

PÅ VEI MOT ET YRKE

Jenters yrkesvalg - en undersøkelse fra grunn- og videregående skole i en finnmarkskommune

ELI MOKSNES FURU

HOVEDOPPGAVE I SAMFUNNSVITENSKAP

Institutt for samfunnsvitenskap

Seksjon for pedagogikk og skoleforskning

Universitetet i Tromsø

Høsten 1994



PÅ VEI MOT ET YRKE

Jenters yrkesvalg - en undersøkelse fra grunn- og videregående skole i en finnmarkskommune

ELI MOKSNES FURU

HOVEDOPPGAVE I SAMFUNNSVITENSKAP

Institutt for samfunnsvitenskap

Seksjon for pedagogikk og skoleforskning

Universitetet i Tromsø

Høsten 1994



Til Kari og Eli....

I N N H O L D

KAPITTEL 1

Forord	5
Innledning	6
En oversikt over oppgaven	7

KAPITTEL 2 - BAKGRUNN FOR OPPGAVEN

Finnmark som egen utdanningsregion	10
Ulike forskningsperspektiv	12
Problemstilling til første intervjuundersøkelse	15

KAPITTEL 3 - METODE

Kvalitative og kvantitative metoder	16
Kvalitativt forskningsintervju	17
Bruk av kvalitativt forskningsintervju i praksis	
1. Kommunen	18
2. Tilgang til feltet	19
3. Informanter	20
4. Intervjusituasjonen	20
5. Forskerrollen	21
6. Analysefasen	21
7. Informantenes kategorier	22
8. Informantenes bakgrunn	22
9. Avgrensning av oppgaven	23

KAPITTEL 4 - FØRSTE INTERVJUUNDERSØKELSE

Elevenes planer etter niende klasse	24
Valg av seks jenter	26
Seks elevbilder fra niende klasse	26
1. Æ like folk	27
2. Nokka med språk	30

3. Man è ikke nokka med allmennfag	32
4. Hær è det mye som trengs å forskes på	34
5. Æ læste i avisa om flygeledera	37
6. Æ har hørt at det è mangel på kirurga	38

KAPITTEL 5 - ANALYSE AV SEKS ELEVBILDER FRA NIENDE KLASSE

En kommunikasjonsteoretisk tilnærming til yrkesvalgforberedelser	39
Skolenes yrkesvalgforberedelse og elevenes meningstilskrivelse	41
Foreldrenes rolle i valgforberedelsene	44
Valgsituasjonen	49
Yrkesplaner	51
Elevenes framtidbilder av hjemstedet og deres flytteberedskap	52
Oppsummering	57

KAPITTEL 6 - PROBLEMSTILLING OG TEORETISK TILNÆRMING TIL ANDRE INTERVJUUNDERSØKELSE

Problemstilling	58
Sentrale begrep hos Bourdieu	60
- Felt	60
- Symbolsk kapital	60
- Kulturell kapital	60
- Habitus	61
- Sosial tilhørighet	62
- Kjønnsdeltakelse i feltet	62
Ulike kjønnsperspektiv	62
Etnisitet	63

KAPITTEL 7 - SEKS ELEVBILDER FRA VIDEREGÅENDE SKOLE

1. Man visste lite om fagan her på skolen	64
2. Det è dumt å velge linje når man ikke vet ka man vil velge	66
3. Æ angre at æ begynte her	67
4. Æ skal studere medisin	71

5. Æ har bestandig visst at æ ville bli advokat	73
6. Æ vil jobbe i helsevesenet og hjelpe folk	75

KAPITTEL 8 - ANALYSE AV SEKS ELEVBILDER FRA VIDEREGÅNDE SKOLE

Når jentene møter videregående skole	77
- Møtet med skolens faglige innhold	77
- Det flerkulturelle Finnmark	80
- Hvor ble det av "mor"?	83
- Livet i klasserommet	84
Jentenes yrkesvalgforberedelse	
- Valg av linjefag	86
- Skolens yrkesorientering	87
Framtidsplaner	
- Utdanningsplaner	88
- Familieplaner. Hvis noe skjer....	91

KAPITTEL 9 - TO JENTETYPYPER: FELLESTREKK OG ULIKHETER

Familisme og individuering	95
Lokaltilhørighet	98
To ulike jentetyper	99
Noe allment i det spesielle?	102

NOTE	104
LITTERATURLISTE	105
VEDLEGG	112

KAPITTEL 1

Forord

TAKK til alle skoleelevene som lot seg intervju om sine framtidsplaner. En spesiell takk til de seks jentene som har vært mine hovedinformanter. TAKK også til skoleledere og lærere som la forholdene til rette for intervjuing i en travel skolehverdag.

Magnus Haavelsrud har vært veileder for oppgaven. TAKK for veiledning under "runddansen" med å få til en hovedoppgave ut fra et stort intervjumateriale. Det trivelige miljøet blant hovedfagsstudentene har også vært til god hjelp og oppmuntring underveis.

Prosjektet "Evaluering av Finnmark som egen utdanningsregion" har bevilget midler til feltarbeidet i Finnmark. Som en del av prosjektet har jeg fått delta på flere seminarer og fått muligheten til å presentere stoff fra feltarbeidet. TAKK til prosjektets styringsgruppe.

Tromsø den 24. oktober 1994



Eli Moksnes Furu

Innledning

Utdannings- og yrkesvalg kan sees ut fra to perspektiv. Det ene er å se på valg som resultat, dvs. hva som ble det endelige valget. Det andre perspektivet er å se på valget som en prosess, dvs. hva som skjer underveis før det endelige valget blir foretatt. Denne oppgaven har som mål å belyse prosessen bak jenters yrkesvalg i en finnmarkskommune.

Yrkesvalg og karriereutvikling er en livslang prosess. I denne prosessen er det endel kritiske overganger. Med kritiske overganger menes at de valg som fattes vil få store konsekvenser for hva slags muligheter som vil by seg seinere (Imsen 1987). Overgangen fra grunnskole til videregående skole må kunne sies å representere en slik overgang. Derfor er det av interesse å studere elevens tanker om seinere utdannings- og yrkesatferd nettopp ved denne overgangen.

I hovedoppgaven har jeg spesielt studert overgangen mellom grunnskole og videregående skole, og jenters møte med allmennfaglig studieretning i videregående skole.

