningsvalg og fremtidsplaner sammen med oppvekstbetingelser på bygda?».*

Bakgrunnen for at problemstillingen også fokuserer på kjønn, er at jeg skulle rekruttere informanter i en hel klasse, oppdaget jeg at den kun bestod av jenter. Siden dette trolig henger sammen med et kjønnsdelt arbeidsliv som skissert over, besluttet jeg å ta dette med som et aktivt analytisk blikk i min oppgave.

I diskusjonen ser jeg også på hvordan man kan synliggjøre kjønnsstereotypiske utdanningsvalg gjennom å studere klassemiljø slik denne studien gjør, og derfor ønsker jeg også å se på disse to underspørsmålene:

- a) *«Hvordan kommer dette til uttrykk i deres sosiale relasjoner og klassemiljø på skolen?»*
- b) *«Hvordan kan man undersøke og synliggjøre kjønnsstereotypiske utdanningsvalg gjennom å studere klassemiljøet?»*

## 1.3 Samspeillet mellom kjønn og bygd og utdanning

Som yrkesfaglærer er jeg opptatt av å skape et godt læringsmiljø for mine fremtidige elever. Samtidig gjør det noe med en klasse når det kun er det ene kjønn som er representert. Det kan være ulike årsaker til at flere jenter velger HO på bygda enn gutter. Blant annet skriver Romerike blad (2020) om et funn i en undersøkelse gjort av Oslomet der de undersøker ungdomslivet på bygda kontra i byene. Der fant de ut at det var overraskende liten forskjell mellom disse to. Ungdommene trivdes på skolen, både i bygd og by, og holdt på med de samme fritidsaktivitetene. Men når det kom til videre utdanning var det litt forskjell. Ved høyere utdanning ville 49 prosent på bygda gå videre, mens 63 prosent av ungdommene i byen det samme. Årsaken til dette var at ungdommene fra bygda ikke så for seg å være like lenge i utdanning, som de fra mer sentrale strøk. Forklaringen på dette kunne være at flere fra bygda så for seg å bli fagarbeidere, og dermed ikke trengte å være i utdanning like lenge.

Halvard Kvale sier til Forskning.no (2019) at det er kjønnsforskjeller i det norske arbeidsmarkedet. Han forteller at det bare er 15 prosent som har arbeid i et kjønnsdelt yrke. Han peker på at en mulig årsak til dette er ungdommenes kjønnsstradisjonelle utdanningsvalg. Han



tillegger at yrkesfag er med på å få ned arbeidsledigheten i landet. Siden 70-tallet har kvinneandelen på mannsdominerte høyere utdanninger økt mye, men man kan ikke si det tilsvarende på det motsatte fall, fordi mannsdelen på kvinnedominerte høyere utdanninger dessverre ikke har økt like mye. Når det kommer til videregående skriver Hanna Skotheim i Fagbladet (2019), om en videregående skole på Nøtterøy, der det er en klasse på helse- og oppvekstfag som består av 12 gutter og fire jenter. Fra 2009 til 2019 har andelen gutter som søker seg til helsefag, gått fra 11 prosent til 21 prosent de siste ti årene på landsbasis. Dette forteller at det er en gradvis økning av menn i utdanning på helsefaglige linjer. Læreren i klassen på Nøtterøy tillegger at det bedrer arbeidsmiljøet i klassen når det er både gutter og jenter, og at de har en utfyllende kommunikasjon med hverandre. I følge Udir (2016) fremmer et godt læringsmiljø både læring og trygghet. Det bidrar også til trygge, sosiale og kreative elever, som igjen fører til at man er i stand til å finne raskt svar på ulike problemer man vil møte på i fremtiden.

Når det kommer til ungdommer og utdanning på bygda, og om de blir værende og ser en fremtid der, har Agnete Wiborg skrevet en doktorgradsavhandling som omfatter dette. Hun har intervjuet 50 studenter fra høyskolen i Bodø, både menn og kvinner. Beret Bråten (2003) i kjønnsforskning skriver at Wiborg fant i sin avhandling ut at ungdommene likte hjemlassen sin, men at de forlot den fordi de ikke ville gro fast. De hadde lyst til å få utvikle seg og måtte velge det vanlige tradisjonelle. For å unngå dette, og å kunne velge annerledes måtte man flytte. Dette var spesielt viktig for kvinner. De ønsket ikke å bli gravide, for å måtte sitte i kassa på butikken resten av livet. Samtidig så studentene på bygda som et trygt sted, men det var ikke et blivende sted for utvikling. Utdanning ville rette på dette, de så mulighet for å kunne komme tilbake senere med god utdanning og dermed mer å velge mellom når det kom til jobber. På bygda mankerer det ofte jobber innen administrasjon og saksbehandling, dette får man lettere i en by. På bygda er det mer vanlig å bli sykepleier, lærer, butikkansatt eller fabrikkmedarbeider. Men dette har vært etter påvirkning fra mor, og ikke nødvendigvis det døtrene ville selv. De jentene som har dratt fra bygda har ofte valgt noe annet enn de jentene som ble igjen. Dette fører til en avstand som jentene kan synes er vanskelig. De har ikke det samme å snakke om, ulike interesser og ulikt liv. Jentene på bygda kan ha barn og familie og en helt annen type jobb, de er på et annet sted i livet. Jentene på bygda la også mer begrensninger til bygda enn guttene. Dette gikk ut på at guttene så på bygda som et fristed. Der kunne de henge med kompiser, kjøre snøscooter, det var lite politikontroller, dra kunne dra på båtturer og feste. Guttene fokuserte lite på å få barn, og de av dem som fikk barn sa at det var jenta som fikk barnet, at han bare

hjalp til. Mens for jentene var det naturen som ble sett på som friheten i bygda, ikke aktiviteter og relasjoner sammen med andre. Det som blir sett på som tradisjonelle kvinnelige arbeidsoppgaver oppleves ikke som frihet for kvinnene på samme måte som mennene sine tradisjonelle oppgaver gjør (Bråten, 2003).

Peter Winther fra Aftenposten (2015) skriver et innlegg om at andelen kvinner i distriktet stuper. Av 39 kommuner var det 80 eller færre kvinner pr. 100 menn i alderen 20-39 år. I mange fylker har det ikke vært liknende tall siden 90-tallet. Det blir dratt frem ulike årsaker til dette. I mange år har det tradisjonelt sett vært kvinner som har flyttet mest. Før som nå er det slik at det er flere menn enn kvinner som blir igjen på bygda for å ta over gården. Det er også slik at det er flere kvinner enn menn som tar høyere utdanning. Etter endt utdanning er det ikke mange som flytter tilbake igjen til bygda. Dette gjelder både menn og kvinner, og fordelingen mellom disse er ganske lik. Det å få seg jobb blir sett på som det viktigste, så dersom bygda og distriktene ønsker at flere skal flytte tilbake igjen etter endt utdanning, er dette et satsingsområde som bør prioriteres. Dette gjelder særlig kommuner med arbeidsplasser typisk for menn. Der er fraflyttingen blant kvinner enda større enn ellers. Arbeidsinnvandring blir også pekt på som er årsak til kvinneflukten fra distriktene da denne økningen av arbeidsinnvandring til landet bestod av mestedelen menn. Det innvandret fra 1958 til 2015 til sammen 21407 menn og 18666 kvinner. Til slutt er bygdedyret og kulturen diskuterende faktorer til fraflytting. Den tradisjonelle gubbekulturen og kjærringkulturen blir nevnt, men det er usikkert hvem av de kvinnene flykter fra.

Det er også andre yrker som rekrutterer svært ulikt blant kvinner og menn fremdeles. Til eksempel skriver Kathrine Blyverket fra Utdanningsforbundet (2015) at 93 prosent av barnehagelærerne og 74 prosent av lærerne på 1.-7.trinn er kvinner. Denne skjevfordelingen av kjønn jevner seg ut til lenger opp i klassetrinnene man kommer, på videregående skole er det veldig lik andel av menn og kvinner som jobber som lærere. Men dette gjelder også innen akademia, der er både realfag og professorstillingene mannsdominerte. 75 prosent av professorene er menn. Så Norge sitt arbeidsmarked er et av de mest kjønnssegregerte i den industrielle verden.

I en NIBR-rapport (2012) som ser på hvorfor man skal flytte eller bli boende i bygda, står det at halvparten av befolkningen blir boende i den kommunen man vokste opp i. Dette gjelder også litt flere menn enn kvinner. To av tre av disse har aldri meldt flytting og en av tre er tilbakeflyttere. De fleste som har flyttet ut har bosatt seg i samme sentralitet som de vokste opp i. Men det er en større andel som bosetter seg i bynære strøk enn det er folk fra byen som flytter

ut i distriktet. Dette gir et sentraliserende mønster. Etter 1990 er andelen av barn større i urbane strøk enn på landet. Dette er en effekt av at folk de siste tiårene har flyttet fra land til by og at barn som vokser opp i by blir værende i sentrale strøk. Når det gjelder begrunnelser for å flytte, har forhold opp mot sted og miljø mer å si for å bli boende enn for å flytte. Arbeidsfaktoren betyr like mye for å flytte som å bli boende. I forbindelse med familie og bolig er dette ting som motiverer mer for å flytte, enn for å bli boende.

Gunn Imsen (2017, s. 227) skriver om hvordan det er et politisk mål med best mulig balanse mellom kjønnene ved valg av utdanning og yrke. Dette gjelder også i stillinger som omfatter lederskap. I praksis innebærer dette at det er viktig å motvirke kjønnsmessige skjevheter, innen de typiske kjønnsdominerte retningene. Imsen (2017, s. 227) påstår videre at det må ligge en forutsetning for at jenter og gutter er noenlunde like, at det er ytre påvirkninger sosialt som gjør til at det blir forskjeller og likheter mellom kjønnene. Dersom man fører lik oppdragelse og lik opplæring vil dette kunne bidra til den likestillingen vi ønsker. Stoltenbergutvalget (2019) er et ekspertutvalg som ble opprettet av Kunnskapsdepartementet for å samle kunnskap om hvorfor det oppstår kjønnsforskjeller i skolen, og hvordan man kan motvirke dem. De skriver at det er i dag store kjønnsforskjeller på alle nivåer innen utdanning, at jenter presterer jevnt over bedre enn gutter. De anbefaler blant annet start i barnehagen fra 15 mnd. og tilrettelagt opplæring i skolen for å jevne ut forskjellene blant kjønnene. De skriver videre at forskjellene i ferdighetene mellom gutter og jenter viser seg å være forskjellig fra før skolestart, men likevel i 1.trinn er forskjellene i skolepresentasjonene veldig små, men vesentlig større i slutten av grunnskolen. Her kan man undre seg om det kan være ulike faktorer gjennom grunnskolen som gjør til at kjønnsforskjellene øker. Ting som kan ha sammenheng med individuelle årsaker i samspill med årsaker i familien og samfunnet generelt, er hvordan skolen organiseres, eventuelt bruk av differensiering, samt tilgang til støttetjenester rundt skolen for å nevne noe (Stoltenbergutvalget, 2019). Nielsen (2016) skriver at vårt forhold til kjønn er i stadig endring, men det trenger nødvendigvis ikke være fastlåst i jenter opp mot gutter. Det viser seg at det er økende forskjeller innad i kjønnsgruppene også. Det trenger ikke være de samme type jentene som tar de samme valgene, som har dårlig lønn eller helse. Og som sliter med selvilliten eller som har deltidsstilling på grunn av barn. Det samme gjelder for guttene. Det er økende skille mellom gutter som blir ansett som vinnere, og gutter som ansett som tapere (Nielsen, 2016).

Hatch (2011, s. 82) forteller om organisasjonenes omgivelser som alle er i et samspill med elementer i sine omgivelser. På denne måten skaffer organisasjoner seg varer, kunnskap, kapital og ansetter folk etc. Ved å være en tilbyder samspiller organisasjonene med sine kunder. Og i

de sosiale områdene inngår det klassestrukturer, flyttemønstre og livsstiler etc. I denne oppgaven ser jeg det opp mot skoler og elever, og deres liv og relasjoner, hvordan organisasjoner, institusjoner påvirker det sosiale liv i samfunnet. Videre kan man se dette opp mot organiseringen av skolen. og hvordan dette igjen kan påvirke klassemiljøet ved at f.eks. et godt forhold til læreren, vil være med å skape trygghet. Dette er relevant fordi det er mange forskjellige elementer ved en organisasjon, og hvordan de tilbyr sine tjenester vil være med å påvirke elevers skolegang. Skolens samspill med sine omgivelser kan være med å gi en pekepinn på hvordan elevene har det på skolen. Det kan kanskje medvirke til hvor de ønsker å bo, og hva de vil jobbe med i fremtiden. For at folk skal kunne ha fremtidsplaner, få realisert disse på sin hjemløst og ville jobbe å bo i ei bygd, er det behov for tilbud og kompetansebygging i lokalmiljøet. Skoletilbudet må også til en viss grad gjenspeile bransjene i nærmiljøet. Forskning sier samtidig at kjønnsstradisjonelle mønstre ofte blir en gjenganger der elevene velger samme utdanning og yrke som sine foreldre, og at det er store forskjeller i yrkesvalg mellom gutter og jenter (Forskning.no, 2019). Samtidig ser man at det er veldig store forskjeller i kjønnene på de ulike yrkesfagene (SSB, 2019). En annen årsak som trekkes frem er at kvinner og menn har ulike verdisyn (Helland & Støren, 2011).

Likestillingsombudet, Hanne Bjurstrøm, sier til Utdanningsnytt.no (2018) at hun er usikker på om eleven har en reel valgfrihet rundt hvilken linje de skal velge. Dette nettopp fordi enkelte utdanninger er dominert av det ene kjønnet. Hun sier det er flere ting som må ligge til grunn for at forskjellene skal utjevnes og likestillingen i arbeidsmarkedet skal skje. Blant annet må jenter få det tilrettelagt på arbeidsplasser i form av for eksempel damegarderober, og det må foreligge en kultur for at kvinnelige arbeidstakere skal trives der på lik linje med menn. Trakassering må bekjempes, heltidsstillinger må tilbys og arbeidsgiver må tilrettelegge for omsorgsansvar. På denne måten kan de som velger utradisjonelt få den støtten og tilretteleggingen som trengs for å tørre ta det utradisjonelle valget og forbli i yrkesvalget sitt. Målet må være at både gutter og jenter har valgfrihet til å kunne velge helt fritt selv, uten at omstendigheter rundt skal være med å påvirke valget (Schønberg, 2018). Dette med å kunne velge helt fritt selv uten å måtte ta valg som vil kunne gå utover bostedsplaner og fremtidsplaner, vil kunne bidra til at flere tør velge en utdanningslinje de kanskje ikke hadde satsset på før. Ved at jenter og gutter blir mer blandet i en klasse, kan også dette føre til en forbedring eller endring av klassemiljø i seg selv. Dette fordi de kan utfylle hverandre, videre kan dette bli med ut i samfunnet og være med å forme fremtiden på bygda, ved at oppvekstforholdene er blitt tilrettelagt, og at det er et arbeidsmarked for både menn og kvinner. Samtidig viser som nevnt forskning at det er ulike årsaker til at gutter og

jenter tar kjønnsdelte yrkesvalg. Disse strukturelle forskjellene er noe av det som skaper rammene for yrkesfagklassen som er en del av min studie, og er samtidig et viktig bakteppe for å forstå både utdanningsvalg og klassemiljø slik det fremkommer i studien min.

#### 1.4 Helse- og oppvekst i den videregående skolen

Helse- og oppvekstfag er et videregående opplæringsprogram på yrkesfaglig studieretning. Man utdanner seg til et spesifikt yrke, etter man er ferdig med utdanningen vil en få yrkeskompetanse. Dette tar vanligvis to år. For å lære seg faget er det også praksisperioder ute i relevante bedrifter i løpet av skolegangen. Etter disse to årene går man ut i to år som lærling der man jobber i en lærebedrift, før man til slutt går opp til eksamen og blir fagarbeider. Det er noen yrkesfaglige utdanninger innen helse der man går tre års skolegang, og har ingen læretid i bedrift (Trøndelag fylkeskommune, 2017). I løpet av skoletiden lærer man blant annet om helsefremmende arbeid, fysisk og psykisk helse, kommunikasjon, barn og unge og ernæring. Etter det første året, vg1, er ferdig kan man søke seg videre til det andre året, vg2, som består av mange ulike retninger der man velger en av disse. Dette kan være for eksempel helsearbeider, ambulansarbeider, barne- og ungdomsarbeider, hudpleier, fotpleier, tannhelsesekretær og portør etc. Skulle man ønske å gå videre enten rett etter to års skolegang, eller etter lærlingtida kan man søke seg på vg3 påbygging. Dette gir generell studiekompetanse og en mulighet til å kunne studere videre på høyere utdanning (Vilbli.no, 2020). Man vil derfor kanskje forvente at elevene som studere på HO, har som målsetning å ende opp med en karriere knyttet til nettopp HO.

#### 1.5 Klassemiljø

*«Å oppleve felleskap og føle seg inkludert er et grunnleggende behov, og viktig for barn og unges utvikling, læring og trivsel».* (Udir, 2019)

Ifølge Udir (2019a) skal skolene være bevisst på å jobbe med å utvikle felleskap mellom elever, dette på tvers av de vennegrupper som skapes. Det er vanlig at elevene identifiserer seg med elever som er lik seg selv og disse er gjerne i mindre grupper. Dette kan være krevende for lærerne som skal få til et felleskap i en klasse. Opplæringsloven sier også noe om dette under kapittel 9A som gjelder for grunnskoleelever og elever som går på videregående. Den gjelder

også under lekseordning og skolefritidsordning og omfatter elevene sitt skolemiljø. § 9A-2 og § 9A-3 i opplæringslova sier blant annet at elevene har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer læring, trivsel og helse, og at skolene overhodet ikke skal tillate mobbing, vold, diskriminering og trakassering (Opplæringslova, 1998). Videre sier Udir (2019b) også noe om de sosiale dynamikkene og hva som foregår der. Det er helt vanlig at vennegrupper dannes, men disse kan bli så sterke at det kan være et problem og nå inn å krysse mellom dem. For å vise ulikhet og å skille seg ut fra andre grupperinger kan det fort ende med dårlig oppførsel, krenkelser og forakt for andre. I en doktorgradsavhandling om klassemiljø og skolevegring fant Havik (2015) ut at relasjonene elevene imellom hadde størst betydning for skolevegring og trivsel. Og lærerens klasseledelse hadde innvirkning på skolevegringen indirekte fordi klasseledelsen påvirket relasjonene elevene hadde mellom seg (Havik, 2015). Her ser vi en lov som sier at elevene har rett til en trygg skolehverdag som inkluderer blant annet trivsel, men forskning som sier at relasjonene mellom elevene har størst betydning og at klasseledelsen er med på å påvirke dette. Dette kan da få betydning for flere ting som hvordan elevene formes i en klasse i forhold til om de trives eller ikke, om de får til å utfolde seg eller om klassemiljøet stagnerer de, og kanskje også påvirkning av hvilke fremtidsplaner de legger vil kunne påvirkes av dette fordi erfaringene vi gjør oss er med på å påvirke valg vi gjør. Det er derfor helt essensielt for en lærer eller andre ansatte å sette seg inn i skolens indre liv for å bygge et godt miljø. Men dette omhandler også oppførsel på nett. Negativ oppførsel på nett vil påvirke skole- og klassemiljøet. Man må være årvåken og vite hvilke hierarkier som rå, og hvilke utfordringer en klasse sliter med. Dette kan være vanskelig å få bukt med, da det ikke alltid er lett å se hva som er problemet, eller at man bagatelliserer det. Alle elever skal ha et trygt og godt skolemiljø (Udir, 2019b). Men det er vanskelig å definere hva er godt miljø er, det er heller ikke ønskelig å sette en juridisk bestemmelse på hva et godt miljø er i praksis. Det er opp til den enkelte elev å si noe om hvor godt et skolemiljø på en skole er, fordi det avhenger av elevens egen opplevelse av det. Men et godt miljø har til hensikt å fremme helse, læring og trivsel (Imsen, 2017, s. 464). Dette er viktig da et godt klassemiljø kan bidra til at elevene har en god skolehverdag. En god skolehverdag kan gjøre at elevene trives og kan fokusere på læring og mestring. Om elevene trives og har en god relasjon til hverandre bruker de mindre energi på konflikter, mer tid på læring og planlegging av sine fremtidige drømmer.

## 1.6 Klassekultur

Et annet sentralt begrep for oppgaven min er klassekultur. Elevene i videregående skole er vant til et sett med klassekultur fra klassen sin på ungdomsskolen, men når de nå begynner i en ny klasse på videregående vil det dannes nye felles sett med verdier, normer og holdninger. I en klasse deles det både muntlige og skriftlige verdier, normer og holdninger. Man sier at disse utgjør en klassekultur. En klassekultur kan være veldig forskjellig fra klasse til klasse, men også innad i en klasse ved skifte av ulike lærere eller ulike fag. Siden det er slik, vil naturligvis læreren spille en rolle for hvordan kulturen bygges og utvikles i en klasse (Imsen, 2017, s. 447). Dette støttes av Åsland (2020) som skriver at det er viktig å kunne forstå og observere de ulike grupperingene som lærer, og deres normer innad i gruppen. Slik kan man spille på lag med elevene i en klasse og elevkulturen vil kunne utvikle seg til det positive. Det blir sagt at elevkulturen lever sitt eget liv til en viss grad, men det er viktig at lærere følger med og styrer den i riktig retning (Åsland, 2020). Her vil også grupperinger spille inn ved at ulike grupperinger kan ha sin egen kultur i samme klasse. Det er ikke enkelt å vite hvordan man som lærer skal agere ut ifra hvilke konsekvenser det vil gi. Dersom det bråkes i klassen og man sier ifra kan det enten roe seg i klassen, eller det kan bidra til at bråket sprer seg. Men det viktigste er igjen, at man er klar over problemet og at man observerer på tvers av problemene (Imsen, 2017, s. 447). Verdier, normer og holdninger utgjør klassekulturen. Selv om utdanning også består av danning, er det trolig mye av dette som kommer hjemmefra. Hva man erfarer og lærer av sine relasjoner på fritiden. Klassekulturen utgjør del av klassemiljøet så dette vil kunne ha en stor innvirkning på relasjonene og klassemiljøet i en klasse. Dette fordi det handler om hvordan man behandler hverandre, empati, respekt og hvordan man tar imot og foredrer kunnskap.