På begynnelsen av 90-tallet intervjuet jeg 9. klassinger i en finnmarkskommune om deres utdannings- og bostedsplaner. Undersøkelsen omfattet både jenter og gutter. Dette var en del av prosjektet "Evaluering av Finnmark som egen utdanningsregion". Jeg var interessert i å få et innblikk i hvordan elevene i denne finnmarkskommunen tenkte når de stod i den situasjonen at den obligatoriske skolen var avslutta og livskursen videre skulle staves ut.

Denne intervjuundersøkelsen gjorde meg spesielt interessert i jentenes uttalelser. Det var bakgrunnen for at jeg foretok en oppfølgingsundersøkelse av seks av disse jentene etter at de hadde begynt på det andre året på videregående skole. Hovedoppgaven bygger først og fremst på to intervjuer med seks av jentene fra undersøkelsen. Imidlertid vil jeg presentere noen resultater fra den første intervjuundersøkelsen for å sette intervjuene med de seks jentene inn i en større sammenheng.

En oversikt over oppgaven

Prosjektet "Evaluering av Finnmark som egen utdanningsregion" presenteres først fordi mine to intervjuundersøkelser er en del av dette prosjektet. I kapitlet om ulike forskningsperspektiv redegjør jeg for hvilke perspektiv som kan anvendes når man skal beskrive skolesituasjonen i Finnmark og hvorfor jeg har valgt et "innenfra"-perspektiv i min oppgave. Problemstillingene til første intervjuundersøkelse omfatter et elevperspektiv på niendeklassingenes utdannings-, yrkes- og bostedsplaner. Før første intervjuundersøkelse blir presentert har jeg skrevet et metodekapittel med begrunnelse for valg av kvalitativt forskningsintervju som metode og hvordan jeg har anvendt metoden.

En oversikt over utdanningsplanene til alle 73 informantene fra første intervjuundersøkelse blir presentert ut fra sosial bakgrunn og kjønn. Hovedvekten av jentene hadde valgt allmennfaglig eller handel og kontor som studieretning. Flertallet av guttene hadde valgt yrkesfaglig studieretning. Ut fra svarene i intervjuene, ble jentene delt i to grupper ut fra sosial bakgrunn. Jeg bestemte meg for å følge opp seks av jentene etter at de hadde begynt på videregående skole. Tre av jentene var usikre på sine utdanningsplaner og hadde foreldre som hadde et overveiende praktisk yrke. Og tre av jentene var sikre på sine utdanningplaner og hadde foreldre med et hovedsaklig teoretisk yrke. I hovedoppgavens første del presenterer jeg intervju med disse seks jentene i niende klasse. Jeg viser hvordan jenter med ulik sosial bakgrunn opplever skolens organiserte yrkesinformasjon ulikt. Mens jenter med klare yrkesplaner hvor høyskole og universitetsutdanning trengs, opplever at skolens yrkesinformasjon gir mening som utdanningsforbereder, er det motsatte tilfelle for de som har usikre utdanningsplaner. Den uorganiserte yrkesvalgforberedelsen som skjer i hjem og familie viser at de som ikke opplever å få nok veiledning på skolen, ikke får mer veiledning hos foreldrene. Men de kan støtte seg til foreldrenes råd om å ta utdanning sjøl om foreldrene er ukjente med videregående skole.

Når jentene tenker fremover på valg av utdanning, må de også ta stilling til hvor de vil bo. Flytteberedskapen hos jentene er lav, dvs. de har lyst til å bosette seg i kommunen i framtida, sjøl om det er dårlige framtidsutsikter for kommunens

hjørnesteinsbedrift. Det kan se ut som jentene som har foreldre med et praktisk yrke, har størst lokaltilhørighet.

Disse seks jentene har valgt allmennfaglig studieretning (AF). Tre av jentene har "sikre" utdanningsplaner og velger AF som et ledd i sin karriereplanlegging. De som er "usikre" på sine videre planer velger også AF, men for dem blir det mer som et "venterom." De jentene som ikke riktig vet hva de vil bli, har alle foreldre som har et praktisk yrke.

I den andre delen av hovedoppgaven presenterer jeg teoritilnærmingen til den andre intervjuundersøkelsen. Bourdieus sentrale begrep som felt, kapital og habitus blir anvendt for å bruke en teoretisk tilnærming som omfatter både kjønn og sosial bakgrunn. I tillegg bruker jeg teorier og begrep som representerer et kvinneperspektiv. Som en del av habitus i en flerkulturell region hører også etnisitet med. Derfor er etnisk tilhørighet også en del av den teoretiske tilnærmingen.

Jeg intervjuet de samme seks jentene etter at de var begynt på det andre året på AF. Intervjuene blir presentert som "elevbilder." Jeg var opptatt av å finne ut hva de to jentegruppene opplevde likt og hva de syntes var forskjellig. Det første møtet med AF's faglige innhold opplevdes ulikt for de to jentegruppene. Mens de "sikre" jentene ikke opplevde noen særlig forskjell fra grunnskolen, syntes to av de "usikre" at de fikk lite informasjon og visste lite om fagene. De to jentegruppene hadde ulik habitus som kunne medvirke til at de opplevde møtet med skolens kulturelle kapital ulikt. I avsnittet om det flerkulturelle Finnmark trekker jeg frem at de "usikre" jentene hadde en etnisk tilhørighet til finsk og samisk kultur. Hun som snakket finsk hadde en synlig etnisk identitet, men det kunne se ut som at de to med samisk etnisitet hadde en maskert identitet i forhold til klassekamerater og skolen forøvrig. De "sikre" jentene var veldig opptatt av at de ikke skulle regnes som finlendere eller samer og understreket sin norske bakgrunn.

Forholdet til læreren i den videregående skole opplevde jentene likt. De savnet den mer personlige kontakten de hadde med læreren på ungdomsskolen. Alle jentene

trivdes godt i klassen. Likevel kom det antydninger om ulike kjennetegn på den måten de to jentegruppene karakteriserer hverandre på. Det var anerkjennelsen av "hip-hop"-kulturen som nevnes i den sammenheng. Når det gjaldt valg av linjefag så valgte de "usikre" jentene samfunnsfaglinje. Fortsatt visste ikke denne gruppa med jenter hva de skulle bli. To av de "sikre" jentene hadde valgt naturfaglinje og ei hadde valgt samfunnsfaglinje. Det var interesse og karriere som lå bak disse valgene. Fem av jentene beklaget seg over skolens manglende yrkesinformasjon så langt i skolegangen. Ei fortalte at hun fikk all informasjon hun trengte hjemme. De "sikre" jentene hadde planer om å bli lege og advokat. De "usikre" ga uttrykk for interesser som språk og dans. Men bare ei oppga et yrkesalternativ, og det var lærer. Det kan se ut som at yrkesplanene var i endring for jenter. I dag ser det ut for at jentenes planer og ønsker er mer fundert i at de vil gjøre noe og være noe for seg sjøl, samtidig som de vil være noe i forhold til andre. Fem av jentene hadde ikke tenkt å stifte familie før de ble 25 år og var ferdig med utdannelsen. Dette er i tråd med den "nye" kvinnerollen. Samtidig føyer flere til at "hvis noe skjer", er det ikke så mye å gjøre med det. På den måten ser det ut som om jentene står med en fot i den tradisjonelle kvinnerollen i Finnmark og med den andre i den "nye" kvinnerollen. Dette er felles for jenter fra begge gruppene.