## 1.7 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven har jeg strukturert i seks kapitler. Jeg vil her gi en kort innføring av kapitlenes innhold. Til nå har jeg gjennomgått oppgavens bakgrunn, problemstillinger og tidligere forskning knyttet til kjønn, bygd, utdanningsvalg, klassemiljø og klassekultur.

Kapitel 2 er en innføring i det teoretiske grunnlaget og perspektivet som er grunnmuren for det videre arbeidet i denne studien for å belyse Ho-jenters utdanningsvalg, og fremtidsplaner i lag med oppvekstbetingelser. Teoretikere som blir benyttet er Bourdieu, Dewey, Frønes, Berger & Luckmann, Vygotski, Wenger, Illeris og Bateson. Videre er kapitlet delt opp i 7 underkapitler

som gjennomgår relevante teorier opp mot oppgavens tema. I den første delen tar jeg for meg habitus, sosialisering, kapital og identitet i tillegg til oppdragelse og motivasjon og hvordan dette kan virke inn på utdanningsvalg. I siste del skriver jeg om klassemiljø, klasseledelse og sosialt samspill, kommunikasjon og relasjoner og overordna styring i skolen.

Kapitel 3 omhandler den metodologiske tilnærmingen av studien. Denne studien er en kvalitativ forskningsstudie som er intervjubasert. Studien er bygget på et vitenskapsbasert grunnlag, det blir i dette kapitlet presentert valg av metode, bruk av intervjustudie, teoretiske og metodiske overveielser. Til slutt forteller jeg om studiens utvalg som består av både elever og lærere og etiske overveielser. Dette gjør jeg i hovedsak i lys av metoder beskrevet av Aksel Tjora.

I kapitel 4 og 5 legges den kvalitative analysen og diskusjonen frem. I kapitel 4 er det hovedvekt på analysen av de ti elevene og to lærerne i mitt datagrunnlag med litt diskusjon i tillegg. I kapitel 5 er det diskusjon av analysen som står i fokus. Her gir både analysen og diskusjonen rom for mine tanker opp mot mine informanter. Dette samtidig med en retning opp mot den utvalgte teorien i studien som belyser interessante funn.

I kapitel 6, det siste kapitlet i denne oppgaven vil jeg presentere funn, en konklusjon og si litt om videre forskning.



## 2. Teori

For å forklare elevenes opplevelser av skolemiljø og utdanningsvalg, benyttes her to teorier som skal hjelpe meg til å forklare elevenes situasjon. En annen del av teorien skal hjelpe meg med å analysere og diskutere lærerens rolle og ansvar i undervisningssituasjonen, samt skolesystemets rolle for å skape kompetanse og muligheter for elevene. Således benytter oppgaven seg først og fremst av kulturelle forklaringer for å teoretisere elevenes opplevelser av sine omgivelser. Aktuelt i mitt prosjekt er Pierre Bourdieus begrepsapparat med habitus og kapital som forteller noe om strukturer som spiller inn på elevenes valg og livsbaner. Videre bruker jeg begreper som sosialisering og identitet som er med på å forme elevene og forteller noe om tilhørigheten deres i bygda. Et annet sentralt perspektiv for min studie er relasjoner og hvordan dette har betydning for klassemiljøet.

### 2.1 Habitus

Teoretikeren Pierre Bourdieu er en fransk sosiolog (1931-2002) som blir sett på som en av de mest betydningsfulle forskerne i det 20. århundre. Han skriver om begreper som habitus, kapital, felt etc. og er den dag i dag fortsatt en inspirator blant forskere og studenter i flere fag, der det diskuteres blant annet sosial ulikhet og kjønnsforhold (Wilken, 2008, s. 7). Bourdieu mener at habitus er et produkt av sosialisering, da tenker han særlig på den tidlige sosialiseringen som er viktig for det som mennesker vil handle ut ifra. Han snakker om dannelsen som går ut på at vi lærer oss hva som er rett og galt, bra og dårlig, mulig og umulig uten at vi tenker over at dette er en læringsprosess (Wilken, 2008, s. 37). Habitus er diskutert og omtalt av flere teoretikere. Begrepet blir også brukt i ulike sammenhenger, og handler om hva man gjør ut ifra den erfaringen man får gjennom livet. I denne sammenheng er dette relevant fordi et klassemiljø i en klasse kan påvirkes ut ifra de erfaringene elevene og lærerne har med seg, også når det kommer til videre valg i livet som vil påvirke fremtidsplanene. Bourdieu mener at habitus er en begrepteori som omhandler praksis (Wilken, 2008, s. 35). Begrepet handler om det mennesker gjør med utgangspunkt i hvilken forståelse de har av den situasjonen de er i. Men habitus er ikke en bevissthetstilstand, men en kroppslig tilstand der praksisen av det man gjør har betydning. Og man må også innlemme kultur i habitusbegrepet fordi kultur er med på å påvirke folks naturlige forståelse og handlinger i samfunnet. På bakgrunn av dette deles habitusbegrepet inn i to prosesser. Den ene er prosessen der det enkelte individ tar opp kunnskap som gjør at hun klarer å handle meningsfullt i verden, og den andre prosessen er

hvordan hun behandler denne kunnskapen om til praktiske handlinger (Wilken, 2008, s. 36). Vårt sosiale liv forandrer seg hele tiden, og habitusen som vi opparbeider gir oss en veiledning på hvordan vi oppfatter, forstår og derfor handler i forskjellige situasjoner. Som i en skoleklasse der man er med medelever og venner hver dag. Disse vil påvirkes av hverandre, og derfor har kanskje enkelte ulike ønsker for fremtiden fordi man påvirkes av omgivelsene utenfor hjemmet også.

Bourdieu (1995, s. 36-37) forteller at de ulike habitusformene er både differensierte og differensierende, at de er atskilte og utskilte, og foretar atskillelser. Med dette mener han at det kan være ulike erfaringer som setter i gang ulik praksis, eller ulike måter å gjøre ting på. Dette kan gjelde seg selv som privatperson eller virksomheter og institusjoner. Som for eksempel hva man spiser og måten man spiser på, hvilket programområde man velger på videregående, hvilke måte man håndterer det på, hvilken idrett man utøver og måten man utøver den på etc. Og de ulike klassifikasjonsformene er med på å skape forskjeller mellom det som er bra og dårlig, og det som er godt og vondt. Men mennesker vil vurdere dette ulikt og slik vil en væremåte både kunne oppfattes som normal av en, vulgær av en annen og som unormal av en tredje. Men det som er viktig er at når disse forskjellene oppfattes gjennom slike sosiale kategorier, blir de til symbolske forskjeller som igjen til sammen skaper et språk. De ulike forskjellene innenfor posisjonene, altså godene, virksomhetene og måtene å forholde seg til dette på, fungerer i samfunnet som tillagede forskjeller for symbolske systemer, på samme måte som detaljer i et språk vil ha en betydning (Bourdieu, 1995, s. 37).

Det som kjennetegner vår habitus, er at den er tillært i form av den erfaringen og den praksisen vi lærer og tar med oss gjennom livet. Men, denne tilegnelsesprosessen er glemt eller fortrent. Det vil si at habitus er en kroppslig tilstand der kroppen vår formes av habitus og at kroppen vår derfor uttrykker vår habitus som f.eks. gjennom kroppsholdning, livsstilssykdommer, tannhelse, kroppslukt osv. Men samtidig er det viktig å huske på at habitusen vår er individuell, fordi den jobber ut ifra individets tidligere erfaringer, og hvert individ har sine egne unike historier med seg. På tross av dette er også habitusen kollektiv. Dette er fordi man kommer ikke unna at den tilegnes oss når vi omgir oss i et sosialt miljø, i dette sosiale miljøet foregår det et felleskap og en felles forståelse man blir påvirket av. Som man kan se er det mange faktorer som spiller inn på hvordan habitusen vår utvikler seg. I et klasserom med mange elever, der flere lærere har en tilknytning er det et stort sosialt miljø som skapes over den tiden man er sammen. I denne gruppen vil de ulike individene sin habitus også komme til syne, og derfor være med å forme et klassemiljø sammen med den sosiale gruppedynamikken. Det er derfor

ikke helt utenkelig at dersom et klassemiljø som formes av alle sin habitus i den gruppen, vil kunne være med på å f.eks påvirke hverandres videre utdanningsløp eller bosted, og at flere i den samme gruppen vil kunne ta de samme valgene (Wilken, 2008, s. 38). Selv om Bourdieu er opptatt av makt i samfunnet og reproduksjonen av dette, kan også habitusbegreper hjelpe oss med å se samspill mellom konteksten vi befinner oss i og individets utvikling av sin identitet. Derfor kan vi i denne studien se at det er flere faktorer som virker inn på hvilke valg elever tar, ut ifra hva slags oppvekstsvilkår man vokser opp i og har rundt seg. Dette er med på å gjøre det forståelig at den enkelte blir påvirket av relasjonene rundt seg, og at dette bidrar til individuelle valg. Mange av de valgene vi tar for oss selv opplever vi som individuelle og selvstendige, men fordi vi ofte er påvirket av omgivelsene og oppdragelsen vår, ender mange opp med liknende valg basert på sin bakgrunn. Dette igjen fører til at mange ender opp med tradisjonelle kjønnsstereotypiske utdanningsvalg, i en kontekst der det å reprodusere kulturen er viktig.

## 2.2 Sosialisering

Frønes (2013, s. 11) skriver at sosialisering handler om å forstå barn og unges utvikling og samspillet med det samfunnet de er en del av. Han tar utgangspunkt i både psykologi, sosialisering og antropologi for å komme frem til en felles forståelse av dette begrepet. Videre kan vi se sosiologene Peter Berger og Thomas Luckmann (2000) snakke om to begreper som de bruker for å skille ulike arenaer for oppdragelse. Den ene er primærsosialisering som står for den første oppdragelsen, og den påvirkningen som man går igjennom i barndommen. Den andre er sekundærsosialisering som senere påvirker opparbeidede sosiale forhold og individ. Dette er med på å forme en del av barnets identitet. Man kan dermed si at å utvikle identitet er det samme som å utvikle lokal identitet. Dette henger sammen med primærsosialiseringen der man utvikler sin personlighet, og at man innerst inne skal kunne oppleve seg selv som et helt menneske. Men det virker utover det menneskelige planet også. Det å ha en lokal identitet er viktig for funksjonene i samfunnet. Om man føler en tilknytning til et sted vil det sannsynlig bli en reduksjon i fraflytning fra bygda (Imsen, 2017, s. 249-250). Dette kan vi se opp mot en sosialkonstruktivistisk posisjon og hvordan den russiske psykologen Lev Vygotski mener at språk, kultur og sosial interaksjon blir mer vektlagt enn selve individet (Irgens, 2016, s. 159). Dette er interessant å se opp mot analysen der flere elever opplever situasjoner likt, og har flere like tanker. De går i samme klasse og kommuniserer med hverandre daglig. Slik sett ser man at bakgrunn og virkelighetsforståelse av ting kan bli veldig likt.

## 2.3 Kapital

Sosial kapital står for familierelasjoner, nettverk og forbindelser. Kulturell kapital står for legitim kunnskap, utdanning og kompetanse (Wilken, 2008, s. 39). Mens begrepet habitus står for bakgrunnen og de oppvekstvilkår man har rundt seg står noe som heter for felt for de sosiale plattformene som denne habitusen oppstår i. Der igjen ser man at felt blir til i ulike kapitalformer. Disse forskjellige kapitalformene som for eksempel kulturell kapital og sosial kapital gjør til at det sosiale systemet i samfunnet ikke er tilfeldig. Den kulturelle kapitalen inneholder ifølge Bourdieu kunnskap, utdanning og kompetanse. Den sosiale kapitalen inneholder familierelasjoner, nettverk og forbindelser (Wilken, 2008, s. 39). De ulike kapitalene kan brukes i ulike sammenhenger. Jeg tenker at både den kulturelle og den sosiale kapitalen er viktig for elevene i min studie. For de fleste jenter på 16 år har både foreldre og venner innflytelse, og det kan være mange usikre tanker om fremtiden. Man ønsker seg som regel en utdanning samtidig som man kanskje ønsker å være nær venner og familie, kanskje følge strømmen av hva andre velger for ikke å skille seg for mye ut. Det å komme seg videre i livet å kunne vise til en utdanning, og få seg en jobb er nok en viktig kulturell kapital for de fleste. Samtidig har de fleste et behov for annerkjennelse og en aksept som inngår i den sosiale kapitalen man utvikler seg. Dette kan vise seg å få betydning for hvordan man blir behandlet av andre rundt seg, hvordan man f.eks. har det på skolen og inni en klasse. Det at man er jente kan også spille inn på valgene man gjør, og hvordan den kulturelle og den sosiale kapitalen spiller inn. Dette ut ifra hva som er legitimt å velge av utdanning, ut fra hvor man kommer fra og hva man ønsker å bli.

Bourdieu hentet inspirasjon fra Karl Marx' teori om at makt blir bestemt av den tilgangen man har til materiell kapital. Han så også på Weber som mente at makt og status hadde sammenheng, og konkluderte dermed med at det fantes flere former for makt i et samfunn. Og at disse igjen er knyttet til flere ulike kapitalformer. Kapitalformene er selvstendige. De kan ikke sammenlignes, da de er så forskjellige og ikke handler om det samme (Wilken, 2008, s. 39).

Disse områdene som Bourdieu kaller felt deles i samfunnet opp i eksempelvis økonomiske felt, religiøse felt, politisk felt, landbruksfelt, motefelt, sosiale felt etc. *Sosiale felt* er med på å danne relasjoner mellom personer som jobber for å oppnå bestemte former for kapital. Disse personene kan være meg og deg, og sjefer, ansatte, venner, medborgere, elever osv (Wilken, 2008, s. 40). Når for eksempel jenter på HO velger seg et yrke innenfor helse for å få jobb som fagarbeider kan dette styrke den kulturelle kapitalen deres ved at de får seg en utdanning. Men

nettverket vil også bli utvidet med at man får kolleger, og dette innbefatter en utvikling av den sosiale kapitalen. Disse tingene vil ha betydning for den jenta sitt valg av yrke og fremtidsplan for hvordan hennes liv vil bli. Og ut ifra hvilken jobb og hennes omgang med venner kan dette påvirke hennes trivsel og om hun har anledning til å få seg en jobb i bygda hun bor i.

Det har seg også slik at individer kan ha ulike posisjoner basert på sine ulike kapitaler. Denne sammenhengen mellom de ulike feltene og samfunnsstrukturen kalte Bourdieu for homologi (Wilken, 2008, s. 41). Man kunne ha mye kapital på arbeidsplassen, men lite blant vennegjengen. De ulike kapitalene kan også byttes. For eks. fra kulturell kapital til økonomisk kapital. For å få til dette må kapitalen være relevant, og kapitalen må kunne bli verdifull for den det gjelder. Folk som ønsker å bytte kapital er alltid avhengig av habitusen sin. Dette har stor betydning for hvilke muligheter de har for de ulike byttene, og personene må også føle at bytte av en kapital i et felt må være verdt å kjempe for (Wilken, 2008, s. 42). I denne oppgaven har mine informanter ulik bakgrunn og dermed ulik posisjon i de forskjellige feltene. Det kan være relevant for elever å bytte kapital for sin egen del. I denne sammenheng kan man for eksempel se det opp mot elever som bytter linje fra HO til studiespesialiserende. Studiespesialiserende er et treårig program man går for å kunne ta høyere utdanning. Dette kan man også gjøre etter å ha gått yrkesfag, og dette er da kun et år etter vg2 som heter påbygg. Dette gir ikke samme kompetansen, men man får generell studiekompetanse som kvalifiserer for enkelte høyere utdanninger. Således kan det tenkes at de elevene som bytter fra HO til studiespesialiserende endrer både den kulturelle kapitalen sin, men også den sosiale kapitalen sin ved at det er blir en endret status i utdanningen ved at man velger en annen retning, og at venner og familie endrer synet på utdanningen. Akkurat hvordan dette slår ut vil trolig være individuelt, og for noen elever kan det oppleves positivt og for noen kanskje negativt. For andre kan det forbli uendret.

Bourdieu skriver om smak, og bruker dette i sin forklaring om praktisk mestring av samfunnsmessige fordelinger. Disse fordelingene skal gjøre at man kan føle eller ane hva som kommer eller ikke vil komme. Dette vil også gå i lag med en følelse for hva som vil passe eller ikke for folk som har ulike posisjoner i det sosiale rommet. Videre sier han at smaken påvirker den sosiale stedsansen vår i et sosialt rom, og forteller de som har en spesiell plass i det sosiale rommet om hva de passer til, opp mot de sosiale posisjonene eller virksomhetene som foreligger. Den kunnskapen som finnes om verden må tas med i betraktningen av den praktiske kunnskapen som vi allerede besitter om verden (Bourdieu, 1995, s. 218).

Det kan være vanskelig å se og forstå de forskjellige undergruppene i samfunnet som har oppstått med sin posisjon i kulturell kapital, med mindre man ser det gjennom

utdanningssystemets øyne. Dette systemet tilbyr å få lære gjennom en institusjon med en trinnvis prosess til et bestemt studieprogram og til vanlige læreplaner. Bourdieu skriver videre at sammenhengen mellom hierarkiserte kunnskaper og hierarkiske utdanningstitler er med på å gjøre det slik at de som har den høyeste utdanningstittelen automatisk har alle de andre kunnskapene som trengs, ved en lavere kunnskapstittel. De selvlærte sine kunnskaper skinner ofte igjennom i en kultur, fordi de ikke har den faglige tyngden med seg fra et skolesystem, derfor blir de bekymret for å gjøre feil og dermed avslører sin faglige svakhet (Bourdieu, 1995, s. 142-143) Bourdieu mener med dette at utdanner man seg til for eksempel en lege, en som skal kunne mye om kroppen, skal legen kunne alt som en helsefagarbeider eller en sykepleier også kan. I sammenheng med denne studien er dette relevant fordi et klassemiljø kan være svært ulikt fra klasse til klasse og det blir påvirket og utformet forskjellig ut fra hvilken bakgrunn elever og lærere har, og da eventuelt ut ifra mulige ulike hierarkiske nivå i den samme klassen. Kapitalformene er altså noe som kommer i møte mellom jentenes familiære bakgrunn og utdanningssystemet, som en kanal mellom de ulike klasseposisjonene de ender opp med etter å ha fullført sitt utdanningsløp.

## 2.4 Identitet

Wenger (2017, s. 142) sier at identitet er:

*«en måte hvorpå vi kan tale om, hvordan læring ændrer, hvem vi er, og skaber personlige udviklingshistorier indenfor rammerne af vores fællesskaber».*

Dette begrepet bruker Wenger som en av fire ulike komponenter i sin teori om læring.

Videre sier Wenger at identitet handler om eksistens og betydning som vi utspiller i våre individuelle liv, der vi lærer og utvikler våre meninger og skaper vår identitet. Men dette må foregå i en sosial sammenheng for at disse ferdighetene skal utvikles, og at læring og identitet skal kunne oppstå. Wenger ser på dette som en uadskillelig del av menneskelivet der læring forstås i et sosialt perspektiv. Sosiale perspektiver er alt fra utdanningsinstitusjoner, arbeidslivet, familie og den generelle hverdagen (Illeris, 2017, s. 140). Men det er ikke slik at læring og sosialisering foregår i bestemte former under bestemte aktiviteter med bestemte mennesker. Det er en omfattende prosess der vi er en aktiv del av de ulike sosiale praksisfelleskapene som vi skaper identiteten vår i forhold til. Til eksempel er en gruppe på en arbeidsplass en form for handling, men det er også en form for tilhørighet. En slik deltagelse

former ikke bare hva vi gjør, men også hvem vi er og hvordan vi tolker det vi gjør (Illeris, 2017, s. 142). Identiteten vår handler ikke bare om hvem vi er og hvordan vi gjør ting. Wenger mener den inngår i overlevelsesmønsteret vårt, ved at det er viktig at vi overlever sammen. Dette i form av at vi leter etter tak over huset eller mat i lag med andre. Ved at man i sosiale sammenhenger, f.eks på skolen bidrar til at man trives, utvikler man en selvforståelse som bidrar til tilfredshet (Illeris, 2017, s. 144). Herunder kan man forstå at det ofte dannes grupperinger blant venner på skolen. Det er en måte å overleve sammen, som igjen fører til tilfredshet og tilhørighet med andre på skolen.

Imsen (2017, s. 247) skriver om at utviklingen av utdanningssystemet i tidligere tider ikke bare var en fordel for det lokale næringslivet. Med dette menes at oppgradering til flere års skolegang var med på å bryte ned ulike næringsyrker, som for eksempel fiskerinæringen. Dette ble oppfattet som at skolen la beslag på arbeidskraften og den praktiske opplæringen ungdommen frem til nå hadde å tilby. Men skolene gav isteden elevene en teoretisk kompetanse. Det viste seg i senere tid at dette førte til en utdanningsvei som ledet de vekk fra bygdene. Det samme kan man tenke seg om kvinnene. Rundt årtusenskiftet da alle fikk rett til videregående opplæring, og halvparten av klassene fortsatte på høgskole, eller universitet førte dette til en etterspørsel etter jobber som krevde utdanning. Disse jobbene var det mest av i byene og dermed førte dette til en kvinneflukt fra bygdene. Men denne utdannelsen som kom til ble ofte en enveisbillett ut av bygdene, det ble derfor hevdet at utviklingen av skolesystemet i Norge førte til en avfolkning av distrikts Norge. Dette er noe enkelt sagt da det er andre ting som også spilte inn som for eksempel en generell utvikling av næringslivet, en høyere levestandard og en begrensning i hvor mange som rett og slett kunne brødfø seg med egne midler. I dag er det ikke slik at fisken for eksempel bare skal fiskes. Den skal sløyas, pakkes og sendes. Slik sett er det ikke bare lokalkunnskap og erfaring som må til, men en nasjonal generell kunnskap der målet videre er hvordan man skal kunne opprettholde folketallet i regionene, og hvordan kvalifikasjonene til de ulike skolene skal kunne bidra til dette. Her må man se på hvilken skole og hvilken kompetanse de ulike lokalsamfunnene er best tjent med (Imsen, 2017, s. 247- 248). Identiteten henger altså sammen med hvordan man håndterer verden rundt seg, for eks. valg av skole.

## 2.5 Motivasjon og disiplin

Inge Bø (2005, s. 109) sier at innunder motivasjon foreligger det to termer. Den indre motivasjon og den ytre motivasjon. Den indre motivasjonen, eller den naturlige motivasjonen som den også kalles handler om når man utfører noe den indre drivkraften har fått en til å gjøre. At å fullføre det man skulle gjøre er i seg selv belønning nok. Som for eksempel om man ønsker å re opp sengen sin, noe man lærer i praksisen på HO. Da er målet å få ferdig en oppredd seng, og oppredningen er derfor lystbetont. Dette selv om oppredningen i seg selv skulle være kjedelig. Og denne positive opplevelsen og hensikten er selve motivasjonen for arbeidet. Og det er denne motivasjonen som får folk til å oppgi noe av sin frihet og å la påbud virke for å få utført et stykke arbeid. I skolesammenheng sier Dewey (2005, s. 211) at folk har en medfødt evne til å ville utforske saker og ting, til å ville bygge og skape og å håndtere redskaper og ulike materialer og å kunne gi uttrykk for følelser. Om skolesystemet bygges opp på slike verdier er hele eleven involvert. Dette gjør slik at ulikheten mellom livet på skolen og samfunnet utenfor blir mindre og barna motiveres til å se de store mulighetene blant materialer og prosesser, som hjelper de til å skape sosiale forhold og samarbeid (Dewey, 2005, s. 211).

I disiplinens verden finnes det også to termer som også benevnes som den indre og den ytre. Men her er det da snakk om disiplin, den indre og den ytre disiplin. Bø (2005, s. 110) sier at i ulike sammenhenger som for eksempel oppdragelse trengs det disiplin og grenser for å holde den enkeltes selvutfoldelse i sjakk. I sosialiserte former snakker man om at samvittigheten vår skal utvikles og kontrolleres og de naturlige impulsene kontrolleres. Under vår oppdragelse og sosialisering med andre er det viktig å hjelpe barn med å utvikle impuls kontroll på den ene siden og egostyrke på den andre. Dette vil si det samme som å utvikle mennesker til å inneha en rasjonell vilje, til å greie å ivareta seg selv gitt ut fra et verdsett i samfunnet. Dette kommer ikke uten en vei gjennom sosial kontroll, grensesetting og en ytre styrt disiplin. Men den ytre disiplinen må bli til en indre disiplin der personen blir indrestyrt. Dette kalles selvdisciplin. Ved påvirkning av den ytre kontrollen ved grensesetting og styrt disiplin kan man se det opp mot den erfaringen som er med på å forme ulike valg, altså habitusen man har med seg i livet. Dette er relevant fordi Dewey mener at disse faktorene er med på å skape selvdisciplinen vår, som igjen gjør oss til uavhengige individer som kan klare oss selv med den erfaringen og kunnskapen man innehar (Dewey, 2005, s. 110). Jeg ser dette i sammenheng med valg av utdanning. Siden Bø (2005, s. 110) sier at oppdragelsen må inneha en ytre styrt disiplin ser jeg ikke bort fra at dette er en del av det å tillegge ulike meninger og retninger i oppdragelsen som er med på valgene til barna når de blir større. Vi kan se for oss at dette kan skje ved helt



dagligdagse ting gjennom hvem som gjør hva i huset, hvilke syn man har politisk, hvordan man ter seg i sosiale lag, om man er med i ulike verv, hvilken utdanning man har, hva man jobber med etc. Slike faktorer er med på å påvirke underbevisstheten vår til å forme oss slik vi blir som voksne.

## 2.6 Klasseledelse og sosialt samspill

På skolen har ikke læreren bare i oppgave å sørge for at elevene får faglig påfyll. Det skal også undervises i sosial kompetanse (Imsen, 2017, s. 449). Ifølge Udir (2019c) og læringsplakaten skal elevene lære seg etisk, sosial og kulturell kompetanse. I tillegg skal de tillære seg evne til demokrati, og danne seg en demokratiforståelse (Udir, 2019c). Men det er ikke slik at dette foregår uavhengig fra hverandre. Det er en tett sammenheng der det faglige, de ulike læringsaktivitetene, og relasjoner og følelser foregår på tvers av hverandre samtidig. Som klasseleder må man tenke og handle helhetlig, og utvikle det sosiale miljøet i klassen (Imsen, 2017, s. 449). Herunder kommer vi også borti læringsmiljøet, og hvordan dette fungerer. Et læringsmiljø innebærer alt som skjer i en klasse pluss undervisningsformene en lærer benytter seg av, organisering av elevene og elevaktivitetene. I de ulike aktivitetene finner man de sosiale relasjonene mellom lærer og elev og mellom elev og elev (Imsen, 2017, s. 449). I en masteroppgave skrevet av Johansen (2015) som handler om hva klasseledelse og elevmedvirkning kan bidra med for å utvikle den sosiale kompetansen, fant hun blant annet ut at elevene ble mer sosialt kompetente etter hvert som elevene mestret og tilpasset sitt miljø i klassen. Det at den sosiale kompetansen ble bedre gav igjen ringvirkninger der elevenes karakterer ble bedre fordi det ble mer søkelys på læring, som igjen førte til at elevene fortsatte sin positive vei i den sosiale retningen. Her tenker jeg at den sosiale kompetansen i en klasse også knyttes opp mot hvilke fremtidsplaner elevene velger. Ved forbedrede karakterer kan elevene ta andre valg enn ved dårligere karakterer, dette vil være med på å forme fremtiden deres i form av at de kanskje velger andre studievalg enn først tenkt. Eller at de vil velge lengre og høyere utdanningsløp etter videregående, og dermed kunne stå mer rustet til å velge i jobber både i bygd og by, ved at jobbtilbudene kan være flere. Dette kan selvfølgelig også sette en begrensning i valg av jobb da yrkeskompetansen man innehar ikke nødvendigvis finnes i alle bygder rundt om i landet, og at man derfor må ut av bygda for å få seg en jobb i den yrkesretninga man har valgt.

Innen klasseledelse sier Imsen (2017, s. 450) at man deler opp klasseledelse i to. Et individfokus og et relasjonsfokus. Det individuelle fokuset går mot individuelle personer, de såkalte urolige elevene og deres egenskaper. Man tenker det er noe som ikke stemmer med eleven som for eks. at eleven sliter med adferdsforstyrrelser, at han sliter sosialt i lag med andre, viser sinne eller ikke er så sosial av seg. Altså noe på innsiden av eleven. Man ser på klassen som en klasse bestående av enkeltelever der det ikke finnes noen form for hierarki. At elever er urolige kommer av at de ikke kan eller vil oppføre seg. Læreren fremstår som den med autoritet og som slår hardt ned på uønsket adferd ved for eksempel gi merknad, tilsnakk, bortvisning eller at man kontakter foreldrene og sier ifra (Imsen, 2017, s. 450). Den andre delen av klasseledelse var den relasjonsfokuserede tenkemåten. Den ser mer på den helhetlige delen av klassedynamikken. Lærere som finner det vanskelig å vinne respekt, eller å nå inn til elevene kan oppleve at irettesetting og korrigerende av uønsket adferd kan straffe seg med at elevene gjør det motsatte av det de får beskjed om. Relasjonene til elevene blir negativt ladet og dette blir en vond sirkel der elevene bråker mer desto mer når læreren sier ifra. Dersom man klarer å se ulike situasjoner som oppstår i klasserommet med et relasjonsperspektiv, vil man kunne klare å tolke situasjonen på flere måter og se ulikt på det som egentlig skjer (Imsen, 2017, s. 454). I en rapport utarbeidet av Aasen, Nordahl, Mæland, Drugli & Myhr (2014) kom det frem at den faglige tilbakemeldingen til elevene fra lærer var viktig både for den sosiale relasjonen og den strukturelle ledelsen i klassen, slik inkluderes tilbakemeldinger inn i forklaringen på relasjonell klasseledelse. De kom frem til at tilbakemeldinger, relasjon og struktur er faktorer som er avhengige av hverandre. Rapporten viste også, og som kanskje det viktigste at det var store forskjeller på lærere og fra skole til skole i hvordan relasjonskompetansen var og ble utøvd. Dette tenker jeg kan være elementer som vil kunne påvirke elevenes læringsmiljø forskjellig, også læringskulturen i den enkelte klasse eller skole, ut ifra hva og hvordan lærer legger sitt fokus på, f.eks tilbakemeldingene sine til elevene. Den sosiale kompetansen påvirker karakterene, og siden rapporten viser at det er forskjellig fra lærer til lærer og fra skole til skole, vil dette også naturligvis innvirke forskjellig ut ifra hvilken skole man havner på som elev, og de valgene man tar for fremtiden.

I det store og det hele handler et relasjonelt perspektiv, om å klare å gå bort fra å kun se på det enkelte individ og det lukkede problemet det fører med seg, til å kunne se på samhandlingen og de sosiale relasjonene som er med på å styre. Disse to ulike klasseledelsesmåtene fører til ulik praktisk tilnærming, og man skal uansett være litt forsiktig med å gå inn i rollen med for strenge retningslinjer, da man må løse de ulike individuelle sakene ut fra den aktuelle situasjonen

(Imsen, 2017, s. 454). Dette hjelper meg til å forstå informasjonen og handlingene som kommer frem fra lærerne i analysen. De legger vekt på sosiale relasjoner, og får til et godt klassemiljø helt fra starten av skoleåret. De hjelper blant annet elevene med å dele inn i grupper, og organisere arbeidet i timene. Slik tilpasser og løser de individuelle saker og problemer. Samtidig som de ser på hele gruppedynamikken og samhandlingen i klassen. Slik kan elevene utover i året jobbe på tvers med hverandre uten problemer, nettopp på grunn av lærernes klasseledelse. Dette kommer jeg mer tilbake til i analyse og diskusjon.

## 2.7 Kommunikasjon og relasjoner

Inger Ulleberg (2018, s. 19) sier at kommunikasjon omhandler noe som foregår mellom mennesker. Man sier man kommuniserer med hverandre. De fleste teoretikere prøver å forenkle dette med å forklare at det er en mottaker, en avsender og at det som regel finnes et budskap. Man kan benytte seg av både verbal og non-verbal kommunikasjon. Gregory Batesons teori om kommunikasjon gjør det motsatte. Han prøver ikke å forenkle, men vil tilføre et nytt perspektiv som går på menneskelig erkjennelse. Bateson mener vi har et grunnleggende kommunikasjonsperspektiv på verden, der det vi forholder oss til ikke er gjenstander, men ideer om gjenstanden. Budskapet man melder blir til av den som oppfatter, opplever og erfarer hva som blir sagt (Ulleberg, 2018, s. 19). Det å oppfatte noe, er å tolke. I vår kommunikative verden er det ikke fenomener og gjenstander vi forholder oss til, men ideen vår om tingene. Dette vil si at dette perspektivet på kommunikasjon, handler om hvordan man forstår virkeligheten, hvordan man tolker ting, ulike situasjoner, samspill og ulike fenomener. Videre tolker vi, avgrensner, man legger merke til og reagerer ut fra hvem vi er og hva man har lært, og man tillegger meninger ut fra situasjonen man er i (Ulleberg, 2018, s. 19). Her kan en trekke en relasjon til yrkesfaget der det går ungdommer som tolker, avgrensner, legger merke til og reagerer i stor grad på det meste som skjer. Å både forstå og misforstå er nok en del av skolehverdagen deres. Denne kommunikasjonen vil kunne være sentral i forståelse og utvikling av de sosiale relasjonene som foregår mellom elever og lærere fordi den baserer seg på hva som skjer i nuet, og hvordan dagene derfor blir preget av dette.

Bateson mener at all erfaring er subjektiv, men at man er avhengig av relasjoner, og dette gjelder både mellom fenomener og mellom mennesker. Uansett hvor mye vi hadde villet er det umulig å melde seg ut av kommunikasjon med andre. Det er en del av den menneskelige driften vår, og det er umulig at oppførselen vår ikke blir oppfattet og tolket av andre. Dersom man prøver

å være helt tiltaksløs i kroppsspråket for å unngå respons av andre, kommuniserer man like mye som om man hadde smilt og søkt kontakt ved at man utsondret at man ikke ønsket kontakt (Ulleberg, 2018, s. 20). Man erfarer mye gjennom livet, og man har med seg erfaring inn i sine valg. Bateson sier man er avhengig av relasjoner og at det er umulig å melde seg ut av kommunikasjon. Dette kan vise seg å være svært gjeldende i en skoleklasse, der både undervisning og fritid består av kommunikasjon i ulike former. Siden oppførselen vår blir oppfattet av andre via kommunikasjon trenger elevene å bli påminnet hvordan man oppfører seg blant andre, og hvordan dette kan påvirke på hvordan vi selv blir oppfattet. Det vil være en selvfølge at oppførselen påvirkes av de sosiale relasjonene vi har rundt oss og de vi skaper. Samtidig som de også utsondrer til andre hvordan vi har det og hvordan vi blir oppfattet, som også er med på dette samspillet der alle disse brikkene spiller inn og må passe for at kommunikasjon og relasjon skal kunne gå rundt.

Som jeg var litt innpå over her er det ikke bare innholdet og tolkninger man kommuniserer. Ulleberg (2018, s. 20-21) overveier noe om forholdet man har til den man kommuniserer med også. Denne kommunikasjonen sier man foregår på flere nivåer. Det handler om det indirekte nivået av samtalen. Det er sentralt om det er en venn man kommuniserer med, konkurrenter, kolleger, eller om man hjelper eller utfordrer hverandre. Bateson mener i forhold til mange andre teoretikere, at vi mennesker alltid vil være opptatt av forholdsaspektet i en samtale, og at dette er viktigst. Andre mener at det er diskursen, altså dialogen som er målet. Men Bateson mener at dette vil være umulig å få til, fordi hvis målet i samtalen er å finne ut av et gitt tema, må man ha i bakhodet at vi alltid kommuniserer om forholdet parallelt med innholdet, det er derfor av stor betydning at man avklarer forholdet først. På hvilket nivå vi plasserer forholdene våre til andre gjøres på ulike måter. Alt i fra kroppsspråk, ordvalg, hvilke gaver man gir, hvor ofte man ringer og sender sms, til hvordan man lytter til hverandre (Ulleberg, 2018, s. 20-21). I en klasse er det elever og det er lærere. Her tenker jeg at det er en viss forskjell i forholdet. Man har ulike roller som elever og lærere. Man kommuniserer kanskje annerledes som elev til en medelev, eller som elev til en lærer. Dette kan være med på å påvirke samarbeidet og relasjonen man har til lærerne sine, og man skal være seg bevisst sin rolle som lærer og ikke overkjøre dette forholdet ved at man viser gjensidig respekt og lytter til elevene. Da vil kanskje elevene være mer trygge på å kommunisere i klassen både med elever og lærere som igjen vil komme relasjoner og klassemiljøet til gode.

I kommunikasjon med andre ligger relasjon nært. På alle nivåer i kommunikasjon er det relasjonene vi forholder oss til mer enn gjenstander og fysiske realiteter. Bateson mener vi må

ha flere tanker i hode samtidig, at det er individuelle forskjeller i oppfatning av virkeligheten. Gjennom relasjon lager vi oss erfaring om hverandre, om verden og oss selv (Ulleberg, 2018, s. 22-23). Men det er ikke bare i kommunikasjon relasjoner har betydning og spiller en viktig rolle. Dette gjelder også når det kommer til læring. Vi tillærer oss kunnskap i alle slags former i relasjon til andre mennesker. Vi har alle fag vi likte mer eller mindre på skolen, dette kan være knyttet til personer eller fagemner. I matte kan man få følelsesmessige relasjoner til for eksempel tall ved at man liker et tall bedre enn et annet. Og dersom man er veldig glad i musikk, er ofte faget musikk noe man setter ekstra pris på i skolen. Så undervisning er ikke synonymt med læring, alle disse ovennevnte tingene spiller enn rolle (Ulleberg, 2018, s. 45). Digital didaktikk (2020) forklarer dette opp mot et sosiokulturelt læringssyn som handler om at man som menneske ikke lærer isolert fra andre, men inn i en sosial kontekst som foregår i samhandling mellom mennesker, og redskapene man bruker er i en kulturell og historisk kontekst som virker inn ved at man lærer på ulike måter ut ifra hva man har med seg fra før. Dette betyr at kunnskapen er distribuert, altså at ulike mennesker kan ulike ting, og derfor må også læringen være sosial. Derfor kan man si at læringen inngår i et felleskap, og her spiller språket en sentral rolle, og dermed i alle læringsprosessene også. Læring skjer hele tiden uansett hvor man er så den er utelukkende av en sosial karakter (Digital didaktikk, 2020). Dette tenker jeg er viktig uansett i hvilken kontekst man er, men i forhold til min oppgave spesielt inn mot klasserommet og enda mer praksisrommet. På HO er det en del praktiske øvingsoppgaver som forflytning og ta blodtrykket. En ting er når man sitter i klasserommet og skal kommunisere og tillære seg kunnskap, en annen ting er i et praktisk arbeid. Dette er en annen kontekst, og kanskje endrer språket seg når man snakker til hverandre i et klasserom. Det kan også tenkes at erfaringen man har med seg fra før kommer for enkelte elever mer til syne i en praktisk kontekst i et praksisrom enn i en teoretisk kontekst i et vanlig klasserom. Dette kan bidra til at elever som kanskje ikke har en relasjon ellers finner sammen og dermed kan bidra til økt trivsel i klassemiljøet ved at de blir en mer sammensveiset klasse.

## 2.8 Overordna styring i skolen

Skolen er bygd opp av overordna planer og institusjonalisering av læring. Elevene grupperes inn i klasser og ulike kunnskapsfag. Men skolene styres av mer enn dette. Den blir påvirket av en hel verden som relasjonene vi har til hverandre og til ulike samtaler, følelser, sympati og antipati, og adferd som i større eller mindre grad er planlagt eller ønskelig. I denne sammenheng er det viktigste å se på den utdannelsesorienterte skoleforståelsen. Her vil skolen gjøre det som

verden utenfor forventer ved å videreføre kunnskaper og kvalifikasjoner etter behov. Vi kan si at skolene brukes som et virkemiddel for behov og krefter som befinner seg i samfunnet utenfor (Karlsen, 2015, s. 18). Skolene er nødt til å forholde seg til markedet, og derfor tilpasses innholdets forståelse i læringen, til å lære om tilværelsen og til å kjenne seg selv. Elevene er individuelle deltakere som skal forme seg selv ved å skape sin egen grunnmur de bygger videre på ved å lære seg verdier og holdninger, og med kunnskap og ferdigheter. På denne måten skaper de seg sitt eget liv. Her har både styring og utdanning i skoleverket betydning for hvordan verden utenfor formes. Dette ved at det er et samarbeid i samfunnet som foregår mellom stat, marked og det sivile samfunnet vårt. Men dette trenger ikke være problemfritt. Ved at andre både direkte og indirekte tar over styringen kan dette gå på bekostning av demokratiet både på individ- og samfunnsnivå, ved at de former de valg som blir tatt eller de valgene man har å ta innenfor skolen. Her spiller også den politiske makten inn, ved at de kan legge føringer av tilbud. Man kommer heller ikke utenom den økonomiske og den kulturelle sekken for hvordan en skole styres (Karlsen, 2015, s. 18).

Dette samsvarer med det Øyvind Sørreime (2020) skriver om i Fagsnakk. Før var det opp til den enkelte skole og den enkelte lærer å styre og bestemme hvordan skolene og skolehverdagen skulle legges opp. Skolene i dag preges av bestemmelser fra læreplaner og opplæringsloven blant annet. I løpet av 2004 ble NPM (New Public Management) iverksatt i skoleverket også. Dette er et mål- og resultatstyrt tankesett (Sørreime, 2020). Fimreite & Grindheim (2007) mener at årsaken til at NPM også til slutt kom til Norge for mange år siden var av økonomiske grunner. På 1980-tallet var det en veldig svak økonomisk utvikling i OECD-landene som gjorde til at det ble gitt krav om å innføre reformer i det offentlige systemet, og hvordan den offentlige sektoren skulle administreres. Dette var en konsekvens av at de offentlige institusjonene var for ineffektive, for store og dyre, og for vanskelige å styre. NPM har som mål å bruke effektivisering og produktivitet som en målestokk på hvordan en institusjon fungerer. Dette er det motsatte av det tradisjonelle tankesettet der man lar rettstat og demokrati spille inn (Fimreite & Grindheim, 2007, s. 227). Sørreide i Fagsnakk (2020) sier videre at dette kan snu. Flere politikere vil nå bytte ut NPM med en tillitsreform som baserer seg på å gi fagfolk mer tid og tillit til å gjøre jobben sin der det er mer fleksibilitet i regelverket (Sørreide, 2020).