I siste del av oppgaven oppsummerer og drøfter jeg ulikhetene og fellestrekkene hos de to jentegruppene. Forholdet mellom individuering og familisme er et fellestrekk som blir drøftet. Lokaltilhørigheten som kjennetegnet jentenes forhold til sin hjemkommune fant man hos begge jentegruppene. Men i møtet med AF opplevdes forskjelligheten så tydelig at man må kunne beskrive dem som ulike jentetyper med ulik habitus. Oppgaven oppsummerer med at det er viktig å differensiere i forhold til kjønn, sosial bakgrunn og etnisitet når man skal fokusere på prosessen bak yrkesvalg i overgangen mellom grunnskole og videregående skole.

KAPITTEL 2 - BAKGRUNN FOR OPPGAVEN

Finnmark som egen utdanningsregion

Finnmark er Norges østligste og nordligste fylke. I 1987 kom det en stortingsproposisjon som het "Finnmark som egen utdanningsregion og virkemidler for skoleverket i Nord-Norge m.v." Begrunnelsen for å opprette en egen utdanningsregion er formulert i innledningen:

I erkjennelsen av Finnmarks spesielle situasjon som en del av det arktiske Norge, med sin spredte bosetting og med en vedvarende fraflytting, og samtidig i erkjennelsen av utdanningens betydning for arbeidsplasser, bosetting og levekår, har tanken om Finnmark som egen utdanningsregion vokst fram (St.prp.nr.103, 1986-87, s. 5).

Dette var ikke første gang at staten engasjerte seg direkte i skoleverket i Finnmark. I perioden fra århundreskiftet og frem til krigen var man bekymret for utbredelsen av samisk og finsk språk i fylket. Statens internatreisning i Finnmark var et ledd i virksomheten for å fremme det norske språks stilling i skoleverket i Finnmark (Lind - Meløy 1980). Denne gangen var imidlertid en av målsettingene å få flere finnmarkinger med på skoleveien til den videregående skolen. I proposisjonen het det blant annet at den videregående skolen kanskje er den viktigste faktor innenfor en målsetting om å heve den alminnelige kompetansen i fylket og spesielt yrkeskompetansen (St. prp. nr. 103, 1986-1987, s. 13).

For å evaluere "Finnmark som egen utdanningsregion" ble det satt i gang et prosjekt som ble lagt til Universitetet i Tromsø. I programnotatet fra styringsgruppa for "Evaluering av Finnmark som egen utdanningsregion" blir premissene for evalueringen lagt. Her skrives det at uansett hvilke målsettinger man har knyttet til etablering av utdanningsregionen, legger noen grupper i større grad enn andre premissene for iverksetting av forsøket. Disse premissene kan knyttes til hvilke "bilder" eller definisjoner av iverksettingssituasjonen som er dominerende. Noen bilder får overtaket, slår igjennom og blir overtatt av mektige organisasjoner og myndigheter:

I forhold til problemstillingen om hvordan utdanningsregionen fungerer i utvikling av Finnmark, kan de mange bildene kategoriseres som følger:

TABELL 1

	NEDENFRA	OVENFRA
INNENFRA	1	2
UTENFRA	3	4

Bildegruppe 1 representerer finnmarksopinionen eller grasrot-Finnmark. Bildegruppe 2 representerer myndighets-Finnmark. Bildene fra denne gruppa er blant annet nedfelt i SUFUR's vedtak (Samordningsnemnda for Finnmark som egen utdanningsregion).

Bildegruppe 3 representerer grasrot-Norges oppfatninger av Finnmark. Bildegruppe 4 representerer myndighets-Norges oppfatninger om Finnmark. Disse bildene er særlig nedfelt i Stortingsproposisjonen om utdanningsregionen.

Den endelige utformingen og forløpet av utdanningsregionen, tiltakets "skjebne" så og si, skjer i møtet mellom bildene til disse aktørgruppene og grasrot-Finnmark/brukerne dvs. bildegruppe 1 (Styringsgruppas programnotat 1989, s. 3-4).

En vesentlig målgruppe for utdanningssystemet i Finnmark er ungdom. Jeg ville la ungdommenes egne stemmer høres gjennom det innsamla materialet. Min undersøkelse ble en del av arbeidet med å skaffe frem **finnmarksbilder fra bildegruppe 1**. Oppgaven omfatter et **møte** mellom elevenes verden og skolens verden.

Ulike forskningsperspektiv

Man kan bruke forskjellige perspektiv for å beskrive virkeligheten. Når man velger et perspektiv har man samtidig valgt bort et annet perspektiv. De ulike perspektiv kan også beskrives som briller vi ser gjennom.

Undersøkelser og rapporter om rekruttering til den videregående skole i Finnmark dokumenterer at det står dårlig til med Finnmark. Fylket ligger under landsgjennomsnittet når det gjelder ungdom som begynner på videregående skole (Saxi 1986). I tillegg er frafallet fra videregående skole et problem i Finnmark (Kløvjan 1993).

Sammenlignet med et landsgjennomsnitt fremstår Finnmark som et sterkt hjelpetrengende fylke i skolesammenheng. Når man ser på Finnmark ut fra dette perspektivet bruker man et brillepar som kan kalles "som-gjennomsnittet."

På 80-tallet kom det en rapport om skolemotivasjon i Finnmark som tok for seg rekrutteringen til videregående skole. Innledningsvis sies det at:

...den foreliggende rapport føyer seg inn i rekken av forskning som har som mål å avdekke ulikheter i skoleverket.