Tilbake til 2016 satte daværende kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen i gang en ekspertgruppe som skulle se på lærerrollen. Der så de blant annet at i de senere årene har lærerrollen blitt mer sentrert mot en faglig forankret og spesialisert lærerrolle. Dette har skjedd ved endringer i lærerutdanningen, og endringer for de som allerede jobber som lærer ved

endringer i kompetansekraevene. Det ble i tillegg et nytt kapitel som ble vektlagt, og det var å innlemme forskning som en del av lærers kunnskapsbase (Dahl, et. al., 2016, s. 73). Læreren skulle heller ikke bare være en kunnskapsformidler lenger. En lærer skal kunne være klar og mottakelig med riktig kompetanse, for å kunne være til hjelp der elever sliter både fysisk, psykisk og sosialt. Og samtidig klare å øke elevenes faglige resultater. Det ligger en klar forventning til at læreren skal klare å være spesialist på mange områder (Dahl et al. 2016, s. 74). Uansett formes lærerrollen av flere faktorer som samarbeid mellom ulike aktører og institusjoner på makronivå, og gjennom mikronivå ved utfoldelse på den enkelte skole, i kollegiet og i samarbeid med elevene. Slik blir lærerrollen utviklet av aktører som enten åpner opp, eller begrenser til forventinger som kommer både innad eller utenfra (Dahl et al. 2016, s. 25). Som man kan se har læreren et enormt stort ansvarsområde for elevene sine. De skal være faglig dyktige, men også inneha kompetanse for å hjelpe elevene psykisk og sosialt. Dette samspillet mellom det faglige og det sosiale tenker jeg er med på å fremme relasjoner i klassen. Når en lærer jobber aktivt med disse faktorene kan elevene bli mer tolerante overfor hverandre, forstå hvorfor medelever velger som de gjør og vise mer respekt for hverandre. Det kan også tenkes at dersom man får gode relasjoner på plass i klassen, vil elevene også være mer mottagelig for den faglige kunnskapen. Dette kan for en lærer bidra til mer harmoni i klassen, og lærer kan kanskje også få mer ut av hver time og har mer overskudd til å yte mer til hver enkelt elev. Om flere lærere er opptatt av både det faglige og sosiale feltet på en skole vil denne kulturen oftere kunne bli et samtaleemne blant lærerkollegiet. Det vil kunne være bra for en lærer å ha flere å samarbeide og rådføre seg med. I tillegg tenker jeg at dette er noe som vil komme hele skolen til gode ved at elevene vil kunne føle seg godt ivaretatt både faglig og sosialt og ha et godt klassemiljø på skolen.





### 3. Metode

Her vil jeg presentere valg av metode og utvalget av informanter. Jeg beskriver intervjumetode og etiske overveielser.

#### 3.1 Valg av metode

Denne studien er en kvalitativ undersøkelse. Det finnes tidligere forskning som ser på rekruttering til yrkesfagene (Kvale, 2019; Reisel et al, 2019). Det jeg ønsket å gå i dybden på var hvordan elevene på helse og oppvekst opplever sine muligheter og situasjon. Derfor ville jeg samle data som kunne brukes til å utforske dette. Jeg bruker en skoleklasse som case, fordi da kan jeg utforske nærmere forholdet mellom individ og gruppe. Samtidig kan lærernes perspektiv gi datamaterialet ytterligere en dimensjon ved å inkludere lærerperspektivet. Siden jeg selv er lærer, kommer fra bygda og har egne barn synes jeg det er interessant å se på om det er en sammenheng mellom oppveksts betingelser, fremtidsplaner og klasse miljøet på skolen. Ønsket er å forstå mer av oppvekstbetingelser og relasjoner, betydning for jentenes utdanningsvalg. Jeg er også inspirert av forskning som ser på fremtidsdrømmer og læringsmiljø. Mange av elevene som jeg kommer til å møte på i fremtiden kommer til å ha liknende livssituasjon. Jeg bestemte meg derfor tidlig i prosessen for å benytte en kvalitativ metode for å utforske problemstillingen min.

#### 3.2 Intervjustudie

Den mest brukte innsamlingsmetoden i kvalitative forskningsstudier er bruk av ulike intervjuformer. Slik datagenerering brukes ofte ved semistrukturerte- eller dybdeintervjuer. Dette er de mest brukte, men fokuserte intervjuer er også blitt mer brukt i det siste, der det er flere i felleskap som diskuterer et eller flere temaer, mens forskeren er ordstyrer. Med dybdeintervjuer er målet å få til en avslappet og trygg situasjon der det kan foregå en fri samtale, og man har god tid til å reflektere og svare på spørsmål om temaet (Tjora, 2017, s. 113). Postholm & Moen (2018) skriver at i strukturerte intervjuer er alle spørsmål utformet på forhånd, og at man stiller de samme spørsmålene til alle informantene. Dette stemmer overens med min intervjustudie. Elevinformantene fikk alle de samme spørsmålene og lærerinformantene fikk de samme spørsmålene. Siden jeg skal studere jentenes og lærerens opplevelser av å og på HO på bygda, fant jeg dybdeintervju som det mest naturlige valget for

innsamling av data. Ved dybdeintervju er det vanlig å bruke åpne spørsmål. Dette for å gi informantene anledning til å kunne gå i dybden for å utgreie svarene sine. Det er også lov med digresjoner, noe jeg som forsker liker fordi dette kan bringe frem aspekt ved tema jeg ikke har tenkt på, og som kan belyse saken og være relevant. Jeg utviklet to ulike intervjuguider, en for lærere og en for elever (se vedlegg 1 og 2 i appendix). Begge disse intervjuguidene inneholder spørsmål knyttet til deres rolle som enten lærer og elev. Elevene spurte jeg om motivasjon for å studere på HO, klassemiljø og fremtidige utdanningsplaner. Lærerne ble spurt om elevgruppen, klassemiljø og mulige utdanningsretninger. De ble også spurt om hvilke påvirkningsfaktorer de mente preget elevenes utdanningsvalg.

I denne studien var den opprinnelige planen å møte informantene fysisk på den aktuelle skolen og gjennomføre dybdeintervju med hver enkelt. Dette lot seg dessverre ikke gjøre da koronapandemien kom til landet vårt og hele Norge ble nedstengt våren 2020. I uvisse om hvordan dette skulle ende og når det nedstengte landet vårt skulle åpne igjen, ble jeg sammen med min veileder enig om å prøve å gjennomføre intervjuene likevel, men da gjennom e-post. Når man skriver svar i et slikt intervju kommer man med relevant informasjon, men svarene er kortere enn om man sitter og snakker fritt. Derfor ble jeg i samråd med veileder enig om at jeg måtte inkludere flere informanter i studien min, og videre analysere bredere enn det som var tenkt i starten. Informantene mine er 10 elever fra vg1 Ho, og 2 lærere som underviser på HO, der den ene er kontaktlærer i klassen. Kontaktlærer sa seg villig til å hjelpe meg med den praktiske gjennomføringen. Samtykkeskjema måtte først sendes og signeres, enten manuelt eller digitalt for at jeg i det hele tatt kunne starte med intervjuprosessen. Så ble det tid for å sende intervjukskjemaene og å få de tilbake så utfylt som mulig. Dette ble en prosess som tok tid, men det var ikke uventet, og det viktigste for meg var at jeg fikk gjennomført intervjuene. Jeg fikk inn svar fra 10 av 12 elever i en klasse. Svarene deres varierte på mellom 2-4 A4 sider i lengde. Lærerne i studien leverte et skriftlig svar på 4 og 6,5 sider. Jeg hadde planlagt å følge opp enkeltinformanter om de ikke svarte tilstrekkelig langt, men dette viste deg å ikke være nødvendig.

Jeg har ikke tenkt at intervju på epost var vanlig, eller kanskje så informativt, men Tjora (2017, s. 171) skriver at e-post intervju kan være fint om man sitter langt fra hverandre. Dette passet bra da vi alle under denne pandemien satt langt fra hverandre, uansett hvor nærme vi i realiteten var. Han skriver videre at denne formen for intervju kan fungere fint dersom informantene utdyper spørsmålene godt. En annen positiv side han nevner er at man slipper unna en del transkribering, men det negative er at man antagelig havner opp med en del kortere refleksjoner

enn det man ville fått om man hadde intervjuet dem ansikt til ansikt (Tjora, 2017, s. 172-173). Dette er noe jeg måtte tenke gjennom og ta hensyn til når jeg analyserte datamaterialet mitt.

### 3.3 Teoretiske og metodiske overveielser – mitt forskerblikk

I kvalitative forskningsstudier er det varierende hvor mye eller hvilke teorier man bruker. Man tar ofte utgangspunkt i en eller flere teoretiske tradisjoner for å kunne lage seg en forståelse for hva som kunne være av interesse innenfor et fagfelt. (Tjora, 2017, s. 32- 33). Man har med seg sin faglige bakgrunn inn i forskningsprosjektet, og denne vil naturlig ligge latent når det kommer til hva som vil fenge meg som forsker. Gjennom en kvalitativ analyse innenfor mitt eget fag utvikler jeg min egen måte å forstå faget på, som igjen vil gjenspeile det perspektivet jeg har lagt til grunn (Tjora, 2017, s. 34). Jeg som skriver i et samfunnsperspektiv som er definert innen skole, har prøvd å begrense teorien min til hva som er relevant og aktuelt. Det er også slik at forskningsprosjektet vil preges av de mulighetene og de begrensningene jeg besitter, i forhold til valgte tema. Også teoretiske vinklinger, og hva jeg oppfatter som relevant eller ikke vil være med å påvirke meg. Og samtidig vil denne erfaringen min være med å tilføre prosjektet dybde og erfaring noe som er viktig for meg.

I kvalitative studier prøver man som oftest å designe den empiriske delen av prosjektet først, der man står åpen i forhold til valg av teori som vil gjøre seg gjeldene senere i analysen. Men ens eget fagområde vil alltid påvirke hvordan man forsker og hva jeg finner interessant (Tjora, 2017, s. 35-36). Min rolle som forsker i dette arbeidet, er å få frem informantenes meninger og synspunkt. Det er deres stemmer som vil løfte frem prosjektets kjerne. Dette ble ikke et dybdeintervju da jeg ble nødt til å ta det via epost på grunn av pandemien som kom, men et breddeintervju. På denne måten får jeg ikke gått inn i den samme dybden jeg ville gjort om jeg hadde kunnet intervjuet dem personlig, men jeg får frem et bedre breddesyn. Dette bruker jeg til å kunne se mer en helhetlig side ved forskningen min, og hvordan klassemiljøet fremstår for de ulike informantene. Jeg bruker blant annet Bourdieu sin teori om habitus og kapital for å se om det er noen sammenheng med omstendighetene jentene vokser i og valg av yrke. Også om hvordan det innvirker i det sosiale som klassemiljøet på HO.

Som sagt ovenfor bruker forskeren en metode i kvalitative studier der han samhandler med informanten. Og situasjonen forskeren sitter i er med på å forme studien, ved lokale og interne hendelser og regler. Dette vil si at forskeren har en induktiv vinkling til forskningsplassen. Men forskeren ser og tolker samtidig de ulike situasjonene ut fra sine egne rammebetingelser. Som

forsker prøver man å forstå innsamlede data ved å bruke egne erfaringer og innhente teori og empiri (Postholm, 2017, s. 26). Ved å tenke og å gjøre det på denne måten får forskningen verdi, og en kvalitativ forskningsstudie vil således aldri være verdiløs eller objektiv. Det kan ofte være slik at kvalitative studier blir omtalt med «verdifulle beskrivelser» av det som har blitt observert, men dette er ikke ensbetydende med at studien er gjennomgående kvalitativ. For eksempel kan man skrive en narrativ beskrivelse innenfor en kognitivistisk eller en behavioristisk metode. Men da ville ikke meningen i beskrivelsene kommet frem fordi disse ikke inkluderes, og slik sett hadde det ikke blitt en kvalitativ studie. Og det er akkurat disse meningene som er interessante for en kvalitativ forsker (Postholm, 2017, s. 27).

### 3.3.1 Hermeneutikk

Ifølge Westlund vil det å ha en hermeneutisk tilnærming på studien sin si å tolke, forstå og prøve formidle det som blir sagt og gjort fra informantenes side. Om man vil få tak i hvordan informantene opplever ulike fenomener, og man vil at de skal få si hva de mener om saken, er hermeneutikken passende. Dette gjør hermeneutikken spesielt passende for formidling av barn og unges opplevelser, av fenomen fra skolehverdagen (Fejes & Thornberg, 2019, s. 72), slik som denne studien gjør. Innenfor hermeneutikken finnes tre retninger, i min studie benytter jeg meg av «allmenn tolkningslære». Denne er den videste av de tre, og uansett hvilken empiri man innsamler vil man se på materialet med slike øyne. I en hermeneutisk tilnærming er det tekster av ulike slag man analyserer, og i mitt tilfelle er det intervjuer. Her vil informantene som har blitt intervjuet enten muntlig der forskeren senere transkriberer, eller de svarer skriftlig, kunne svare og tillegge, eller justere. Men uansett når disse tekstene til slutt skal tolkes av forskeren, er informantene fraværende (Fejes & Thornberg, 2019, s. 75-76).

## 3.4 Utvalg

I begynnelsen av denne masteren gikk det litt tid med tankevirksomhet, om hvor jeg skulle utføre studien min. Siden jeg ikke tilhører en skole måtte jeg tenke ut hvilken skole som var aktuelle for meg. Etter å ha forhørt meg litt rundt om fikk jeg et tips fra en bekjent om å forske på en skole på bygda, og dette passet bra for meg. På tross av at alle skolene i Norge stod i et kaos midt i nedstengingen av samfunnet på grunn av korona, tok de likevel imot meg med åpne armer, og ville gjerne hjelpe meg med å få tak i informanter, og videreformidle dette for meg.

Forskningen kunne ikke gå som planlagt med intervju personlig av dem på deres skole, men ble heller gjennomført via korrespondanse på epost.

Informantene i denne kvalitative studien er elever og lærere som kommer fra en Vg1 klasse på Helse- og oppvekst på en skole på bygda. Det var viktig for meg og få informanter som gikk på en skole på bygda, og en skole som gjerne ikke var for stor, slik at jeg kunne få god innsikt i samspillet med bygda opp mot oppvekstsvilkår og utdanning. Dette er i tråd med det Tjora (2017, s. 130) sier om rekruttering av informanter. Han henstiller til at hovedregelen i kvalitative undersøkelser når det kommer til utvalget, er at man som forsker velger ut informanter som kan si noe på en reflekterende måte, om det temaet man har valgt seg. Informantene er ikke tilfeldig valgt ut i en kvalitativ studie som i en kvantitativ surveyundersøkelse. Utvalget her er strategisk.

Jeg har benyttet meg av informasjon fra 10 elever og 2 lærere som alle tilhører den samme yrkesskolen. De fleste elevene kommer rett fra ungdomsskolen, som vil si at gjennomsnittsalderen er ca. 16 år. Informantene i min studie har gått på videregående litt over et halvt år før jeg intervjuet dem. Lærerne har begge jobbet på skolen noen år. Den ene læreren som er med i studien er kontaktlærer i klassen jeg har forsket på. Jeg har ikke hatt personlige samtaler med noen av deltakerne verken før, under eller etter intervjuet, med unntak av litt korrespondanse med kontaktlæreren på epost, i forbindelse med gjennomføringen av studien. Alle informantene bestod bare av kvinner. Av hensyn til etikken og konfidensialitet er jeg bevisst på å ikke være for spesifikk i min presentasjon, og omtale av informantene i studien. Derfor er det ingen som omtales ved sitt rette navn. Dette velger jeg utfra at alle mine informanter kommer fra en relativ liten skole på en bygd der de er få ansatte og få elever. Og alle skal være trygge på at informasjonen de har delt med meg ikke skal kunne spores tilbake til dem.

#### 3.4.1 Gyldighet, pålitelighet og generalisering

Dataene jeg har samlet inn er materialet jeg har jobbet med gjennom analysen. Det er materiale fra informantene nevnt ovenfor. Dette materialet er viktig for meg, og med hjelp fra tilleggslitteratur er dette oppgavens kjerne for å få frem et troverdig og pålitelig resultat, uavhengig av min egen bakgrunn. Dette kan Repstad (1993) bekrefte. Han sier at de fleste forskere har et eller annet samfunnsengasjement i det temaet man forsker på. Dette vil kunne anses som støy og forstyrrende når det kommer til resultatet av studien, fordi det kan være med

på å påvirke resultatene. I en fortolkende studie som de kvalitative studiene er, eksisterer ikke fullstendig nøytralitet. Altså er ikke det viktigste å gå ut i feltet uten faglig bakgrunn eller en bakenforliggende forståelse, men det er viktig at man er åpen om dette og at man er beredt og forstår at dette kan bli justert etter hvert (Tjora, 2017, s. 234-235). I dette masterprosjektet har jeg ved utvelgelse av intervjuer, valgt ut fra relevans med tanke på å kunne vise og statuere poenger. Jeg har også prøvd bevisst og velge sitater fra ulike informanter, for å vise at alle svarene er like viktige for min studie. Jeg redegjør for prosedyrene mine, og jeg forklarer hvordan gjennomføringen av analysen foregår. Dette vil forsterke påliteligheten av prosjektet mitt fordi det vil kunne gjøre det mulig for andre å kunne forstå mine veivalg og å etterprøve disse ved behov. Da er det for andre i tillegg også mulighet for å ta egne vurderinger opp mot prosjektets utgangspunkt og mål.

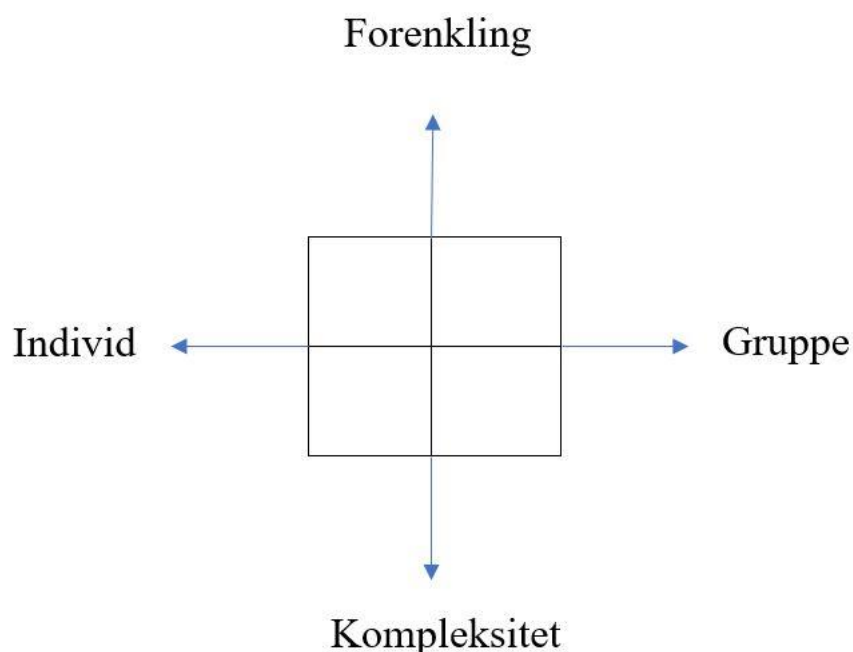
Gyldighet av studien er også viktig for meg. Gyldighet er ifølge Tjora (2017, s. 232) noe vi knytter opp mot svarene vi får i en studie er svarene på de spørsmålet vi som forskere stiller. Dette kan innenfor den fortolkende verden av forskning, som denne studien er være ganske krevende. Jeg synes jeg har fått dekkende svar på mine spørsmål i denne studien. Siden studien ble omgjort fra personlige intervju til intervju via epost ble det et breddeintervju istedenfor et dybdeintervju. Dette har gjort til at jeg har fått med meg mer av bredden i svarene og situasjonen rundt informantene enn ellers, og opplevde etter min datainnsamling å ha fått svar på det som var viktig for meg for å belyse problemstillingen.

Ifølge Tjora (2017, s. 238) er generalisering innenfor kvalitativ forskning omdiskutert. Dette fordi generalisering innenfor kvantitative undersøkelser, blir gjort ved at trekk ved et utvalg opp mot trekk ved en hel populasjon må tas med. Innenfor kvalitativ metode må generalisering gjøres på en annen måte, kvalitative studier er fortolkende studier. Tjora beskriver tre former for generalisering, og i min studie er det konseptuell generalisering som er aktuell. Denne generaliseringen går ut på at funn fra studier blir presentert som modeller, begreper, typologier etc., og at man benytter tidligere forskning og teorier til å støtte opp om gyldigheten til forskningen (Tjora, 2017, s. 245-246). I min studie har jeg forsket på allerede eksisterende empiri, i tillegg til mine egne forskningsresultater jeg har supplert med i generaliseringen for å finne et mønster. Undersøkelsen min er ikke så veldig stor, men noe overføringsverdi har den siden jeg har begrunnet med tidligere forskning.

### 3.4.2 Min analysestrategi

På bakgrunn av antallet informanter, og det jeg kaller et breddeintervju – har jeg utviklet følgende modell. Figur 1 viser en sammenheng mellom gruppe, individ, forenkling og kompleksitet. Dette handler om de ulike hensynene jeg har tatt i analysen av mitt datamateriale. For det første er det en spenningsdimensjon mellom individene om inngår i studien og klassemiljøet som gruppe. Dette illustreres gjennom den vannrette akse i figuren. Den horisontale akse viser forholdet mellom de rike data og den samlede mengden intervjuer som faktisk blir representert, og de mønstrene jeg har forsøkt å finne i samspillet mellom det enkelte intervjuet, og den totale summen av stemmer som er inkludert i prosjektet. I oppgavens analyse kan jeg ikke vise leseren det fulle bildet, og må derfor konseptuelt og språkmessig bevege meg mellom figurens fire akser for å formidle mine funn. Dette er en analysestrategi som har gitt meg mulighet til å vise det enkle i det store bildet, og forholdet mellom den enkeltes karriereplaner og beskrivelser av trivsel med klassemiljøet og elevgruppen slik lærerne beskriver dem.

Figur 1. En modell av min analysestrategi



### 3.5 Etikk

Gjennom hele studietiden på denne masteren ble man gjort oppmerksom på det etiske aspektet ved å skulle forske. Det er mange etiske hensyn og ta og dette ble vi påminnet om å ha i bakhodet hele tiden. «*Aspekter som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet må prege kontakten vi har med våre deltakere i prosjekter og eventuelle kontaktpersoner for aktuelle caser.*» (Tjora, 2017, s. 46). Det er vanskelig å ha helt klart for seg hvilke ulike etiske problemer man kan støte på, men det er lurt å ha tenkt gjennom noen mulige etiske dilemmaer på forhånd, slik at man er mer forberedt og rustet til å håndtere og takle disse situasjonene om de skulle oppstå. Gjennom år med studier har man skrevet noen oppgaver, men ingen så omfangsrik som denne, og jeg har heller aldri behøvd å melde min oppgave inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Men dette var for meg en ekstra veiviser for viktigheten av etikken i min oppgave, og til stor hjelp før jeg satte i gang prosessen. Her måtte jeg tenke igjennom og redegjøre for mine valg, og hvordan jeg skulle ivareta de ulike etiske aspektene ved min studie. Til min fordel forsker jeg ikke i min egen klasse eller på en skole jeg jobber, så jeg kjenner ikke personlig til noen av deltakerne i studien.

Tjora (2017, s. 175) påpeker at det er viktig ved gjennomføring av et intervju, at informantene ikke skal komme til skade. Som regel driver man ikke i samfunnsforskning med eksperimenter som kan føre til skade, men det er likevel viktig å tenke over om det kan være aspekter ved intervjuet som kan føre med seg ubehag, i form av vonde følelser. Derfor er det så viktig å være tydelig om at informantene kan avbryte intervjuet når som helst, og de kan uten å måtte oppgi grunn melde seg av forskningen. Dette har jeg informert informantene mine skriftlig om at det er frivillig å delta, og at de kan trekke seg fra studien om de måtte ønske det.

Videre er anonymisering et særs viktig element i forskning. Dette fordi informantene ikke skal kunne bli gjenkjent gjennom forskningsprosjektet de har vært med på. Noen kan ha delt sensitiv informasjon de ikke ønsker skal vite hvor kommer fra og noen kan bo på hemmelig adresse. Årsakene kan være mange til at anonymitet er viktig (Tjora, 2017, s. 178). E-poster med korrespondanse ble slettet fra serveren og tidlig lagret i anonymisert form på NTNUs eget system. På denne måten kan ikke dataene spores til mine informanter.



## 4. Analyse og diskusjon

Her vil jeg fortelle om de funnene jeg har gjort i min studie. Analysen av datamaterialet mitt ledet meg til fem kategorier som vil bli presentert her, og diskutert noe opp mot teori. Disse kategoriene er overskrifter for relevant informasjon, jeg har hentet ut fra mine intervjuer i forhold til min problemstilling.

Analysekategoriene er både basert på spørsmålene som ble stilt i intervjuene, men også på bakgrunn av de svarene som faktisk kom tilbake. For å besvare problemstillingen har jeg valgt å presentere dette separat først, og bruker deretter teorien til å trekke noen mer tematiske linjer gjennom datamaterialet.

Min problemstilling er *«Hvordan henger HO-jenters utdanningsvalg og fremtidsplaner sammen med oppvekstbetingelser på bygda»*

Med underspørsmålene:

a) *«Hvordan kommer dette til uttrykk i deres sosiale relasjoner og klassemiljø på skolen?»*

b) *Hvordan kan man undersøke og synliggjøre kjønnsstereotypiske utdanningsvalg gjennom å studere klassemiljøet?*

For å få belyst HO-jenters utdanningsvalg og fremtidsplaner, oppveksts betingelser, relasjoner og klassemiljø og synliggjøring av kjønnsstereotypiske utdanningsvalg, har jeg delt analysekapitlet inn i to deler. Der jeg først presenterer min analyse av elevenes fortellinger, og deretter analysen av lærernes intervjuer. På denne måten vil jeg at alle informantenes syn på bygda, relasjoner og utdanningsvalg skal komme frem.

Deretter følger en diskusjon av utdanningsvalg og oppvekstsvilkår og hvordan dette eventuelt henger sammen med relasjoner og klassemiljø.

### 4.1 Elevene

Her vil jeg legge frem funnene basert på analyser av elevintervjuene i studien. Analysen av datamaterialet mitt ledet meg til fem kategorier som vil bli presentert her, og diskutert noe opp mot teori. Disse kategoriene er overskrifter for relevant informasjon jeg har hentet ut fra mine intervjuer i forhold til min problemstilling. Jeg vil presentere kategoriene enkeltvis, der resultat fra elevene kommer frem og knytter dette mot mitt teoretiske begrepsapparat.

Mine fem analysekategorier for elevene er «Karriereplaner», «Tilknytning til bygda», «Motivasjon for å studere HO», «Forventningspress» og «Tilbake til bygda».

#### 4.1.1 Karriereplaner

Samtlige av elevene i studien hadde videre karriereplaner, men på ulike måter. Mens noen ville ta fagbrev og begynne å jobbe, ville noen også gå videre i høyere utdanning. Noen av disse ville bli lærling, men noen ville gå rett på påbygg. Det var også noen som ville gå lærlingtida først for så å ta påbygg etterpå. Av de som har skrevet noe konkret om hvilken utdanning de kunne tenkt seg å ta videre, blir det nevnt psykolog, advokat, lærer, ambulansarbeider og sykepleier. Jeg ser derfor at det er tydelig hvordan elevene tenker på fremtiden sin, og ønsker å få seg en utdanning.

Ser vi dette opp mot at disse elevene bor og studerer på bygda, er noen av disse utdanningsvalgene trygge klassiske valg der man sikrer seg en jobb, for eksempel sykepleier, ambulansarbeider og lærer fordi disse yrkene stort sett finnes ute i distriktene. At alle i seg selv hadde karriereplaner er ikke noe uvanlig i dag, da de fleste tar en utdanning eller har en bestemt jobb i sikte. Men litt overraskende er det at noen ønsker å bli advokat eller psykolog og har valgt å gå helse og oppvekst først. Det får meg til undre om det er noen form for påvirkning som har ført til dette valget, når valget ved å gå på HO signaliserer helt andre karriereplaner.

Informant 2 skriver: *«Jeg håper jeg får lærlingeplass og nok jobb til å si opp jobben min som servitør. Ønsket er å bli psykolog, men vi får se. Mange år.»*

Informant 3 forteller: *«Jeg jobber enten i barnehage eller studerer til å bli advokat eller har nettopp blitt det.»*

Dette kan vi se opp mot det Bourdieu (Bourdieu, 1995, s.37) som skriver om habitus. Habitusen er med å forme oss med utgangspunkt i den erfaringen vi gjør i livet, og med den kulturen vi vokser opp med. Kanskje noen i familien har en av de bakgrunnene som blir nevnt her som elevene vil bli? Dette kan stemme med noen av funnene i undersøkelsen. En gjennomgang av elevenes beskrivelser viser at det enten er søsken som har gått samme linje, altså HO, eller foreldre som er utdannet innen helsesektoren. Det er derfor sannsynlig at dette kan ha vært med på å påvirke elevenes valg til å gå HO på videregående. Her kan også den sosiale kapitalen som

Bourdieu (Wilken, 2008, s.40) snakker om, spille inn. Han mener at om man får makt i den sosiale kapitalen, som omhandler relasjoner, nettverk og forbindelser, blir man viktigere blant venner, familie og kjente, enn ved kapitalformer som gir status ved ære, makt og prestisje. Det kan derfor tenkes at elever som velger en utdanning som familien eller andre nære relasjoner har valgt før, eller som de jobber med innen helse, kan føre til at elevene føler at det er mer legitimt å velge noe innenfor samme område. Og at dette blir satt mer pris på, og gir mer status innad i den sosiale relasjonen eleven har rundt seg.

Når elevene så velger seg en linje på videregående, vil dette være med på å forme hvem de er og hvordan de blir. Dette kan vi sette i sammenheng med det Wenger (Illeris, 2017, s. 140) skriver om identitet. Siden identiteten vår handler om eksistens der vi lærer og utvikler våre meninger i sosialt samvær med andre, ser jeg for meg at dette kan være en utslagsgivende faktor for at noen elever som har valgt HO ønsker å bli noe annet senere. Dette fordi identiteten vår utvikles sammen med andre, og man derfor påvirkes av andre og det som til enhver tid skjer rundt oss. Man har med seg habitusen og sin identitet fra sitt oppvekstmiljø som barn, og man fortsetter å utvikle denne på videregående og resten av livet. På videregående møter man ikke bare elever fra sitt eget vante nærmiljø, men det vil komme elever fra nærliggende samfunn som regel også. Dette kan føre til ny inspirasjon og påvirkning, og man kan få nye venner som har andre familieforhold og ambisjoner, enn det man er vant til selv i sin egen bygd. I tillegg er man som regel i en alder på videregående der man er både usikker og nysgjerrig. Kanskje HO var det tryggeste valget fordi kjente har tatt det før, men at man egentlig ville satse på noe annet, men ikke turte. Noen nevner også at de er skoleleie og så på HO som en enkel løsning på grunn av praksisen faget HO har. Kanskje har de funnet ut noe annet underveis. Det kan også tenkes at svarene hadde blitt annerledes om intervjuene hadde blitt gjennomført på høsten, og ikke på våren da elevene nesten har gått ferdig et helt år på videregående, og kanskje blitt mer trygge på seg selv og kjenner at de interesserer seg for noe annet eller vil utvikle seg mer. Ved at man utvikler sin egen eksistens og identitet vil man kanskje bli tryggere på seg selv, og da er det kanskje lettere å gå videre på noe som ikke andre forventer, og man i tillegg ser at skolen klarer man bra.

#### 4.1.2 Tilknytning til bygda.

I dette analysetemaet har jeg samlet utsagn som illustrerer hvordan elevene forstår sine omgivelser i konteksten der de er. Tilknytningen til bygda handler både om hvor de bor, men

også hvordan de tenker om hjemplassen eller studiestedet og relasjonene de har til menneskene rundt seg. Nesten samtlige bor i bygda de går skole i. Noen bor i bygder i nærheten. Noen bor med bare mor eller far, noen med begge og i tillegg med søsken. Flere påpeker den fine naturen bygda har å tilby, men nesten like mange skriver om det negative bygdetrollet som eksisterer. Det trekkes frem at det er mye sladder og det er ikke mye man kan foreta seg før hele bygda vet det. En sier at naturen er fin, men alt det andre med å bo der er dårlig. Samtidig beskrives det som positivt at alle kjenner alle og at det er ei trygg bygd å bo i. En sier det ikke finnes så mye tilbud her og at det er lite muligheter for handling, en annen sier at det ikke er langt til større plass med mer tilbud. Det nevnes at det er lite press på penger, utseende og merker. En nevnte at man kan finne på mye i denne bygda, men det er vanskelig å få seg nye venner. Her nevner også en at det er ei fin bygd, men det blir annerledes om man ikke kommer herifra. En annen sa at man kan snakke til alle, men at det sjelden kommer nye folk.

Det første jeg legger merke til er at mange ser på den fine naturen som noe positivt å ha rundt seg, og at flere kommenterer at sladder er et problem. De fleste elevene bor også i samme bygd som dem går på skole, og da med mor og/eller far og gjerne søsken. Noen har flyttet ut og bor for seg selv, med sin egen familie. Det vil si at de alle har relasjoner rundt seg i form av familie. Det kan virke som at de fleste har et forhold til bygda, både på godt og vondt. Jeg ser at det er ulike faktorer som elevene setter pris på i bygda si, og at de har ulike måter å se ting på.

Som for eksempel sier informant 1: *«Det som er mindre bra med å bo her er at det er litt lite å finne på, det er for eksempel ikke noe bowling eller noe sånt. Og det er veldig lite butikker her.»*

En annen informant 2 sier: *«Kort vei til storbyen og flyplass.»*

Informant 3 sier at: *«Det som er bra med å bo her er at du får prøvd deg på mye forskjellig, naturen er ikke langt unna og at jeg tror vi blir senere eksponert for sminke og liknende.»*

Dette forteller meg at de har ulike måter å se ting på. En informant ser begrensninger med å bo på en plass med mindre tilbud, en annen ser mulighetene med at bygda ikke ligger langt unna både en stor by og knutepunkter for å reise, der det finnes både et bredere tilbud og ved å ta fly kan man lett komme seg andre plasser både innenlands og utenlands. Den siste nevner at man får prøvd seg på mye forskjellig, og at man kanskje blir presentert for sminke og lignende senere enn på større plasser. Dette tenker jeg kan ha betydning for hvordan vi opplever oppveksts betingelsene våre, og hvordan vi sosialiseres inn i vårt lokale samfunn. Dette kan jeg sette i sammenheng med det Imsen (2017, s. 249-250) skriver om oppdragelse. Hun snakker om ulike

typer sosialisering og i primærsosialiseringen vil man etter hvert utvikle kunnskap om omgivelsene man har nær, som person hvor man står i familien og i samfunnet generelt. Her er det følelser og tilknytning involvert, og hun skriver at dersom man føler tilknytning til et sted vil det kunne påvirke fraflytting fra et sted til at flere blir igjen på stedet man føler en tilknytning til. Analysen viser at det mange som har lyst å bo på bygda, men flere kan tenke seg å flytte bort en periode for å studere eller jobbe, og flytte tilbake når de skal stifte familie. Dette forteller meg at på tross av at flere nevner enkelte negative ting med bygda si, så er tilknytningen så sterk at de likevel ser for seg en fremtid der. Sådan vil jeg kunne si at sosialisering spiller en stor vesentlig rolle i hvilken tilknytning man skaper til et sted.

#### 4.1.3 Motivasjon for å studere HO

I dette avsnittet viser jeg hvilke motivasjoner informantene oppgir at de har for å studere ved Helse- og oppvekstlinjen. Et par av dem sier de alltid har villet gå HO, i tillegg til at noen sier at det er interessant med helse og kropp, og derav valgte denne utdanningen. Et par andre sier at de har en bror eller søster som har gått linjen og derfor syntes det hørtes spennende ut. En sier det høres spennende ut å jobbe med mennesker, da flere i familien jobber innen helse. To andre sier at de byttet fra en annen linje og over til HO, der den ene sier dette var fordi HO virket mer interessant. Det er også noen som ønsker karrierebytte, og ville ta en utdanning, og få et yrke som gav mening for seg. En synes det var et vanskelig valg da ingen av vennene skulle gå det samme, og en annen sier at det er veldig vanlig for jenter fra bygda der å gå på HO. Flere nevner også at de er glade i å jobbe med mennesker. Nesten samtlige sier at det beste med å gå HO er å få prøve forskjellige yrker og vært i praksis. En sier dette hjelper på å velge yrke senere. En annen sier at man slipper så mye tørr teori. Det nevnes også av en at det beste er at det er fag som interesserer. Flere sier også at det noen konflikter i klassen, mens andre ikke vet om noen konflikter i det hele tatt.

Her kan man se at det er praksisen på HO som er meget viktig for elevene. I tillegg henger det å få jobbe med mennesker ganske høyt også. Det kan se ut som at flere har valgt denne linjen på selvstendig grunnlag, men det kommer frem ved flere at det er enten søsken, foreldre eller andre i familien som jobber med helse.

For eksempel så sier informant 7: «Jeg har egentlig alltid tenkt at jeg skulle gått HO. Jeg vet ikke om det er noe jeg vil selv, eller om det er litt valgt for meg. Jeg har blitt veldig påvirket av min storebror som valgte barne- og ungdomsarbeider. Jeg har egentlig bare alltid ville gått det på grunn av forbildet, ikke sant? Jeg skal gå helsefagarbeider neste år, men jeg tror ikke jeg vil jobbe med noe spesifikt innenfor dette utdanningsprogrammet.»

Her uttrykker informanten tydelig at hun mest sannsynlig har blitt påvirket av storebrorens valg, og at veien på en måte allerede var satt for henne. Selv om hun ikke selv vet om hun vil gå HO i det hele tatt, er hun likevel begynt på denne linjen. I tillegg sier hun at hun skal gå helsefagarbeider neste år. Så fra å i det hele tatt ikke vite hva hun vil er hennes to år frem i tid på videregående allerede bestemt.

En annen informant 10 sier: «I [denne bygda] er HO en linje veldig mange jenter velger å gå. Søstera mi gikk også helse, i tillegg til at vennene mine skulle gå det. Jeg var også veldig lei av skole så studiespesialisering var uaktuelt for meg.»

Her er det ikke bare familiemedlemmer som har gått HO før som kan være årsak til studievalget. Men at hennes venner også skulle gå dette kan ha virket veldig mye inn på hennes valg. Det å følge «strømmen» i så ung alder kan føles trygt og godt, og man er i lag med folk man kjenner fra før, og da føles ting enklere og man vet man har støtte. Den sosiale relasjonen er viktig. Dette til tross for at det oppstår noen konflikter i klassen av og til. I tillegg kommer det frem noe veldig interessant som at hun mener det er veldig vanlig for jenter fra denne bygda; nemlig å velge HO på videregående. Hun er den eneste som skriver noe om dette, men jeg tenker det kan ha sammenheng med blant annet oppvekstvilkårene, i denne bygda at det er mange jenter herfra som velger denne linjen. Dette fordi at å ha en utdanning innen helse i dag er et trygt valg som sikrer jobb i lang tid fremover både i bygd og by, og da spesielt i denne sammenheng i bygda da de fleste bygder har noen form for flere helseinstitusjoner. Siden det, som nevnt lenger opp i analysen, er mange som har lyst å flytte tilbake til bygda kan dette sees på som en sikker vei til en varig trygg jobb.

Opp mot teorien kan man sette dette i sammenheng med det Bø (2005, s. 109) skriver om indre motivasjon der det er den indre motivasjonen, som driver oss frem til et resultat. Det er den indre drivkraften som hjelper oss naturlig til å ville nå til målet. Med tanke på at det er flere som interesserer seg for å jobbe med mennesker, og det er mange som satte pris på å få ut i praksis, vil jeg tro at dette er en grunnleggende indre motivasjon til at de har valgt HO. Dette på tross av at flere, som kommer frem tidligere i analysen, vil bli noe annet til slutt enn noe

innen helse. Men her også tenker jeg at det å ha en trygg jobb innen helsefag er noe som utløser en indre motivasjon til å ville nå målet. Og kanskje er det utslagsgivende for at flere faktisk velger å ta HO, selv om de skulle ønske å bli advokat eller psykolog til slutt. Da har de noe sikkert i ermet de kan jobbe med, i sin egen hjembygd, uansett hva som skulle skje med fremtidsplanene videre.

#### 4.1.4 Forventningspress

Mange sier at det ikke er noen forventninger knyttet til deres utdanningsvalg. Men samtidig kommer det frem at foreldre eller de selv ønsker seg en utdanning og jobb de trives i. En sier at hun vil gjøre noe viktig med god lønn og trives i jobben. To andre sier at foreldre forventer at de skal gjøre noe innen det deres egne foreldre er utdannet som, eller som dem selv jobber med. En sier andre har forventninger til karakterer, og en sier at den eneste forventningen er seg selv.

Informant 7 skriver: *«Mamma og pappa forventer nok at det fortsatt skal bli noe med musikk, siden alle i familien spiller. Men de får ikke styre meg, så vi får se.»*

Informant 1 skriver: *«Føler ikke noen forventninger, men familien min vil jo at jeg skal ha en utdanning og jobb som jeg selv trives i.»*

Det første som slo meg da jeg analyserte dette var at nesten alle sa at det ikke var noe forventningspress. Men at de likevel hadde de forventninger i form av å få seg en utdanning og en jobb. Man anser kanskje en utdanning og en jobb som en selvfølge, så mye at man ikke tenker over at det ligger en forventning i det. Det er noe man har blitt matet med siden man var liten at man skulle ha. Men det er også noen få som er tydelige på hva de forventer av seg selv. Noen av dem er opptatt av en jobb de trives i som gir god lønn, og andre god utdanning og få seg jobb. Et par stykker sier de vet det forventes at de skal gå i sine foreldres fotspor.

Om man ser på denne delen av analysen så kommer det frem at flere elever selv ikke føler det er noe forventningspress rundt seg. De sier likevel at de ønsker seg utdanning og en jobb, og noen sier foreldrene forventer at de tar samme veg som de. Dette kan man sette i sammenheng med blant annet det Bø (2005, s. 110) skriver om indre disiplin. Han sier det finnes to termer, den indre og den ytre disiplinen. Relevansen i denne konteksten er den sosialiserte formen, der man blir påvirket utenifra ved at man får hjelp til å utvikle impulskontroll, men også sin egen egostyrke. Med andre ord en rasjonell vilje og at man skal greie å ta vare på seg selv utfra

samfunnets levereregler. Men denne ytre disiplinen må bli gjort om til en indre disiplin, altså selvdisciplin.

Siden det i analysen kom frem at flere ikke følte noe forventningspress eller hadde noen forventninger, men at det likevel kom frem at de selv eller andre forventet at de skulle få seg utdanning eller jobb, kan dette ha sammenheng med den ytre disiplinen. Dette ved at de ubevisst lar andre folk ta valg for seg eller at de følger strømmen. Samtidig er det er indre disiplin som må til, for at man skal kunne gjennomføre det man bestemmer seg for. Det kan hende det er deres egne forventninger om å i hvert fall bli noe som ligger til grunn for at disse elevene fortsetter på HO, selv om de kanskje har blitt rettleiet dit av ytre påkjenninger. Den ene som sier at det sikkert forventes at hun skal jobbe med det foreldrene jobber med, virker veldig bestemt på å gjøre noe annet. Hun er i hvert fall begynt i en annen studieretning enn sine foreldre, og lar dermed den indre disiplinen styre henne dit hun selv vil, uavhengig av hva hun er påvirket av. Informanten som skrev at det er veldig vanlig at mange jenter fra denne bygda valgte HO, virker til å selv å være påvirket av dette og har kanskje da valgt utdanning på grunnlag av dette. Her vil jeg derfor kunne anta at det er den sosiale relasjonen som spiller en stor rolle inn på informantens valg. Det virker, basert på informantenes fortellinger at det nærmest er en trend for jenter å velge HO i bygda. Men siden den indre disiplinen også må virke inn, og denne undersøkelsen ble gjort etter jul i skoleårsammenheng, tenker jeg det må være noen faktorer som holder de igjen der og får dem til å fullføre. Jeg ser av analysen at det er mange som interesserer seg for mennesker, kropp, skader, kommunikasjon, jobbe med mennesker etc. Jeg vil kunne oppsummere med at dette er faktorer som fører til en indre disiplin, i samråd med at mange likte å få prøvd seg i praksis.