Sentralt i denne forskningen står oppfatningen av utdanningen som en sentral ressurs både sett for enkeltindividet og for samfunnet som helhet. For å dokumentere ulikheter har man ofte konsentrert seg om elevenes sosiale bakgrunn (Saxi 1986, s. 5).

Saxi henviser til NOU:1976:46 (Hernes og Knudsen) som den mest kjente i Norge innenfor denne forskningstradisjonen. Hernes ser på rekrutteringen til videregående skole gjennom briller som jeg vil kalle "noe-som-mangler". Dette perspektivet legger vekt på hva som kjennetegner de ulike elevgruppene når de begynner på skolen, og hvordan dette står i forhold til prestasjoner ved skolens slutt. Denne "input-output" modellen gir ingen forklaringer på ulikhetene. I dette perspektiv blir skolen sett på som en "black-box" som er noe som er gitt i samfunnet. Hvis noen taper og noen vinner i skolen kan det forklares ut fra faktorer utenfor skolen. Kritikkk av dette perspektivet finnes hos Haavelsrud (1984) og Kløvjan (1993).

Saxi definerer seg sjøl innenfor denne tradisjonen i innledningen sin. Han grunngrir hvorfor han ikke har gått inn i skolen for å se hva som skjer der. Når kritikk av skolen ikke er blitt det sentrale i utredningen har det å gjøre med at det er faktorer utenfor skolestua som viser seg å slå avgjørende ut (Saxi 1986). Brilleparet Saxi bruker på Finnmark vil jeg kalle "noe-som-mangler."

Det samme perspektivet finner man i en undersøkelse fra Nord-Sverige som er gjort på begynnelsen av 60-tallet og som viste at elever i Tornedalsområdet lå under landsgjennomsnittet ved standardiserte prøver i de viktigste skolefagene. På slutten av 70-tallet ble det gjort forsøk på å forstå disse resultatene, og elevenes tospråklige bakgrunn ble gitt som forklaring på hvorfor elevene mislyktes i skolen. "Jeg oppdaget at mange nyttet den såkalte deprivasjonsteorien til å forklare hvorfor barna mislyktes i skolen" (Johansson 1992, s. 105). Denne teoriens forklaring på hvorfor elevene mislyktes er at barna mangler de nødvendige kunnskaper fordi de kommer fra karrige kulturelle forhold. "Det måtte en slags ubehagelig oppvåkning til før jeg innså at den kulturelle bakgrunn jeg sjøl hadde, kunne bli betraktet som en belastning for mennesket" (Johansson 1992, s. 105).

I forbindelse med min undersøkelse var jeg opptatt av om det fantes andre måter å forstå Finnmark på. Var det andre "briller" eller perspektiv som kunne brukes når man skulle fokusere på overgangen mellom grunn- og videregående skole i Finnmark? Hva slags kunnskap ville i så fall disse perspektivene bringe frem i dagen? Disse spørsmålene var det som dukket frem da jeg ble med på prosjektet "Evaluering av Finnmark som egen utdanningsregion."

Fra før av fantes det rapporter og utredninger om skolen i Finnmark skrevet ut fra lokale og sentrale myndigheters perspektiv. De brillene eller perspektivet jeg ønsket å bruke var elevperspektivet. Det kan også beskrives som "innenfra-forståelse" (Rossvær 1989).

Rossvær er opptatt av nødvendigheten av at Evalueringsprosjektet er bevisst på

hvilket perspektiv på Finnmark og finnmarkingene virkemidlene plasseres i:

Samtidig er det ikke mindre viktig å forstå det bildet finnmarkingene har av seg sjøl, den sjølførståelse og den variasjon av sjølbilder som virkemidlene de facto rettes mot (Rossvær 1989, s.1).

Rossvær understreker at den "innenfraforståelsen" finnmarkingene har av seg sjøl, ikke nødvendigvis svarer til den "utenfraforståelsen" man får av deres situasjon ved å studere hvordan aktørene på det fylkespolitiske plan argumenterer for å tilføre virkemidler til Finnmark fylke.

Innenfraforståelse representerer her en type kulturforståelse som krever oversettelse for å bli forståelig for andre som lever i en annen verden. Utenfraforståelse betyr da simpelthen å mangle de koder som gjør oversettelse fra ens egen verden til fiskerens verden mulig (Rossvær 1989, s.2).

Elevperspektivet omfatter både jenter og gutter. Problemstillingene for den første undersøkelsen omfattet begge kjønn. Når jeg har valgt å se spesielt på jentene i min hovedoppgave, er det fordi den første intervjuundersøkelsen viste at det var forskjell på gutters og jenters utdanningsatferd. Andre undersøkelser fra Finnmark har også påvist dette (Saxi 1986). Det er derfor viktig å se nærmere på hvordan jenter tenker om og planlegger sin framtid.

Fokuset har endret seg underveis i forskningsprosessen. Mens den første intervjuundersøkelsen besto av spørsmål som ble stilt til både jenter og gutter, har den andre intervjuundersøkelsen et klart jenteperspektiv. Det har påvirket problemstillingene og har også fått konsekvenser for teoribruk ved analyseringen av de to undersøkelsene. Jeg har valgt å presentere teoribruken i tilknytning til hver av intervjuundersøkelsene.

Cato Wadel (1991) beskriver kvalitativt orientert forskning som en "runddans" mellom teori/hypotese, metode og data mens en driver feltarbeid. Jeg synes "runddans" mellom teori, data og metode er en treffende beskrivelse av tilblivelsen av denne hovedoppgaven.

Problemstilling til første intervjuundersøkelse

Det er viktig å fokusere på overgangen mellom grunnskolen og den videregående skolen fordi det er første gang elevene gjør et valg om videre skolegang. Dette valget vil få konsekvenser for framtidig yrkesvalg. Om man skal begynne på videregående skole og hvilken studieretning man velger, vil være sentrale valg i en utdannings- og yrkeskarriere. Slike bestemmelser er vanskelige å gjøre om igjen. Derfor er dette en viktig avgjørelse.

Jeg ønsket å få frem et elevperspektiv på yrkesforberedelsene hos elevene i 9.klasse. Hvilken begrunnelse hadde de for sine valg? Hva slags yrkesplaner hadde de? Hva slags yrkesinformasjon hadde de fått og hvor hadde de fått den? Den organiserte yrkesvalgforberedelsen skjer i samfunnets institusjoner og den uorganiserte i familien og det sosiale nettverk. Hvilken rolle spilte skolen, hjemmet og jevnaldrende i dette spørsmålet for elevene som ble intervjuet?

Yrkesplaner og bostedsplaner henger ofte nøye sammen. Jeg var derfor interessert i å finne ut hvor ungdommene kunne tenke seg å bosette seg i framtida. Jeg var også opptatt av å finne ut hvordan elevene så på framtidsutsiktene for hjemstedet sitt. Like før undersøkelsen i 9.klasse hadde det vært stor negativ mediafokusering på Finnmarks næringsproblemer. Jeg ønsket å finne ut om mediaomtalen hadde virka inn på bostedsplanene.

Videre var jeg opptatt av sjølve valgsituasjonen til elevene. Hvilke reelle valgmuligheter hadde ungdommen i denne kommunen når de er ferdige med grunnskolen?

KAPITTEL 3 - METODE

Kvalitative og kvantitative metoder

Vi skiller mellom kvalitative og kvantitative metoder når vi samler inn data. Valg av metode avhenger av problemstillingen.

Det som kjennetegner kvantitative tilnærminger er at problemstillingene som belyses dreier seg om statistiske generaliseringer. Innsamling av data kan skje gjennom bl.a. spørreskjema og strukturerte intervjuer. Ofte er det andre enn forskeren sjøl som foretar datainnsamlingen. Forskerens befatning med datamaterialet innskrenker seg til sjøle analysen (Grønmo 1982).

Uttrykket kvalitative metoder viser til bestemte innsamlingsmetoder av data som kan skje gjennom deltakende observasjon, ustrukturerte intervjuer eller gruppesamtaler. Deltakende observasjon gir ofte en brei kontakt mellom forsker og den som blir utforsket, og det betyr at typen av informasjon er sterkt varierende og til dels uspesifisert på forhånd.

Når man bruker ustrukturerte intervju som fremgangsmåte er det forskerens vurdering eller tolkning av informasjon som står i forgrunnen. Det dreier seg om informasjon som ikke kan eller bør gjøres til gjenstand for matematiske eller statistiske operasjoner.

Et vesentlig trekk ved kvalitative metoder er at de er rettet særlig inn på å få tak i aktørens egen virkelighetsoppfatning, deres motiver, og deres tenkemåte (Repstad 1991). Der forskeren ønsker et "innenfra-perspektiv" på situasjonen til dem man utforsker, er kvalitative data særlig egnet til å belyse problemstillinger (Holter 1982).

Både gjennom ustrukturerte intervju og deltakende observasjon ønsker man å få tak i aktørens virkelighetsoppfatning, men bruker ulike tilnærminger.

Deltakende observasjon innebærer at man observerer mens man deltar i

informantenes forskjellige aktiviteter. Deltakende observasjon omfatter også uformelle samtaler med informanten (Wadel 1991). Observasjon gir forskeren inntak til sosial interaksjon og sosiale prosesser. Det er klare begrensninger for hvilke typer problemstillinger som egner seg til å bli belyst ved hjelp av observasjon. Denne metoden egner seg best som metode når problemstillingen er knyttet til et mer avgrenset og overkommelig geografisk område (Repstad 1991).

Jeg vil kort gjøre rede for hvorfor jeg valgte "uformelt" intervju som metode. Intervjuing egner seg best når man er opptatt av å finne frem til personlige følelser, oppfatninger og hensikter hos den som intervjues. På den måten kan man få data som man ikke (eller bare med stor ressursinnsats) kan få tilgang til gjennom deltakende observasjon. Når man skal undersøke prosessen som fører frem til menneskers valg f. eks. når det gjelder utdanning, er dette noe som vanskelig kan observeres. Valg av utdanning bygger på en sammenhengende sosialisering både i hjem, på skole og blant jevnaldrende. Framtidsplaner, drømmer og visjoner er noe som ikke kan observeres, men som må uttrykkes verbalt. En av svakhetene ved denne metoden, er at det er vanskelig å få frem bakgrunnen for informantens standpunkter.

Proessen frem til der informanten står i dag er avhengig av et tilbakeskuende blikk fra aktøren, og da vil hendelser fortolkes gjennom aktørens filter. En måte å kompensere dette på er å følge opp informantene med regelmessig intervju over et lengre tidsrom (Broch-Due/Tornes 1983). Når det gjelder yrkesplaner har man mulighet for å følge informantene opp over tid, og intervju dem når de står overfor nye valgsituasjoner. På den måten kan man få med yrkesvalg som prosess og ikke bare valg som resultat.

I mine undersøkelser valgte jeg "uformelt" intervju som metode fordi den tilnæringsmåten egner seg best når man skal få frem informantenes syn på yrkes- og bosettingsplaner.

Kvalitativt forskningsintervju

I litteraturen blir uformelt intervju som forskningsmetode gitt ulike benevnelser;

"etnografisk intervju" (Spradley 1979), "intensiv intervjuing" (Lofland 1971) og "kvalitativt forskningsintervju" (Kvale 1979). Jeg har tatt utgangspunkt i Kvales definisjon av kvalitativt forskningsintervju:

Med et kvalitativt forskningsintervju menes et interview, hvis formål er at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden med henblik på kvalitativ tolkning af meningen i de beskrevne fenomener (Kvale 1979, s. 163)

Forskeren innhenter data gjennom intervju om informantens livsverden. Deretter blir det forskerens oppgave å forstå meningen med eller innholdet i det som blir sagt. I praksis skjer disse to tingene parallelt. En tolkning av det som foregår, skjer parallelt i intervjuerens hode i løpet av intervjuet, eller underveis mens datainnsamlingen foregår. Når man stiller spørsmål i et uformelt intervju er det ens egne tolkninger av situasjonen som leder en til å stille visse spørsmål.

Metodisk er det kvalitative forskningsintervju "halvstrukturert". Det gjennomføres etter en intervjuguide som fokuserer på bestemte temaområder. Intervjuet taes opp på lydbånd og skrives ordrett av. Båndopptaket og maskinutskriften utgjør så materialet for den kvalitative meningsfortolkningen.

Bruk av kvalitativt forskningsintervju i praksis

Etter å ha definert kvalitativt forskningsintervju, vil jeg gå over til å beskrive hvordan jeg brukte denne metoden i feltarbeidet.

1. Kommunen

Kommunen som ble valgt kan beskrives som et Finnmark i miniatyr. Innenfor sine kommunegrenser var det fiskevær, innlandsbygd med jordbruk og trevirke, gruvesamfunn og administrasjonssted. Gruvedriften i kommunen som hadde vært hovednæringsveien siden begynnelsen av århundreskiftet, var i gang med å trappe virksomheten kraftig ned. Det medførte at kommunen var i ferd med å miste mange arbeidsplasser. I det tidsrommet jeg var i kommunen, var det knyttet stor spenning til om man fikk sette i gang med underjordisk drift.