#### 4.1.5 Tilbake til bygda.

De aller fleste av elevinformantene sier de vil bo i bygda. Noen av dem sier at de kan godt studere en annen plass eller reise litt først, men vil flytte tilbake til bygda senere. En sier at det kommer an på yrke om hun blir værende i bygda eller ei. Noen andre sier at de vil flytte til en større plass, der den ene av de sier det er fordi rykter ikke spres seg så fort, og en annen at det er mer å finne på i en by. Det er også noen med barn som ønsker å bo i bygda på nåværende tidspunkt fordi barna trives godt. En sier at hun trives godt på bygda og vil bo der, og at hennes fremtidige barn skal vokse opp der. Blant de som ønsker å komme tilbake til bygda er det et par som nevner at de kan flytte for å studere, og en som sier hun kan ta lærlingtid et annet sted. I



bygda finnes det ikke høgskole eller universitet, så pendling evt. flytting må til for å kunne gå høyere utdanning. Ingen nevner her noe om hva andre tenker eller ønsker å gjøre, eller hva som er vanlig etter videregående her. Det virker som informantene tenker mer uavhengig av hverandre når det kommer til videre studier, og bostedsvalg. De har jo selvfølgelig også igjen et år på videregående før de må bestemme seg for dette, så det kan være at det er litt tidlig i prosessen. Det kom frem under analysen tidligere at nesten samtlige bodde i bygda på dette tidspunktet. Dette vil trolig ha en effekt på at så mange kan tenke seg å bo i bygda i fremtiden. Dette kan jeg selv kjenne meg igjen i. Som bygdejente flytter man ofte ut i ung alder for å gå på videregående eller høgskole. Man søker etter både ny kunnskap og spenning ved å oppleve andre plasser. Men ettersom årene går kan man få et savn til det man vokste opp med, og setter pris på de verdiene man hadde rundt seg. Slik kan jeg godt forstå at mange ser for seg å enten bo der hele livet, eller at man velger å flytte hjem igjen etter endt studier evt. noen år i jobb.

Informant 4 sier: *«Jeg vil ende opp å bo her i bygda. Og jeg tror jeg vil bli boende her, men må jeg flytte for å gå på skole så er det greit.»*

Informant 8 sier: *«Jeg vil være igjen på bygda. Det er her jeg trives best og vil at mine barn også skal vokse opp».*

At så mange ønsker å bo eller komme tilbake til bygda senere vitner om at, på tross av at noen synes det er både mye ryktespredning og lite tilbud, faktisk trives ganske godt i sin egen hjembygd. De har også nevnt positive ting som at det er fin natur, og at de henger med venner og koser seg sammen. Hele dette samspillet er nok med på å påvirke at man ønsker å komme tilbake til bygda. Dersom man har det godt i oppveksten ønsker man gjerne at egne barn skal få oppleve det samme. Og i tillegg går de nå en linje på videregående, som mest sannsynlig, er forenlig med et aktivt yrkesliv på bygda. Dette på tross av at noen hadde andre ambisjoner på hva de til slutt ønsket å jobbe med. Men herunder kan det også være mulighet for å bo på bygda, om man er villig til å pendle til jobb, eller skulle være så heldig å få noe av de få andre jobber som finnes. Selv om jeg tenker at videre valg av både studier og bosted er mer individuelt preget, enn kanskje selve valget for HO var, så tror jeg nok at det snakkes om at flere ønsker å komme tilbake til bygda en gang i fremtiden blant elevene. Da kan også dette spille inn og føles trygt og godt å tenke på, at det ikke bare er en selv fra dette Ho-kullet som kommer til å bli boende her. Men at flere av deres venninner kommer til å bo der og at det dermed er lettere å se en fremtid der man vet at man vil komme til å ha et sosialt nettverk rundt seg, og da ikke

bare i form av familie. Den sosiale relasjonen og klasse miljøet de skaper sammen i dag tenker jeg vil være en viktig brikke for å skape den viktige relasjonen senere. Om det skulle være med nye bekjenskaper eller med gamle kjente. Bateson (2018, s. 19-20) mener at i verden i dag med vår kommunikasjon så er det ikke fenomener og gjenstander vi forholder oss til, men ideen om disse. Dette betyr at det handler om hvordan vi forstår virkeligheten, hvordan vi tolker ting etc. Han mener også at all erfaring er subjektiv, men at man er avhengig av relasjoner. Uansett om vi hadde prøvd, hadde vi ikke klart å melde oss ut av kommunikasjon med andre. Det er en del av den menneskelige driften vår, og det er umulig at oppførselen vår ikke blir oppfattet og tolket av andre. Jeg trekker tråder fra dette Bateson sier og opp mot motivasjonen for å komme tilbake til bygda. Måten informantene, eller andre ellers, forstår virkeligheten tenker jeg er med på å danne helhetsbilde av tanken om å flytte tilbake til bygda. Tolker man det til at bygda er nær flyplass og by, ja så har man et «lettere» syn på dette med å bo på bygda, enn en som synes at det er langt unna alt og lite å finne på. Har man gode relasjoner som kommer ut av kommunikasjon med andre, vil man kanskje også føle en tilhørighet og en tilknytning til plassen som man hele tida har med seg, som vil gjøre det enklere og som kanskje også fører til at man en dag vender tilbake.

## 4.2 Lærere

Her vil jeg legge frem funnene basert på analyser av de to lærerintervjuene i studien. Analysen av datamaterialet mitt ledet meg til fire kategorier som vil bli presentert her, og diskutert noe opp mot teori. Disse kategoriene er overskrifter for relevant informasjon jeg har hentet ut fra mine intervjuer i forhold til min problemstilling. Jeg vil presentere kategoriene enkeltvis der resultat fra lærere kommer frem, i tillegg til at jeg drar frem relevant teori.

Mine fire kategorier er «Muligheter på HO», «Miljøet på HO», «Forventninger» og «Viktig for elevene etter HO».

### 4.2.1 Muligheter på HO

Informant 2 sier at de under åpen skole og hospiteringsuke hvert år prøver å rekruttere flere gutter til HO uten å lykkes. Informant 1 sier: «*Rekruttering varierer fra år til år. [Det] virker*

*som elever som har noen laster og sliter med ulike ting selv ønsker å hjelpe andre, og på denne måten komme videre.»*

Her kan vi se at det kan ha bredt seg en kultur blant elevene der det er flest jenter som velger HO. Dette året er det ingen gutter på HO, og det pleier ikke være så mange ellers heller. Bare noen få innimellom. Hvorfor det er slik er informantene usikker på, men det kommer frem at de tror ungdomsskoleelever ser på HO som typisk jentefag og Bygg som typisk guttefag. Dette selv om de ved åpen skole og hospitering prøver å rekruttere inn flere gutter til linjen HO. Jeg vil her trekke en rød tråd opp mot klassekulturene som rår i skolene. Som lærer skriver Åsland (2020) at det er viktig å kunne observere og forstå ulike grupperinger innad i en gruppe. Jeg tenker at disse typiske jentevalgene og guttevalgene har blitt preget av noe opp igjennom tiden som f.eks påvirkning av foreldre som er bønder, eller som har jobbet som sykepleiere eller tømrere selv, eller har lærere og venner som formaner en retning etc. Og jeg finner det spesielt at det virker som det fortsatt kan være slik at vi har kjønnsstereotypiske utdanningsvalg i år 2020. Videre skriver Åsland (2020) at det er viktig å spille på lag med elevene for at elevkulturen skal utvikles til det positive. Og hva som er positivt for den enkelte elev eller som en samlet gruppe kan være forskjellig ut fra konteksten tenker jeg. Imsen (2017, s. 447) skriver at en klassekultur kan være veldig forskjellig fra klasse til klasse, men også innad i en klasse ved skifte av ulike lærere eller ulike fag. Siden det er slik, vil naturligvis læreren spille en rolle for hvordan kulturen bygges og utvikles i en klasse. Jeg tror lærerne og utdanningsinstitusjoner sådan er med på å påvirke valgene til elevene i tidligere alder. Når valget for videregående allerede er tatt har elevene allerede bygget valget på sin bakgrunn av barndommen sin. Hvordan dette gjøres har jeg ikke fasiten på, men det kan være så enkelt at en lærer har bakgrunn som sykepleier og derfor «naturlig» implementerer dette mer i sin undervisning, eller at en tømrer gjør det samme. Det kan også være at skolen f. eks ligger i bygda der det fokuseres på linjer som gir arbeidsplasser i bygda, og at dette dermed ville kunne være med å bestemme de ulike valgene til elevene, og dermed er med å styre ikke bare en klassekultur og individuelle valg, men også kanskje en hel institusjon.

#### 4.2.2 Miljøet på HO

Begge informantene sier at det er et godt miljø på HO i år. Informant 1 sier at det er jevnt over godt mellom elevene også, men at det kan dannes grupperinger på fritiden. Elevene kan jobbe

sammen på tvers av hverandre også nå. Informant 2 sier at skolen er liten så det er lav terskel for å komme å si ifra til lærer om det skulle være noe, men at elevene har ulik kjemi med ulike lærere. Informant 1 sier: *«Det ble jobbet med klassemiljø i oppstarten av Vg1. Noen individuelle hensyn ble tatt.»*

Informant 2 sier: *«Miljøet mellom elevene er forskjellig fra år til år. Spesielt for dette året har miljøet vært ganske bra. Rause elever som ser hverandre for dem det er. Selv om det blir stilt kritiske spørsmål fra elevene dersom noen føler seg urettferdig behandlet.»*

Begge informantene sier at man ikke må være på en spesiell måte for å passe inn. Men informant 2 tilføyer at elevene som dropper ut av skolen alltid blir snakket om. Det er ikke like lett for elevene å huske på at man er forskjellige og har forskjellige behov.

Her ser man at begge informantene er enige om at miljøet på HO er bra. De oppfatter også at miljøet blant elevene er godt. De syns også at elevene kan komme til seg som lærer om de skulle trenge det. De sier også at de har gått aktivt inn i starten av skoleåret med tanke på klassemiljøet, og at elevene nå kan jobbe sammen på tvers i gruppen. Dette virker på meg som at begge informantene er opptatt av miljøet på HO, og at det er noe som har gitt resultater når elevene nå kan jobbe sammen. Udir (2019) sier noe om dette. De er tydelige på at skolene skal bidra til fellesskap mellom elevene, og dette på tvers av vennegrupper som skapes. De sier også at elever skaper vennskap og grupperinger med de som de identifiserer seg med, og at dette kan være utfordrende for en lærer som skal få til et fellesskap i en klasse. Nå skrev ikke mine informanter at det hadde vært direkte krevende å få til, men at de hadde jobbet mye med klassemiljøet og at elevene nå kunne jobbe på tvers med hverandre. Det forteller meg indirekte at det må en innsats til for å få miljøet til å gå på tvers av hverandre der man har den respekten og toleransen som må til i et samarbeid. Den ene informanten forteller at det i år er raise elever som ser hverandre for det dem er. Her tenker jeg at det tydeligvis ikke er likt fra år til år når det kommer til å godta hverandre for den man er. Videre sier hun at elever som dropper ut blir snakket om, og at medelevene ikke viser forståelse for dette. Om man dropper ut på grunn av feil studievalg, eller andre private grunner vil jeg si at dette er med på å prege klassemiljøet i en klasse. Både i forkant og etterkant. I forkant fordi det sikkert blir en del spekulasjoner for hvorfor eleven slutter, det kan skape usikkerhet og negativitet i gruppen, men også i ettertid da det ifølge min informant blir snakket om, og dette da i mine øyne blir en form for baksnakking. Dette vil jo helt klart kunne påvirke den sosiale relasjonen både i klassen, men også individuelt opp mot den som dropper ut og opp mot medelever/nære venner. De fleste elevene bor i samme bygd hvor de går skole, og det vil være uheldig for den eleven at det blir snakket negativt om han

etterpå. Det kan også være nære venner av eleven som dropper ut som fortsatt er igjen på skolen og dette vil kunne skape et dilemma og et ubehagelig miljø for den eleven.

#### 4.2.3 Forventninger

Begge informantene kan bekrefte at elevene blir påvirket av relasjoner de har rundt seg når det kommer til studievalg. De begge sier også at venner er veldig viktig for de som går her, men informant to tilfører at hun ser at de som er trygge på venner og omgangskrets også er tryggere på skolen og dermed har større oppmøte og trives. Informant 1 sier at det er familien som er den viktigste påvirkningen for elevenes utdanningsvalg, mens informant 2 sier hun ikke vet hva det er elevene blir påvirket av når det kommer til studievalg.

Informant 1 sier: *«Familien og miljøet påvirker om de blir igjen i bygda eller ikke. [Det] varierer ut fra utdanningsbakgrunnen til foreldrene. Mange uttrykker at de vil komme tilbake til bygda når de har stifta familie.»*

Informant 2 sier: *«Jeg vet ikke hva som er den viktigste»*

Informant 2 sier også at de fleste av elevene kunne tenke seg å bo i bygda etter hvert. Hun sier også at hun ser at de som tar fagarbeider oftest blir i bygda, men de som studerer videre ofte kommer tilbake ferdig utdannet og ønsker seg jobb. Hun tror i tillegg at samfunnet kanskje forventer at de som blir fagarbeidere blir igjen i bygda, men at de i tillegg støtter de som tar videreutdanning utenfor bygda. Den ene sier at frafallet er lite på en liten skole, men at det som regel er en eller to som slutter hvert år. Den andre sier at de som slutter har andre underliggende årsaker til at de ønsker å slutte, som helsemessige årsaker, problemer på hjemmebane eller at de trenger et pauseår.

Her kommer det frem at det er nære relasjoner som er viktig både for valg av fremtiden og trivselen på skolen, i form av familie og venner. Og det samme gjelder også for om de blir igjen i bygda eller ikke, eller om de komme tilbake til bygda på et senere tidspunkt. Ved at familien er med på å påvirke utdanningsvalgene, og vennene er med på å påvirke trivselen på skolen tenker jeg at dette kanskje henger godt sammen med forventningene elevene har til seg selv på den måten at de eventuelt velger et yrke noen i familien har, men at de i tillegg ser hva sine venner velger for å ha en trygghet i skolehverdagen sin. Jeg utelukker ikke at det ikke henger sammen med hva andre rundt elevene forventer heller, da jeg tenker at nære relasjoner er en helhetlig dynamikk i en omgangskrets som for eksempel ungdomsskolen. Her kan vi se på

samfunnsstrukturen som Bourdieu kalte for homologi. Man kunne ha mye kapital på arbeidsplassen, men lite blant vennegjengen. Men man dominerte som regel i en kapital, selv om man kunne være sosialt involvert i flere (Wilken, 2008, s. 41). Kapitalen på arbeidsplassen tenker jeg like godt her kan byttes til skolen eller familien, og være like gjeldende. Jeg tror derfor at dersom en elev blir påvirket hjemmefra og derfor på denne måten har denne retningen med seg i ryggen med forventninger og et slags press om at han skal bli det eller det, fortsatt kan være usikker og tvilende blant vennegjengen. Og derfor kan kanskje enkelte elever ikke få den gode relasjonen, eller det gode vennskapet opp mot medelever. Kapitalen hjemmefra er kanskje ikke nok til at det skal gå bra eller som familien eller eleven ønsker selv. Dette igjen tenker jeg kan være med på å bestemme forventningene, og det eventuelle utfallet elevene opplever i sine skoleår. Jeg synes det vitner om et komplekst og sammensatt system som eksisterer, og som kan være vanskelig å få frem og sette ord på. Karlsen (2015, s. 18) skriver om at elevene er individuelle deltakere som skal forme seg selv og lage seg grunnmuren de skal bygge videre på ved å lære seg holdninger, verdier, anvende kunnskap og ferdigheter. På denne måten skaper de seg sitt eget liv. Og på denne måten har både styring og utdanning i skoleverket betydning for hvordan verden utenfor formes. Dette forteller meg at ikke bare har styring i skoleverket betydning for hvordan verden utenfor formes, men at her ligger det også forventninger til hvordan verden utenfor formes. Herunder også elever på en videregående skole.

#### 4.2.4 Viktig for elevene etter HO

Begge lærerinformantene ønsker at elevene skal sitte igjen med kunnskap om hvordan forholde seg til mennesker.

Informant 1 skriver: *«God kommunikasjon uansett yrke og at de har begrep om hva de holder på med og kan å jobbe med mennesker.»*

Informant 2 forteller: *«Jeg ønsker at det viktigste de sitter igjen med er raushet og empati. Forståelse for at vi er forskjellige og at alle har sine grunner til valg og gjennomførelse av skolen.»*

Som Imsen (2017, s. 449) skriver har ikke bare lærere på skolen ansvaret for den faglige utviklingen, men også den sosiale utviklingen. En del av det informantene over her beskriver er ikke bare faglig kunnskap, men like mye en sosial kunnskap. Jeg tenker for eksempel at

kommunikasjon kan bli vanskelig dersom man ikke klarer å tolke det sosiale samspillet i den situasjonen man står i. For å få til dette må det blant annet en sosial kunnskap til. Derfor synes jeg at det er en helhet gjennom hele skoleåret når det både kommer til det faglige, men også det sosiale. Dette kommer til utløp ved at de må lære seg å forholde seg til hverandre. De kommer fra ulike familier med ulik bakgrunn. Dette påvirker deres valg av studier og deres forventninger. Hva de har rundt seg, og hvilke tilbud de har kan også være med på å forme hvem de blir og hvilke valg de tar. Ved at de også lærer om sosial kunnskap gjennom året vil jeg tro at dette er med på å forme relasjonene i klassen slik at det vil gagne klassemiljøet, og det er noe de også vil ta med seg videre ut i både familie og arbeidsliv.





## 5. Diskusjon

Her vil jeg diskutere og ta for meg funn i analysen opp mot teori som skal bidra til at jeg får svar på min problemstilling og mine spørsmål.

### 5.1 Utdanningsvalg og oppvekstvilkår

I denne studien har jeg undersøkt blant annet informantenes utdanningsvalg og ønsker for fremtiden. Dette ser jeg i sammenheng med oppvekstvilkårene som informantene beskriver i bygda si. Jeg synes det er viktig å se om det finnes en forbindelse mellom valgene elever på bygda tar, opp mot de oppvekstvilkårene de vokser opp i. Dette er viktig fordi jeg tenker det er med på å forme både elevene individuelt og hva fremtiden vil bringe, men også samfunnet i form av hvilke tilbud de gir og hvilke arbeidskraft som finnes og fremmes på bygda.

Det kom frem i min analyse at alle elevene hadde ulike karriereplaner. Disse forløp på forskjellig vis. Noen ville begynne å jobbe mens andre ville studere videre. Noen ville gå lærling løpet sitt. Det var ulike ønsker for hvilke yrker de kunne tenke seg å sitte igjen med til slutt. Dette var alt fra helsefagarbeider som blant annet er en utdanning som er en forlengelse av HO, advokat, psykolog, sykepleier osv. Enkelte ønsker var dog noe overraskende da man ikke hadde trengt og gått HO først, men heller gått rett på studiespesialiserende, for så over på den aktuelle høyere utdanningen. Mange av de ønsker også å bo i bygda eller komme tilbake til bygda etter endt høyere utdanning. Så det å flytte til en større plass eller by virker nærmest som et nødvendig hinder kun for å nå målet, slik at man kunne flytte tilbake til bygda for å jobbe og leve livet der. Kun noen få som kunne tenke seg til en større plass med mer tilbud. At flere av elevene siktet til høyere utdanning som var utenfor HO, men likevel velger å gå helsefagutdanning først kan vitne om en usikkerhet i forhold til jobbtilbud og det de tenker å utdanne seg til senere. Dette ved at en advokatutdanning nødvendigvis ikke gir en jobb i bygda man ønsker å bo, og kanskje ikke i en akseptabel pendleravstand heller. Og derfor vil det være trygt å velge seg en utdanning man vet man har mulighet til å få jobb i og som er godtatt blant venner og familie. Det kan også være at de ikke har hatt noen forbilder i familien eller i bekjentskapskretsen som har gått den retningen før. Da kan det bli vanskeligere å stå i det valget som pioner med de utfordringer det kan føre med seg. Utfordringer de kan møte på kan være at de ikke vet hvor vanskelig det er, at de ikke har noen å sammenligne seg med, eller om de får støtte og forståelse fra nærmeste. Derfor fremstår bygda både som en plass de både kan bli

boende i og som de kan flytte tilbake til. Dette vil være viktig både for dem som skaffer seg en jobb, enten i butikk eller som fagarbeider etter lærlingtida. Men også for de som drar for å studere, men som etter hvert ønsker å komme hjem. Som nevnt i kapittel 2.1 er Bourdieu og hans begrep om habitus sentralt her. Bourdieu skriver at habitus handler om hva man erfarer og tar med seg i sine valg i løpet av livet, og hvordan kulturen virker inn på oss (Bourdieu, 1995, s. 37). Det kommer tydelig frem at habitusen har hatt noe å si for jentenes studievalg. Det er enten foreldre, søsken eller venner som er med på å påvirke til valgene ved at de enten jobber med noe lignende selv eller at søsken har gått samme linja eller at vennene ønsker å gå HO.