I den perioden intervjuene ble foretatt, avløste den ene fiskerikrisen den andre langs Finnmarkskysten. Manglende råstoff i havet medførte stor arbeidsledighet i fiskeværene. Det var også tilfelle for fiskeværet i denne kommunen.

Forsvaret hadde en stor forlegning som ga mange arbeidsplasser til kommunen. Innenfor omsorgssektoren skilte sykehuset seg ut som den største arbeidsplassen. Kommunen hadde fire små kombinerte barne- og ungdomsskoler og to større. Den ene kombinerte skolen hadde ingen niendeklassinger den våren jeg intervjuet elevene. Den videregående skolen hadde to avdelinger som rekrutterte elever fra barne- og ungdomsskolene i kommunen, og dessuten noe fra nabokommunene. Kommunen hadde også en statsdrevet folkehøyskole og en filial under fylkets sykepleierskole.

Kommunen hadde et byvåpen som symboliserte "tre folkegruppers møte": finlendere, samer og nordmenn."Med skoltesama, sjøsama, fjellsama, kvener, nordmenn og noe innslag av russere er dette det samfunn i Norge med størst etnisk mangfold (lokalhistoriker)." Bråstad Jensen poengterer at "sannsynligvis har de fleste av oss som har våre røtter i det nordlige Norge både samiske, norske og ofte også kvenske forfedre" (Bråstad Jensen 1991, s.101).

2. Tilgang til feltet

Før vi starta intervjuinga i 9. klasse, besøkte vi fire av de fem skolene for å fortelle om vår undersøkelse, og for å avtale hvordan vi praktisk skulle gjøre undersøkelsen. Vi fikk god mottakelse av administrasjonen på alle skolene. Det var en fordel å være kjent når vi kom tilbake og for å starte opp intervjuinga, for da kunne man konsentrere seg om elevene. Før den første intervjuundersøkelsen sendte vi en søknad til skolesjefen som ba oss henvende oss direkte til samarbeidsrådet ved den enkelte skole (vedlegg 1). Dessuten forfattet vi et brev som elevene fikk med seg hjem til foreldrene med ei orientering (vedlegg 2).

Den andre intervjuundersøkelsen foregikk på videregående skole. Vi sendte første en søknad til fylkesskolesjefen (vedlegg 3). Deretter tok vi kontakt med rektor ved den

videregående skolen for å gjøre nærmere avtale (vedlegg 4). Det ble delt ut et orienteringsskriv til elevene på forhånd (vedlegg 5).

3. Informantene

I den første undersøkelsen intervjuet vi 73 elever (av totalt 140 i hele kommunen) om våren i 9. klasse (Carlsson og Furu, 1991). Kommunen hadde tre små kombinerte skoler og der intervjuet vi alle, og på de to store ungdomsskolene intervjuet vi halvparten i hver klasse fordelt på likt antall av hvert kjønn.

Vi samla inn et stort intervjumateriale. Seinere i oppgaven vil jeg gi en kort oversikt over skole- og yrkesplaner for alle informantene i den første intervjuundersøkelsen som omfatter både guttene og jentene (s.24-25). Fordi jeg bestemte meg for å følge opp seks av jentene etter grunnskolen, er det bare intervjuene med disse seks jeg kommer til å gå i dybden på fra den første undersøkelsen.

4. Intervjusituasjonen

Intervjuinga skjedde i ledige klasserom i løpet av skoledagen. Elevene var svært imøtekommende. Jeg opplevde at samtalene foregikk i en gemyttlig tone, og at elevene gjerne snakket om sine planer om framtidig skolegang. Enkelte ganger kunne jeg få følelsen av at informantene ville bruke meg som yrkesveileder. Når jeg fikk den typen spørsmål, avtalte vi å snakke om det etter intervjuet. Det kunne virke som om noen av elevene hadde et behov for å ha noen å tenke høyt med rundt sine framtidsplaner.

Før oppstarten av intervjuet presiserte jeg alltid at ingen svar var rette eller gale, men at det var deres meninger og synspunkter jeg var interessert i. Intervjuinga skjedde ut fra en intervjuguide som fokuserte på bestemte temaer (vedlegg 6 og 7).

Wadel har drøfta forholdet mellom "sender" og "mottaker" i et intervju og kritiserer bl.a. Kvale for å fokusere på "senderen" og underkommunisere kravet til komplementære ferdigheter hos mottakeren. De kommunikative ferdighetene som feltarbeideren tar i bruk i de rollene han mobiliserer, krever komplementære

kommunikative ferdigheter blant informantene (Wadel 1991). Samspillet i intervjusituasjonen fungerte godt. Det kan skyldes at informantene mine hadde slike ferdigheter som er beskrevet ovenfor.

5. Forskerrollen

Når jeg møtte elevene til intervju presenterte jeg meg som "student fra Universitetet i Tromsø." Altså en "forskerrolle." Dessuten nevnte jeg alltid at jeg var fra Finnmark. I intervjusituasjonen kan man si at jeg spilte ut følgende "rollerepertoar" (Wadel 1991): (1) forsker, (2) finnmarking og (3) kvinne. Forskerrollen signaliserte at jeg var ute etter å "undersøke noe" og at jeg var en "fremmed" (Agar 1980). Jeg representerte ikke skolen de var en del av. Det er vanskelig å peke på eksplisitt hvordan rolle (2) og (3) fikk betydning under intervjuet. Men jeg tror at distansen til meg som "fremmed" ble noe mindre, i og med at jeg eksponerte min geografiske bakgrunn. Det er vanskelig å besvare spørsmålet om forskerens eget kjønn var en mulighet eller ulempe i forskningsprosessen.

6. Analysefasen

Kvalitativt forskningsintervju er som tidligere nevnt en forskningsmetode hvor forskeren sjøl samler inn data, analyserer dem og skriver ut forskningsrapport. Dette stiller store krav til forskeren, ikke minst i analysefasen.

Det er viktig å forklare fremgangsmåter og resonnementer som forskeren bruker for å komme frem til sine konklusjoner. Leseren skal ut fra de presenterte data og fortolkninger, og ut fra den teoretiske referanseramme, kunne følge forskerens vei frem til konklusjonen og forstå at denne er en av flere muligheter.

Det første skritt i analyseprosessen er en nøyaktig gjennomgang av data hvor man er ute etter å identifisere interessante mønstre eller hvorvidt noe trer frem som overraskende eller merkelig (Hammersley/Atkinson 1987). En slik gjennomgang av materialet etter min første intervjuundersøkelse ble utgangspunkt for kategoriene som datamaterialet ble systematisert i forhold til. Allerede under den første intervjuundersøkelsen, og seinere ved gjennomgang av materialet fant jeg et interessant

"mønster" i informantenes svar. Det som informantene formidlet når de presenterte sine yrkes- og utdanningsplaner, var at noen av dem var "sikre" og noen av dem var "usikre" på sine framtidige yrkesplaner. Slike kategorier kan betegnes som "informantenes kategorier" (Grønmo 1982). Disse kategoriene lot jeg bli avgjørende for den videre bearbeiding av intervjumaterialet.

7. Informantenes kategorier

Allerede da jeg hadde gjennomført noen av intervjuene i 9. klasse, var det slående at noen av elevene uttalte seg med stor sikkerhet om sitt framtidige yrke og derfor hadde valgt en bestemt linjeretning på videregående skole som var nødvendig for å nå det målet. Andre av elevene uttrykte flere ganger i løpet av intervjuene at de ikke riktig visste hva de skulle bli, og nevnte flere yrker som en mulighet. Også etter at jeg var kommet hjem fra feltarbeidet, var det tydelig å høre på lydbåndene at flere av elevene sa mange ganger "æ vet ikke " i løpet av intervjuet. Ut fra disse observasjoner bestemte jeg meg for å bruke kategorien "sikker" om de som i 9.klasse hadde klare yrkesplaner og derfor valgte videre skolegang i tråd med dem. Kategorien "usikker" ville jeg bruke på de elevene som ikke hadde helt klare planer for framtidig yrke. Usikkerheten ga seg forskjellige utslag. For noen gjaldt det at de hadde noen interesseområder, men visste ikke hva slags yrke de kunne finne som inneholdt disse. For andre skifta det hele tida hva slags yrker de kunne tenkt seg. Og noen nevnte et yrke de kunne tenkt seg, men uttrykte likevel usikkerhet om det ble dette yrket de skulle satse på.

8. Informantenes bakgrunn

Etter å ha gruppert materialet fra 9. klasse etter informantkategoriene "usikker" og "sikker", var det aktuelt å se på elevenes sosiale bakgrunn. Andre undersøkelser fra Finnmark hadde vist at i deler av denne kommunen spilte den sosiale bakgrunn inn når det gjaldt skolemotivasjon (Saxi 1986). Sosial tilhørighet kan deles inn i to grupper: hovedsaklig manuelt arbeid (HMA) og hovedsaklig intellektuelt arbeid (HIA) (Engen 1979, Hovdenak 1985, Kløvjan 1993). I de fleste jobber vil det ofte være arbeid av både teoretisk og praktisk karakter. Det som blir avgjørende for kategoriseringen av et arbeid, er hvilken aktivitet som er dominerende. I den

forbindelsen har jeg valgt å legge vekt på i hvilken grad hovedaktiviteten i arbeidet til foreldrene er av manuell karakter (praktisk og konkret), eller av intellektuell karakter (teoretisk og abstrakt). I HMA gruppen finner man arbeidere, personer med tilknytning til primærnæringen og lavere funksjonærer. I HIA gruppen finner man høyere funksjonærer, personer i ledende stillinger og akademikere. Om jeg hadde brukt fedrenes eller mødrenes yrkestilhørighet, ville elevenes sosiale tilhørighet blitt det samme.

9. Avgrensning av oppgaven

Etter å ha gått gjennom intervjumaterialet fra første intervjuundersøkelse, fant jeg ut at oppgaven ville bli for omfattende hvis jeg skulle analysere alt materialet. For å avgrense oppgaven har jeg derfor latt være å ta med svarene som omhandler kunnskapsbegrepet.

KAPITTEL 4 - PRESENTASJON AV FØRSTE INTERVJUUNDERSØKELSE

Elevenes planer etter niende klasse

Fordi vi intervjuet så mange informanter i den første undersøkelsen, er det mulig å lage en kvantitativ presentasjon av resultatene om valg av studieretning fremstilt ut fra sosial bakgrunn og kjønn. På den måten kan mine kvalitative data bli satt inn i en større sammenheng.

Nedenfor følger en tabell over svarene om hva elevene planla å gjøre etter 9.klasse.

TABELL 2

STUDIERETNING	HMA ¹⁾		HIA ¹⁾	
	JENTE	GUTT	JENTE	GUTT
ALLMENN FAGLIG	8	4	14	8
HANDEL OG KONTOR	4			
YRKESFAGLIG	4	21	1	4
ANNET	1	1	2	1
(n= 73)	17	26	17	13

1) HMA: foreldre med hovedsaklig manuelt arbeid. HIA: foreldre med hovedsaklig intellektuelt arbeid

Praktisk talt alle (72 av 73) i vårt materiale er innstilt på videre skolegang (Carlsson og Furu 1991). En ønsket å arbeide ett år før videre skolegang. To hovedstrømmer planlegges etter 9. klasse: den ene går mot yrkesfaglig studieretning der guttene dominerer, og den andre mot allmennfaglig studieretning/handel og kontor der jentene dominerer i antall.

I tillegg til valg av linjeretning på videregående skole vil jeg ta med opplysninger om yrkesplaner. Da kan de fire elevgruppene kort beskrives slik:

Gruppe 1. Jenter HIA

I denne gruppa velger 14 allmennfaglig studieretning og 1 velger yrkesfaglig studieretning. Nesten alle har et bestemt yrkesønske. De fleste planlegger en utdanning som krever høyskole/universitet. Yrkesønskene som kom frem i svarene var: ingeniør, flygeleder, arkeolog, veterinær og førskolelærer.

På spørsmål om hva de ville valgt hvis de stod fritt, har 13 nevnt samme yrket som de nå planlegger å utdanne seg til. Det er stor overensstemmelse mellom ønsker og det de satser på å få realisert.

Jeg visste hva jeg skulle gjøre fra jeg begynte på skolen. Man kommer ingen vei uten kunnskap og utdanning.