I analysen av materiale fra lærerne kom det frem at det mest vanlige å bli etter HO var barne- og ungdomsarbeider og helsefagarbeider. Noen gikk også til ambulansesfag og helseservicefag. Man kan se at noe av dette stemmer overens med svarene fra elevene. Et par av elevene sa at de trodde det ble forventet av dem at de skulle utdanne seg/jobbe med det som foreldrene sine jobbet med. Lærerne mente også at de som tok fagbrev ofte ble igjen i bygda dersom det var arbeidsplasser til det innen helse. Men at noen elever også kunne velge å jobbe i butikk i bygda. Av de som flyttet fra bygda for å ta høyere utdanning mente de, at de kom hjem igjen når de var ferdig utdannet og hadde stiftet seg familie. Lærerne sa også at de elevene som går ungdomsskolen i bygda som regel velger både videregående og påbyggingsåret i bygda si. Begge lærerinformantene nevner at HO ofte velges av jenter, og dette året er det bare jenter i klassen. Men de tillegger at det på barne- og ungdomslinjen går tre gutter. Dette vil si at de guttene har gått vg1 HO før. Det sies også at det har vært noen gutter innimellom på HO, og at dette har vært verdifullt. Det kommer også frem at det prøves å rekruttere gutter til HO hvert år, men dette uten å lykkes. Og i forhold til lærlingeplasser i bygda var det kun to plasser til helsefag og fire til barne- og ungdomsarbeider.

De fleste elevene bodde i bygda si med sine foreldre, de hadde nettverk i form av venner og familie rundt seg. Noe forskjell var det om hvem de var sammen med på skolen og fritiden. Noen av elevene var med klassevenner på fritiden også, mens andre hadde andre venner de hang med. Fritidsaktivitetene gikk ut på det som ungdommer flest driver med, henge med venner, idrett, feste, se film osv. Det var to tydelige faktorer som utmerket seg fra nesten samtlige elever i analysen da det kom til om de trivdes på bygda. Det ene var at det var veldig fin natur der, og den andre var at det fort spredte seg rykter.

Når man ser på hva elevinformantene og hva lærerinformantene skriver, er det interessant å se på hva som kommer frem av likheter og ulikheter mellom de to gruppene av informanter. Det er ikke bestandig at elever og lærere skjønner og forstår hverandre. Kanskje tror de noe om

hverandre i forhold til ønsker og mål som ikke stemmer overens med det som egentlig menes. Siden det kommer frem fra læreranalysen at det er vanlig å gå helsefagarbeider og barne- og ungdomslinja etter HO, ser jeg at dette stemmer noe overens med hva elevinformantene skrev da noen av elevene ville gå lærlingtid etterpå. Jeg antar at noen av disse kommer til å gå helsefagarbeider eller barne- og ungdomsarbeider. Dette viser at lærerne får en erfaring og ser et mønster etter å ha jobbet flere år som lærere på HO. Dette gjør at de kan si noe generelt om hva en del av elevene som regel søker seg videre på. En lærer tilbringer også mye tid med elevene igjennom et helt skoleår, så at man får en relasjon og kommer i snakk om veien videre er å anse som sannsynlig.

Ved å få en god relasjon bygges det tillit til elevene og klasseledelse er en del av dette. Som klasseleder må man tenke og handle helhetlig, og prøve å utvikle det sosiale miljøet i klassen (Imsen, 2017, s. 449). Dette beskriver lærerinformantene at de vektlegger, spesielt i begynnelsen av skoleåret. Det er likevel en tanke og ganske naturlig at lærerne ikke kan vite hva elevene ønsker og tenker uansett hvor godt man blir kjent i løpet av et skoleår. Og det kan være lurt som lærer å være seg bevisst dette, så man ikke skaper en forventning eller en tro om en elev som ikke stemmer. Rapporten fra Aasen et al. (2014) viste at tilbakemeldinger, relasjon og struktur fra lærer er faktorer som er avhengige av hverandre når det gjelder den sosiale relasjonen, og den strukturelle relasjonen i klassen. Dette kan forstås slik at disse faktorene må være til stede for å få til et godt klassemiljø på skolen. Dette fordi faktorene til sammen påvirker den sosiale relasjonen. Og som klasseleder er det den sitt ansvar å passe på at disse tre faktorene er til stede. Her ser jeg at det derfor ikke bare er oppvekstbetingelser og utdanningsvalget som spiller inn på relasjon og klassemiljø, men at klasseledelse også spiller en stor rolle. Rapporten sa også at relasjonskompetansen blant lærerne var ulik fra lærer til lærer, og skole til skole. Derfor kan det se ut som at elevene er prisgitt hvilken skole og hvilken klasse de kommer i, med tanke på klasseledelsen og relasjonskompetansen som skal hjelpe til med klassemiljøet på skolen.

## 5.2 Jenter og forventningspress

Forventningspress på HO blant jenter på bygda, kan være forskjellig fra forventningspresset på samme linje på en større plass. Jeg ser blant annet på forventningene til elever på HO på bygda og vil derfor få resultater fra det. Jeg vil derfor naturligvis forholde meg til dette også i denne oppgaven. Det kom frem i analysene at det kun var jenter på HO dette året. Derfor tenker jeg

at mitt resultat også vil være preget av dette. Det er enkelte år innom noen gutter på HO, men generelt er det overtall av jenter som søker til denne studieretningen. Det å ha forventninger til seg selv er noe de fleste kjenner til, og det kan være mindre eller større forventninger. Jeg antar at jenter og gutter kan ha forskjellige forventninger til seg selv, men trolig kan også andre ha forskjellige forventninger til jenter og gutter. HO blir omtalt i analysen som typisk jentefag og eksempelvis blir bygg dratt frem som typisk guttefag. Slik har det vært i mange år, og fortsatt ser det ut til å være slik. Dette på tross av iherdige forsøk av rekruttering av gutter til HO. Hva som har blitt gjort av rekruttering til bygg når det gjelder jenter vet jeg ikke, men man kan håpe på at det samme også gjelder der. Uansett har dette ifølge mine informanter hatt liten effekt. Det kan derfor se ut til at det forventes, kanskje av både samfunn, relasjoner og seg selv at man bør søke på de typiske kjønnsrelaterte yrkene. Samtidig svarte de fleste elevinformantene nei på om det var noen forventninger knyttet til valg av studie, eller om det var noe som påvirket dem. Samtidig var det flere som la til kommentarer på at det viktigste var at de fikk en god utdanning og en jobb man trivdes i. Dette var enten noe de ønsket selv og/eller at familie og venner ønsket det. Det var et par stykker som sa at foreldre muligens forventet at de skulle bli noe som de selv var. Den ene her presiserte at det brydde hun seg ikke om, og at hun gjorde som hun selv ville. Lærerinformantene derimot var klare på at elevene blir påvirket av hva foreldre og øvrig familie og venner gjør når det kommer til utdanningsvalg. De så også tydelig at dette ikke bare gjaldt det å skulle ta seg en utdanning eller ikke, men også opp mot om elevene valgte seg en høyere utdanning eller ikke. De har erfart at foreldre som har en lav utdanning, vil også barna ta en lav utdanning. Og det samme skjedde med foreldre som hadde høy utdanning. Der vil barna også sikte høyere og velge seg en høyere utdanning. Men på tross av dette har disse elevene, uavhengig om foreldrene har lav eller høy utdanning uansett valgt seg inn på programfaget HO. Så igjen ser vi at mange velger å gå yrkesfag, før de eventuelt går videre til høyere utdanning på tross av at den høyere utdanningen ikke har noe med helse eller barn å gjøre i det hele tatt. En forklaring på dette kan være utrygghet og usikkerhet på seg selv. Som ung ungdom kan det være trygt å gå samme skolegang som bestevenninnen eller som flere andre i klassen på ungdomskolen skal gå. Da sikrer man seg ikke bare den individuelle relasjonen på videregående, men man føler kanskje at miljøet i klassen føles trygt fra første stund fordi man kjenner noen. Samtidig både hører og ser man gjennom oppveksten at det mangler fagarbeidere i Norge, og som bosatt på bygda er dette kjærkomne utdanninger man kan sitte trygt i for å få jobbe og bo på bygda.

Bourdieu skriver at det som er klassisk for habitus, er at den er tillært i form av den erfaringen og den praksisen vi lærer og tar med oss gjennom livet, men at denne tilegnelsesprosessen er glemt eller fortrenget (Wilken, 2008, s. 38). Siden det kom frem i analysen at mange av elevene er påvirket av bakgrunnen til sine foreldre, altså at de har med seg erfaringer og praksis som er med på å uforme valgene deres. Dette forteller oss at elevene selv ikke er klar over at valgene de gjør mest sannsynlig stammer fra bakgrunnen deres, og at dette er ubevisste valg som de har blitt påvirket av utenifra. Her kan også kjønnsvalgene komme inn ved at man trolig kan forestille seg en noe skjev likestilling rundt omkring i de norske hjem i for eksempel husarbeid og stell av mennesker som ofte blir utført av jenter, til gårdsarbeid og snekring som ofte blir utført av gutter. Ettersom tilegnelsesprosessene våre blir glemt og fortrenget er også dette noe som kan bidra til de kjønnsstereotypiske valgene som blir gjort av elevene.

Egen motivasjon vil jeg si har en sentral rolle i dette tema også. Selv om vi ubevisst tar valg på bakgrunn av tidligere erfaringer kan det tenkes at egen motivasjon også spiller inn. På et vis kan det se ut som at selv om elevene har for eksempel advokat som et ønske for utdanning, overprøves dette av forventningspresset utenifra. At man først må bli, eksempelvis helsefagarbeider. Så kan man ta fatt på de virkelige drømmene senere. Kanskje det da føles mer legitimt å ta advokatutdannelsen når man har tilfredsstilt andre som setter krav. Det kan se ut som at motivasjonen for å bli det man virkelig ønsker ikke forsvinner, det bare forskyves til man har gjort seg ferdig med «plikttutdannelsen» sin. På den annen side er kanskje motivasjonen for å gå HO akkurat det som trengs for å kunne komme seg gjennom, og å få testa seg for å finne ut om man klarer skolegangen og er villig til å satse videre. Motivasjon er også noe som jeg tenker er nyttig for å skape seg det skolemiljøet man ønsker, i forhold til både venner og klassemiljøet. Er man motivert og har det bra vil dette også kunne virke inn på hvordan man er utad med hverandre.

I kap. 2.4 skriver jeg om Dewey og det han sier om at folk har en medfødt evne til å ville skape og lage ting, og at dette er med på at folk får gitt uttrykk for sine følelser. Dersom skolen baserer seg på dette, blir hele eleven involvert. Dette er med på at livet på skolen og samfunnet utenfor blir mindre og barna motiveres til å se de store mulighetene blant materialer og prosesser. Dette igjen vil hjelpe de til å skape sosiale forhold og samarbeid (Dewey, 2005, s. 211). Det å gå på videregående og da spesielt et yrkesfag, der det er en del praksis enten på skolen og/eller at man er utplassert i bedrift, kan være med på at elevene får utfolde seg og dermed også uttrykt sine følelser. Vi tenker ofte på følelser som noe personlig, men følelser kan være med på å skape stemning og engasjement rundt seg også tenker jeg. Derfor vil dette kunne være meget sentralt

med tanke på motivasjonen og forventningene man har til seg selv, men også andre rundt seg som for eksempel i en klasse. Det kan derfor tenkes at elever, i relativt ung alder trigges av å velge et praksisrettet fag for å kunne uttrykke og skape og dermed få utløp for sine følelser. Noe som vi alle vet er en berg- og dalbane i den aldersgruppen.

### 5.3 Relasjoners innvirkning på klassemiljøet

De aller fleste elevinformantene sa at de trivdes i klassen, men at det kunne være noen konflikter. Noen sa at de ikke visste om noen konflikter i det hele tatt. Noen sa at de ikke brydde seg og holdt seg utenfor. Av de konfliktene som var svarte elevene at det ble som oftest håndtert ved hjelp av lærer for å få ordnet opp i problemet. Flere av elevene sa at de følte at lærerne bare tok opp problemet, og sa ifra om det, og så ble saken lagt død. Dette istedenfor at de fikk diskutert det og ryddet skikkelig opp i problemet seg imellom. Andre sa at de følte seg tilfreds med måten det ble gjort på, og at man dermed kunne gå videre. Lærerinformantene sa at miljøet i klassen dette året var jevnt over bra, og at elevene var rause med hverandre. De har jobbet hardt med klassemiljøet dette året for at det skal bli bra. De ser at det er litt smågrupperinger, men de kan jobbe på tvers av hverandre i timene uten problem. Noen av elevene sa at de alle kunne være sammen med hverandre, andre sa at de var litt oppdelt. De fleste elevene svarte også at de regnet med at de andre medelevene hadde fremtidsplaner i form av utdanning og jobb, og at dette ble regnet som vanlig i dag. Noen nevnte også at det var vanskelig å velge HO fordi ingen andre av vennene skulle gå det. Flere sa at vennene skulle gå det samme løpet og at de hadde storesøsken som også hadde gått HO. De som hadde eldre søsken som har gjennomført HO visste i større grad hva de gikk til. Mange av elevene sa at de hang med medelever på fritiden, men noen sa at de ikke var sammen med medelever i det hele tatt.

Som vi kan se av analysen har relasjoner noe å si for både utdanningsvalg og trivsel. Det å kjenne noen og ha noen å støtte seg til er definitivt noe man ofte søker etter i ulike situasjoner, og som her er gjeldende i klasserommet eller på fritiden. De fleste jentene har omtrent samme bakgrunn. De har vokst opp i en familie bosatt i samme bygd. De har venner og er med på fritidsaktiviteter eller har hobbyer de driver med. De går på HO, i samme klasse og drømmer om en utdanning innen helse. Eller kanskje en høyere utdanning etter hvert, og de ønsker etter dette å få seg en jobb. At de på mange måter har det overordna samme utgangspunktet kan gjøre til at de lett kan relatere til hverandre. Det kan være med på å skape en forståelse og en aksept for det valget man tar, og det man ønsker å bli. En av lærerne sa at det kunne virke som at elever

som sliter eller har slitt litt med seg selv kanskje valgte HO, for å kunne være med å selv hjelpe andre. Dette synes jeg var en fin observasjon og tanke. Er dette tilfelle kan det være at dette også er med på forståelsen og aksepten i en gruppe, som i en klasse ved at man har med seg erfaringer fra eget liv inn i yrkesvalget.

Det at lærerne arbeider for å skape et godt klassemiljø er i tråd med det Udir sier om at skolene skal jobbe bevisst, med å utvikle et felleskap mellom elever. Det er vanlig at elevene identifiserer seg med elever lik seg selv (Udir, 2019). Som nevnt over kommer elevene fra en relativ lik kontekst, og at elevene i den klassen jeg studerte kan relatere seg til hverandre, ved at de for eksempel tenkte at de andre elevene også vil ha utdanning og jobb. Eller at de ved å være sammen og kjenne på like mål og meninger om en del, kjenner at både relasjonen og klassemiljøet er ganske godt. Dette kan vi også se opp mot det Bateson skriver om at vi gjennom relasjon lager oss erfaring om hverandre, om verden og oss selv. Ved at elevene har en relasjon til hverandre i klassen tenker jeg vil fremme den erfaringen man gjør seg, som igjen videre vil påvirke hvilke valg man tar og hva man gjør. Dersom denne relasjonen er god, noe den generelt er i denne klassen jeg har undersøkt, er det ikke noe rart at samspillet er godt og at den dermed fører til et bra klassemiljø. Imsen (2017, s. 454) sier at man skal trå varsomt og ikke som klasseleder ha for strenge retningslinjer, da det er viktig at man løser saker ut fra den aktuelle situasjonen. Her igjen ser man nytten av å prøve få til en god relasjon til elevene fra starten, og at man er litt forsiktig i sin fremtreden for å hjelpe. Ved at man forsiktig, men strukturert som klasseleder, prøver å løse konflikter vil dette bidra til tillit, trygghet og forutsigbarhet som kan være faktorer her som gjør klassemiljøet i denne klassen på bygda godt. Man gir elevene rom for å åpne seg og argumentere for sine refleksjoner. Ved at man har for skarp tone kan dette føre til at elevene lukker seg mere og kople ut. Da kan det bli vanskelig å nå inn til eleven og få til et godt klassemiljø. I tillegg sier Dahl et al. (2016, s. 74) at en lærer ikke bare skal være faglig dyktig. Han skal inneha kompetanse til både å hjelpe elever psykisk og sosialt også. Klarer man som lærer å dekke disse faktorene tror jeg dette vil hjelpe det relasjonelle samarbeidet i klassen. Dette fordi elever som er mer sammensveiset og har det bra på skolen fører til et godt og trygt klassemiljø.





## 6. Avslutning

Norge er et langstrakt land der det bor folk både i bygd og by. Når jeg kjører rundt i dette landet vårt blir jeg stadig overrasket da jeg ser hus overalt langt ute i distriktene, og tar meg selv i å tenke at; jøss, bor det faktisk folk her enda. Dette på tross av at jeg er ei bygdejente selv som det oser stolthet av hver gang bygda mi er et samtaleemne. Det er slik at sentralisering er en stor del av tiden vi lever i, og forskningen viser at det særlig er kvinner som flytter fra bygda. Når unge jenter på bygda skal gjøre et utdanningsvalg havner mange på programfaget Helse og oppvekst. Dette har motivert meg til å intervjuer elever og lærere om utdanningsvalgene elevene gjør. Med dette som utgangspunkt formulerte jeg en problemstilling slik: *«Hvordan henger HO-jenters utdanningsvalg og fremtidsplaner sammen med oppvekstbetingelser på bygda?»*.

I tillegg har jeg med to underproblemstillinger: a) *«Hvordan kommer dette til uttrykk i deres sosiale relasjoner og klassemiljø på skolen?»* og b) *«Hvordan kan man undersøke og synliggjøre kjønnsstereotypiske utdanningsvalg gjennom å studere klassemiljøet?»*

Forholdet mellom utdanningsvalg og oppvekstbetingelser på bygda er et komplekst tema. Gjennom å se det i sammenheng med sosiale relasjoner og klassemiljø på skolen, har oppgaven bidratt til ny innsikt, og personlig en enda større nysgjerrighet for hvordan jenters liv på bygda henger sammen med deres fremtidsdrømmer. Jeg har tilegnet meg førstehåndskunnskap på dette, men skulle gjerne på nåværende tidspunkt hatt anledning til å dra ut i felten og spurt elevene og lærerne om enda flere dyptgående spørsmål i forhold til temaet mitt.

Gjennom oppgaven har jeg fått belyst faktorer som er viktig for sosiale relasjoner og klassemiljøet på skolen. Vi har sett at familie og venner spiller en rolle, men også oppvekstvilkårene og lærerne på skolen. Jeg vil her presentere mine hovedfunn, trekke en konklusjon og fremme forslag for videre forskning.

### 6.1 Hovedfunn

Det er mye som henger sammen med Helse og oppvekst-jenters utdanningsvalg og oppvekstbetingelser på bygda. Alle mine informanter hadde fremtidige karriereplaner på ulikt vis. Noen ville bli fagarbeidere innenfor helse, noen ville bli psykolog eller advokat. Det viste seg at familie og venner har betydning for valgene de tar for fremtiden sin når de skal velge seg

en studieretning på videregående. Dette kom frem ved at foreldre jobber med lignende selv, at søsken har gått det samme eller at venner skulle søke HO også. I tillegg er mulighetene for å få jobb på bygda sentralt for deres utdanningsvalg. Og de arbeidsmulighetene som ofte er å finne på bygda er helseinstitusjoner, skoler og industri. Dette gjør at jentene ofte velger programfaget Helse og oppvekst for å sikre seg en jobb i hjembygda si, og de slipper å flytte for sin karriere. Flere sa de kunne tenke seg eller at det var greit å måtte flytte ut av bygda for å studere, men at de ville flytte tilbake til hjembygda da de hadde stifta familie. Det virker som det er viktig for unge kvinner å ha et nettverk av familie og venner rundt seg. Lærerinformantene så også et mønster i utdanningsvalgene til elevene ved at barn av de med lavere utdanning valgte seg lav utdanning selv, samt at barn av de med høy utdanning valgte seg høy utdanning. Dette kan forklares med Pierre Bourdieus kulturelle teori, og hvordan primærsosialisering, kapital og habitus kommer til uttrykk i utdanningsvalg. I tillegg viser tidligere forskning at det også ligger en kjønnsfaktor her. Klassen i min studie, bestod dette året kun av jenter, og det er vanlig at det er mest jenter på HO. Ungdomselever ser på HO som typisk jentefag, og det er kultur fra lengre tid tilbake som fortsatt styrer en del valg av programfag for gutter og jenter.

Siden det bare var jenter i klassen, kunne klassemiljøet være litt preget av dette ved at noen nevner grupperinger og småkonflikter. Dette kunne kanskje oppstått med gutter til stede også, men jeg tenker at en balanse av begge kjønn kan være sunt for klassemiljøet ved at man får inn synspunkt fra det motsatte kjønn også. Men beskrivelsene av klassemiljøet var generelt gode, og jentene beskrev at de stort sett hadde en god relasjon til hverandre. Noen av elevinformantene sa det var konflikter av og til, men at disse stort sett ble ordnet opp i. På tross av dette opplevdes klassemiljøet som trygt og godt, og elevene gikk godt sammen, selv om de har forskjellige fremtidsdrømmer og ønsker for videre studier. At en ville bli fagarbeider og en ville bli advokat stod altså ikke i veien for det at klassemiljøet oppleves som positivt. Lærerinformantene la stor vekt på å utvikle et godt klassemiljø fra starten av skoleåret, og dette kan ha bidratt til de gode elevrelasjonene. Studien bekrefter derfor også betydningen av å arbeide med nettopp klassemiljøet (Imsen, 2017).

Informantene mine valgte seg en trygg utdanning ved at de valgte HO, og de kan videre velge ulike retninger igjen innen helse. Dette viser at utdanningen representerer tilgang på en trygg og god jobb i fremtiden. Det var samtidig flere av informantene som ville gå på høyere utdanning etter de var ferdige med to år på videregående, eller etter de var ferdige med hele lærlingløpet. Siden de allerede har klare drømmer om noe helt annet kan en forklaring på dette være at de vil forsikre seg om at de har en utdanning som gir de arbeid når de kommer tilbake

til bygda. Derfor virker det som om det er viktig for dem å gjennomføre den yrkesfaglige opplæringen før de tar fatt på den virkelige drømmen. Dette forteller om en sterk tilknytning til bygda, og viser hvordan oppvekstbetingelsene i nærmiljøet spiller inn på deres fremtidsplaner. Nettopp gjennom å studere klassemiljø og utdanningsvalg på en kvalitativ måte, som min studie gjør, kan man få innblikk i slike aspekter som kan påvirke kjønnsstereotypiske utdanningsvalg. Studien min er derfor et bidrag til å dypere forstå samspillet mellom bygd, sosial klasse, kjønn og valg av studieretning i videregående opplæring.

## 6.2 Videre forskning

Mine funn er basert på de metodiske og analytiske valgene jeg har tatt i denne studien. Jeg har sett på HO-jenters utdanningsvalg og fremtidsdrømmer i samspill med klassemiljø og oppvekstbetingelser i ei bygd. Jeg mener det hadde vært interessant å videre undersøke utdanningsvalgene til gutter fra bygda, og hva som preger deres tilknytning til hjemstedet for å se om det er noen likheter i deres kjønnsstereotypiske utdanningsvalg. Yrkesfagene er noen av de mest kjønnsdelte i sin rekruttering. Vi behøver mer kunnskap om hva som er årsakene til disse forskjellene, særlig i samspillet mellom lokalmiljø og kjønn.

Samtidig syns jeg mine funn om at flere av informantene ønsker seg en helt annen utdanning enn det de sitter igjen med når de er ferdige på HO kunne vært interessant og gått mer i dybden på. Henger dette sammen med redselen for ikke å få jobb når de flytter tilbake til bygda etter høyere utdanning?



## Referanser

Berger, P. L. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Blyverket, A. K. (2015, 6. mars). Det kjønnsdelte arbeidsmarkedet – et likestillingsparadoks. Hentet 6. november 2020 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2015/det-kjonnsdelte-arbeidsmarkedet--et-likestillingsparadoks.-faktaark-20151/>

Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen*. Oslo: Pax Forlag.

Bråten, B. (2003, 26. august). Jenter som reiser og jenter som blir. Hentet 6. november 2020 fra <http://kjonnsforskning.no/nb/2003/08/jenter-som-reiser-og-jenter-som-blir>

Bø, I. (2005). *Påvirkning og kontroll - om hvordan vi former hverandre*. Bergen: Fagbokforlaget.

Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L.I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K, G., Skagen, K., Skrøvset, S., Thue, F & Mausethagen, S. (2016). *Om lærerrollen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Klim.

DIGITAL DIDAKTIKK. (2020). Læringsteorier. Hentet 25. august 2020 fra <http://digitaldidaktikk.no/refleksjon/detalj/laeringsteorier>

Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.). (2019). *handbok i kvalitativ ANALYS* (3. utg.). Stockholm: Liber AB.

Fimreite, A. L. & Grindheim, J. (2007). *Offentlig forvaltning* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Frønes, I. (2013). *Å forstå sosialisering*. Oslo: Gyldedal Akademisk.

Hatch, M. J. (2011). *Organisasjonsteori*. Oslo: Abstrakt forlag as.

Havik, T. (2015, 30. april). Godt klassemiljø hindrer skolevegring. Hentet 20. september 2020 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/godt-klasse miljo-hindrer-skolevegring/>

Helland, H. & Støren, L.-A. (2011). Sosial reproduksjon i yrkesfagene - Hvordan påvirker bakgrunnsfaktorer hvilken type kompetanse yrkesfagelever oppnår? Hentet 20. september 2020 fra <https://www.idunn.no/tfs/2011/02/art07>

Illeris, K. (Red.). (2017). (red.). *49 tekster om læring*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.

Imsen, G. (2017). *Lærerens verden - innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Irgens, E. J. (2016). *Skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Johansen, S. M. (2015). *Hvordan kan elevmedvirkning og tydelig klasseledelse bidra til å utvikle elevenes sosiale kompetanse, og hvordan vil læringsmiljøet bli påvirket i prosessen?* (Masteroppgave, Høgskulen i Oslo og Akershus). Hentet fra [https://oda.hioa.no/en/item/asset/dspace:8173/johansen\\_svetlana\\_mayp2015.pdf](https://oda.hioa.no/en/item/asset/dspace:8173/johansen_svetlana_mayp2015.pdf)

Karlsen, G. E. (2015). *Utdanning, Styring og marked - Norsk utdanning i et internasjonalt perspektiv* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Kvale, H. (2019, 2. April). Hvorfor velger vi så ofte kjønnsdelte utdanninger og yrker? Hentet 6. november 2020 fra [Forskning.no: https://forskning.no/arbeid-institutt-for-samfunnsforskning-kjonn-og-samfunn/hvorfor-velger-vi-sa-ofte-kjonnssdelte-utdanninger-og-yrker/1319227](https://forskning.no/arbeid-institutt-for-samfunnsforskning-kjonn-og-samfunn/hvorfor-velger-vi-sa-ofte-kjonnssdelte-utdanninger-og-yrker/1319227)

Nielsen, H. B. (2016, 16. august). Kjønn i stille endring. Hentet 25. august 2020 fra <http://kjonnforskning.no/nb/2016/08/kjonn-i-stille-endring>

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV -1998 - 07- 17- 61). Hentet 20.februar 2020 fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Postholm, M. B. (2017). *Kvalitativ metode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Romerikes blad. (2020, 17. Februar). Undersøkelse: – Ungdomslivet på bygda og i byene er overraskende likt. Hentet 6. november 2020 fra <https://www.rb.no/nyheter/ungdom/oppvekst/undersokelse-ungdomslivet-pa-bygda-og-i-byene-er-overraskende-lik/s/5-43-1252777>

- Regjeringen. (2020, 17 mars). Fortsatt flest søkere til yrkesfag. Hentet 20. april fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fortsatt-flest-sokere-til-yrkesfag/id2693792/>
- Reisel, L., Uvaag, S. & Skorge, Ø. (2019). *Kjønnsdelte utdannings- og yrkesvalg. En kunnskapsoppsummering* (ISF Rapport 2019:6). Hentet 10. oktober 2020 fra [https://khrono.no/files/2019/04/04/kj%C3%B8nnsdelte\\_utdannings\\_yrkesvalg\\_isf.pdf](https://khrono.no/files/2019/04/04/kj%C3%B8nnsdelte_utdannings_yrkesvalg_isf.pdf)
- Repstad, P. (1993). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schønberg, W. (2018, 27 mai). Slik har gutter og jenter valgt i 20år: - Har de reel valgfrihet? Hentet 28. oktober 2020 fra Utdanningsnytt.no: <https://epi-server.utdanningsnytt.no/yrke/artikler/2018/mai/dette-velger-gutter-og-jenter-pa-videregaende--fortsatt-langt-fra-likestilling-pa-yrkesfag/>
- Skotheim, H. (2019, 10. April). De siste ti årene har stadig flere gutter søkt seg til helsefag. Under NM i helsearbeiderfag stilte Nøtterøy videregående med et rent guttelag. Hentet 4. november 2020 fra Fagbladet: <https://fagbladet.no/helsefagarbeider/gutter-strommer-til-helsefag-6.91.619654.423dcd50d7>
- Stoltenberg, C., Ogden, T., Lervåg, A., Løken, K., Fylling, I., Hausstätter, R., Abdelrahmen H. M., Kirkebirklund, M. A., Monsen, M., Nereid, C. T., & Chaudhry, R. (2019). Nye sjanser- bedre læring (NOU-rapport 2019:3). Hentet 20. oktober 2020 fra <https://nettsteder.regjeringen.no/stoltenbergutvalget/files/2019/02/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- Sørli, K., Aure, M. & Langset, B. (2012). Hvorfor flytte? Hvorfor bli boende? (NIBR-rapport 2012:22). Hentet 3. november fra <http://www.hioa.no/extension/hioa/design/hioa/images/nibr/files/2012-22.pdf>
- Sørreime, Ø. (2020, 13 januar). Tillit og styring i skolen. Hentet 13. februar 2020 fra Fagsnakk: <https://www.fagsnakk.no/skole-og-utdanning/tillit-og-styring-i-skolen/>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Trøndelag fylkeskommune. (2017). Helse- og oppvekstfag. Arbeidshefte i faget utdanningsvalg. Hentet 26. oktober 2020 fra

<https://www.trondelagfylke.no/contentassets/26835559fe6445f29665afc70bcba17a/helse-og-oppvekstfag.pdf>

Ulleberg, I. (2018). *Kommunikasjon og veiledning* (2. utg.). Oslo: universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2015c, 25. august). Prinsipper for opplæring. Hentet 23. april 2020 fra Udir: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/sosial-og-kulturell-kompetanse/>

Utdanningsdirektoratet. (2016d, 27. juni). Hva er et godt læringsmiljø? Hentet 2. november 2020 fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>

Utdanningsdirektoratet. (2019a, 29. januar). Skolemiljøtiltak - fellesskap og miljø. Hentet 25. august 2020 fra Udir: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-fellesskap-og-miljo/#hvorfor-er-fellesskap-viktig>

Utdanningsdirektoratet. (2019b, 29. januar). Skolemiljøtiltak - fellesskap og miljø. Hentet 25. august 2020 fra Udir: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-fellesskap-og-miljo/#sosiale-dynamikker>

Vilbli. (2020). Helse og oppvekstfag. Hentet 6. november 2020 fra Vilbli: <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/om-helse-og-oppvekstfag/program/v.hs?kurs=v.hshsf1---->

Wästerfors, J. R. (2018). *Från stoff til studie*. Lund: Studentlitteratur AB.

Wilken, L. (2015). *Pierre Bourdieu*. Bergen: Fagbokforlaget.

Winther, P. (2015, 12. mars). Fem grunner til at andelen kvinner i distriktet stuper. Hentet 14. oktober 2020 fra Aftenposten: <https://www.aftenposten.no/norge/i/q41w/fem-grunner-til-at-andelen-kvinner-i-distriktet-stuper>

Aasen, A. M., Nordahl, T., Nettet Mælan, E., Drugli, M. & Myhr, L. (2014). Relasjonsbasert klasseledelse - et komplekst fenomen. (Oppdragsrapport nr. 13). Hentet 13. mars 2020 fra [https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/227105/opprapp13\\_2014\\_online.pdf?sequence=1](https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/227105/opprapp13_2014_online.pdf?sequence=1)

Åsland, E. Ø. (2020, 2. januar). Hva karakteriserer en god skolekultur? Hentet 26. januar 2020 fra <https://www.utdanningsnytt.no/hva-karakteriserer-en-god-skolekultur/154196>



## Vedlegg

### Vedlegg 1: intervjuguide elever

#### **Innledning**

- 1) Fortell om litt om deg selv; hva er din bakgrunn, hva liker du å gjøre på fritiden din?
- 2) Bruker du mye tid med de i klassen på fritiden? Hva gjør dere sammen?

#### **Litt om forventninger og valg**

- 3) Fortell meg om hvordan du havnet her på HO, kom du på denne studieretningen selv, eller var det noe som påvirket deg?
- 4) Hva syntes foreldrene dine om at du startet her? Hva syntes resten av familien og vennene dine?

#### **Spørsmål om klassemiljøet**

- 5) Fortell meg om hvordan det er å gå i klassen din. Hvordan opplever du klassemiljøet?
- 6) Må man være på en spesiell måte for å passe inn her synes du? Hvordan i så fall?
- 7) Føler du at du passer inn i klassen?
- 8) Er det noen ganger konflikter i klassen? Hvordan håndterer dere det?
- 9) Fortell om forholdet mellom elever og lærere i klassen din. Opplever du at dere kommer godt over ens?
- 10) Opplever du at du passer inn på HO? Hvorfor/hvorfor ikke, og på hvilken måte?
- 11) Hva er det aller beste med å gå på HO?
- 12) Hvis du skal beskrive noe negativt med å være elev her, hva ville det være?

#### **Fremtidsplaner**

- 13) Er det viktig for deg å være igjen på bygda, eller kan du tenke deg å flytte et annet sted  
eter hvert?
- 14) Hva er bra med å bo her, og hva er mindre bra med å bo her?
- 15) Hvordan tenker du om veien videre etter at du har gått her? Skal du søke jobb, eller tror  
du at du kommer til å studere mer?
- 16) Føler du at det er noen forventninger til hva du burde gjøre med karrieren din? Hvem  
forventer noe av deg? Hvorfor/hvorfor ikke?
- 17) Er det viktig for deg at du har en god utdanning? Hvorfor/hvorfor ikke?
- 18) Hvilke fremtidsdrømmer har du?
- 19) Hvor ser du for deg at du er om 10 år?
- 20) Tror du mange av dem i klassen har de samme drømmene som deg? Hvorfor/hvorfor  
ikke?
- 21) Er det noe mer du har lyst å tilføye? Er det noe jeg burde spurt om som jeg ikke har  
spurt deg om?

## Vedlegg 2: intervjuguide lærere

### **Innledning**

- 1) Fortell meg om din bakgrunn – faglig og sosialt
- 2) Hvordan opplever du å jobbe her på HO?

### **Muligheter med denne utdanningen**

- 3) Hvilke retninger pleier dine elever å velge videre?
- 4) Hvilke muligheter har elevene som har fullført utdanningen her?
- 5) Er ditt inntrykk at mange elever søker seg ut fra bygda? Hvorfor/hvorfor ikke?
- 6) Det er flest jenter her, hvorfor er det slik?
- 7) Hvordan opplever du at dere ivaretar elevenes interesser ved denne utdanningen?
- 8) Rekrutterer dere en spesiell gruppe elever? Hvorfor er det disse som kommer hit?

### **Miljøet på HO**

- 9) Hvordan vil du beskrive miljøet mellom lærer og elever her?
- 10) Hvordan vil du beskrive miljøet mellom elevene?
- 11) Må man være på en spesiell måte for å passe inn?
- 12) Hvilke fremtidsmuligheter mener du man har etter å ha gått på denne linjen?
- 13) Hvordan tror du jentene tenker om sin fremtid? Har de snakket med deg om sine fremtidsplaner/drømmer?
- 14) Hva tenker du om disse? Er det viktig å være jordnær, eller tenker du at det er fint å ha drømmer og ambisjoner?
- 15) Hva er den vanligste karrieren for de som går her på HO?

## **Refleksjoner om forventinger**

- 16) Har du noen inntrykk av at jentenes utdanningspreferanser er påvirket av deres familiebakgrunn?
- 17) Hvor viktig tror du venner er for de som går her?
- 18) Har du noe inntrykk av hva som er den viktigste påvirkningen for elevenes utdanningsvalg og hvor de søker seg videre i karrieren/i livet?
- 19) Tror du mange av dem møter forventninger om at de skal bli igjen i bygda de er fra, eller er det snakk om å skaffe seg en karriere utenfor lokalsamfunnet de kommer fra?
- 20) Kan du si noe om hvordan klassemiljøet er i din/dine klasser, og hvordan jobber du med disse elevene for å sørge for at de går godt overens?
- 21) Må du noen gang gripe inn i konflikter mellom elevene? Hva er årsaken til konflikter/hvordan håndterer dere dette?
- 22) Er det viktig å te seg på en spesiell måte, eller må man ha noen spesielle interesser for å passe inn her på HO?
- 23) Hvilke erfaringer har du fra elever som slutter her? Hva kjennetegner de som gir seg, og eventuelt søker seg over til noe annet?
- 24) Henger din egen bakgrunn sammen med hvorfor du endte opp her? Hvorfor/hvorfor ikke?

## **Avslutning**

- 25) Hvis du skal reflektere litt over hva som er det viktigste elevene dine sitter igjen med etter å ha gått her, hva er det?
- 26) Er det noe mer du vil tilføye som du anser som viktig eller relevant for meg å undersøke i forbindelse med masteroppgaven min?

## Vedlegg 3: samtykkeskjema elever

### **Vil du delta i forskningsprosjektet «Relasjoners betydning for å velge HO»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan sosialt samspill og tidligere påvirkning oppfattes i helsefaglig opplæring av jenter på bygda. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

#### **Formål**

Målsettingen med prosjektet er å fremskaffe ny kunnskap og å styrke forskningen rundt sosialt samspill på videregående skole i distriktene, med fokus på helsefaglig opplæring. Jeg retter fokuset på elevers meninger og læreres oppfatninger rundt betydningen av sosialt miljø og hvordan dette virker inn på jentenes utdanningsvalg og fremtidsutsikter. Dette prosjektet vil bidra til ny kunnskap om hvorfor jenter velger helse og oppvekst på bygda og hvordan de opplever at deres oppvekstmiljø har noe å si for deres utdanningsvalg.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Masterstudent Linda-Marie Neshagen Haakonsen, Institutt for lærerutdanningen ved NTNU og førsteamanuensis Eli Smeplass ved NTNU, Institutt for lærerutdanning, er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta i denne undersøkelsen fordi skolen du er elev på er plassert på bygda, og den har yrkesutdanningen helse og oppvekst.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du får delta i et intervju. Intervjuet vil ta inntil 30-45 minutter og foregå på et adskilt sted på din skole/arbeidsplass. Intervjuet vil, ved ditt samtykke, tas opp på lydbånd. Intervjuet vil bli transkribert og anonymisert.

#### **Det er frivillig å delta**

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

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun prosjektleder og min veileder som vil få tilgang til data
- Vi registrerer ikke navn i denne undersøkelsen

- Datamaterialet lagres på en privat datamaskin sikret med kode under prosjektet
- Lydfilene vil bli slettet ved prosjektets slutt

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven. Både individer og skoler vil anonymiserer.

### **Hva skjer med opplysningene når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.10.2020. Etter prosjektets slutt vil data slettes.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Norsk senter for forskningsdata AS (NSD) har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent ved Institutt for lærerutdanning Linda-Marie Neshagen Haakonsen [lindamne@ntnu.no](mailto:lindamne@ntnu.no)
- Personvernombud ved NTNU, Thomas Helgesen
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Linda-Marie Neshagen Haakonsen

.....

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Relasjoners betydning for å velge HO», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Å delta i en undersøkelse gjennom intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet avsluttes i 2020

.....





## Vedlegg 4: samtykkeskjema lærer

### **Vil du delta i forskningsprosjektet «Relasjoners betydning for å velge HO»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan sosialt samspill og tidligere påvirkning oppfattes i helsefaglig opplæring av jenter på bygda. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

#### **Formål**

Målsettingen med prosjektet er å fremskaffe ny kunnskap og å styrke forskningen rundt sosialt samspill på videregående skole i distriktene, med fokus på helsefaglig opplæring. Jeg retter fokuset på elevers meninger og læreres oppfatninger rundt betydningen av sosialt miljø og hvordan dette virker inn på jentenes utdanningsvalg og fremtidsutsikter. Dette prosjektet vil bidra til ny kunnskap om hvorfor jenter velger helse og oppvekst på bygda og hvordan de opplever at deres oppvekstmiljø har noe å si for deres utdanningsvalg.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Masterstudent Linda-Marie Neshagen Haakonsen, Institutt for lærerutdanningen ved NTNU og førsteamanuensis Eli Smeplass ved NTNU, Institutt for lærerutdanning, er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta i denne undersøkelsen fordi skolen du er lærer på er plassert på bygda, og den har yrkesutdanningen helse og oppvekst.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du får delta i et intervju. Intervjuet vil ta inntil 30-45 minutter og foregå på et adskilt sted på din skole/arbeidsplass. Intervjuet vil, ved ditt samtykke, tas opp på lydbånd. Intervjuet vil bli transkribert og anonymisert.

#### **Det er frivillig å delta**

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

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun prosjektleder og min veileder som vil få tilgang til data
- Vi registrerer ikke navn i denne undersøkelsen

- Datamaterialet lagres på en privat datamaskin sikret med kode under prosjektet
- Lydfilene vil bli slettet ved prosjektets slutt

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven. Både individer og skoler vil anonymiserer.

### **Hva skjer med opplysningene når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.10.2020. Etter prosjektets slutt vil data slettes.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Norsk senter for forskningsdata AS (NSD) har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent ved Institutt for lærerutdanning Linda-Marie Neshagen Haakonsen [lindamne@ntnu.no](mailto:lindamne@ntnu.no)
- Personvernombud ved NTNU, Thomas Helgesen
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Linda-Marie Neshagen Haakonsen

.....

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Relasjoners betydning for å velge HO», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Å delta i en undersøkelse gjennom intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet avsluttes i 2020

.....



## Vedlegg 5: kvittering fra NSD

NSD sin vurdering

### **Prosjekttittel**

Relasjoners betydning for å velge HO

### **Referansenummer**

407164

### **Registrert**

24.01.2020 av Linda-Marie Neshagen Haakonsen - lindamne@stud.ntnu.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Eli Smeplass, eli.smeplass@ntnu.no, tlf: 99318431

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Linda-Marie Neshagen Haakonsen, lindnesh@hotmail.com, tlf: 95938380

### **Prosjektperiode**

20.01.2020 - 31.12.2020

### **Status**

21.08.2020 - Vurdert

### **Vurdering (2)**

---

21.08.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 21.08.2020. Vi har nå registrert 31.12.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden. I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato (31.10.2020), må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget. NSD vil følge opp underveis ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Henrik Netland Svensen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## **29.01.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 29.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.10.2020.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Henrik Netland Svensen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