Gruppe 2. Jenter HMA

Sjøl om flesteparten av jentene velger allmennfaglig studieretning, er det fire som velger yrkesfaglig studieretning. Det som er slående for denne gruppa er at 13 av 17 er usikre på yrkesvalget sitt. De som er sikre på hva de vil bli er de som har valgt yrkesfaglig studieretning. Blant de som er usikre på sine framtidsplaner, har fire valgt studieretningen "handel og kontor" og åtte jenter har valgt allmennfaglig studieretning. Yrkesønsker som nevnes er veterinær, jordmor, lærer eller et yrke hvor man får jobbe med barn.

Gruppe 3. Gutter HMA

21 av 26 velger yrkesfaglig og 4 velger allmennfaglig studieretning. De fleste har planer om et yrke som ikke krever utdanning utover videregående skole.

Det er stor avstand mellom drømmeyrket og det de faktisk har tenkt å velge. Eks. Millionær - tekniker, jagerflyger - elektriker. I intervjuene ga guttene uttrykk for at de hadde en klar forestilling om hva de ønsket som sitt framtidige yrke. Med unntak av en velger de ikke omsorgsyrker. Følgende sitat er representativt for denne gruppa:

Jeg har valgt yrkesfaglig studieretning fordi det er mekaniske fag som interesserer meg.

Gruppe 4. Gutter HIA

I denne gruppa velger åtte allmennfaglig og fire yrkesfaglig studieretning. Det som ellers karakteriserer denne gruppa er stor spredning i yrkesplanene. Sju ønsker yrker som fordrer høyskole eller universitet, og de andre vil velge yrker som krever yrkesfaglig utdanning. For fem er det samsvar mellom ønskeyrket og det de faktisk har planlagt.

Valg av seks jenter

Jeg fulgte seks jenter fra 9. klasse og inn på 2. klasse på videregående skole. Jeg har tok for meg to ulike jentegrupper som hadde valgt samme studieretning på videregående skole, men ut fra ulik begrunnelse. Lita, Hilka og Cecilie var blant de som har foreldre med praktisk yrke (HMA). Disse var svært usikre på sine framtidige yrkesplaner. Karine, Marit og Nina hadde alle valgt videregående skole fordi de hadde klare yrkesplaner og hvor dette skoleslaget var nødvendig for å nå målene. Denne gruppen med jenter hadde forsørgere som hadde et overveiende teoretisk yrke (HIA). Cecilie kom fra ei bygd utenfor kommunesenteret hvor hun gikk på en liten kombinert barne- og ungdomsskole. De andre fem jentene var elever på de to store barne- og ungdomsskolene på administrasjonssstedet. Navnene som er brukt i oppgaven er ikke identiske med jentenes egne navn.

Jeg vil starte med å beskrive intervjuene med dem i 9.klasse om deres planer for skolegang, yrke og bosted. I oppgaven er det skilt mellom presentasjon av data og analyse ut fra to årsaker. For det første er det et viktig poeng for meg å formidle mest mulig av det jentene fortalte ved hjelp av deres egne ord. Dessuten gir det leseren sjøl en mulighet til å tolke intervjuene.

Seks elevbilder fra niende klasse

Ungdomsskolen ligger midt inni boligfeltet som omgir gruvevirksomheten. Rallarveien. Busveien. Av veinavn kan jeg lese hva som har fått folk til å flytte til Stedet. Området er omkranset av "fjell" som gravedriften har laget i løpet mange år. De svarte konturene taler et tydelig språk om mange års utvinning av malm.

Utvendig ser skolen nokså slitt ut. Ved inngangsdøra er det gått ei rute som er blitt erstatta med ei plate. Flere steder er malingen flasset av.

Men innendørs blir jeg tatt godt imot av rektor som viser meg veien til et ledig klasserom. Jeg plasserer kassettpilleren på en pult ved døra og setter frem en ledig stol. Det er friminutt og ute i gangen høres skrik og skrål og latter om hverandre. Jeg er veldig spent på intervjuene jeg skal foreta. - "Er det noen elever som vil snakke med dama fra Universitetet i Tromsø?" sitter jeg og tenker for meg sjøl.-

"Kanskje det kan hjelpe på kontakten at jeg forteller at jeg er fra Finnmark?" Lenger kommer jeg ikke i tankerekka før det banker forsiktig på døra. Ei jente stikker hodet inn og spør om det er jeg som skal intervju henne.

Det er Lita.

Jeg vil forsøke å gi et "bilde" av Lita og de andre jentene slik de fremsto for meg under samtalen vår. Intervjuene er redigert og forkortet, men jeg har forsøkt å legge det så nært opp til deres egne uttalelser som mulig. Her og der finnes det også forsiktige sammenfatninger.

1. "Æ like folk"

Hun ser ut som niendeklassinger flest med dongeribukse og stor genser. Ansiktet er omkranset av kort mørkt hår. Men det jeg legger merke til i løpet av samtalen, er den trillende latteren, og øynene som blir som to halvmåner når hun smiler. Og det gjør hun ofte.

Jeg forteller at jeg er opptatt av hva hun tenker om framtidig skole og yrkesplaner nå når hun snart er ferdig med niende klasse. Jeg presiserer at jeg ikke er ute etter rette eller gale svar. Det er hennes tanker og meninger jeg er interessert i.

Det er lett å få kontakt med Lita. Hun prater ivrig og engasjert. Noen ganger stopper hun opp og tar en pause -tenker seg om før hun går videre.

Lita er født og oppvokst på Stedet. Faren jobber som håndverker og mora som kontorassistent. De har bygd seg hus i boligfeltet. Besteforeldrene bor i nabohuset. Besteforeldrene kom flyttende fra nabokommunen da bestefaren begynte å jobbe i gruva. Nå er han pensjonist. Lita tar seg ofte en tur innom besteforeldrene for å slå av en prat. Foruten Lita er det to barn til i familien. Det er storebroren som går på handel og kontor og lillebroren som ikke har begynt på skolen enda.

Lita starter med å fortelle om hva slags yrkesinformasjon de har fått på skolen.

Lite yrkesorientering.

Skulle ønske det hadde vært mer.

Vi har jo fått ei bok som skulle gi oss yrkesorientering.

Det har vært folk fra gymnas og yrkesskolen som har vært og snakka med oss.

Men vi har ikke diskutert i klassen.

Lita trekker frem at de i tillegg har hatt omvisning på yrkesskolen og gymnaset. På gymnaset ble det sagt at det er noe helt annet enn barneskolen.

Vi måtte vente oss at det ble hardere.

Det er klart at det venter vi oss også.

Da broren til Lita begynte på handel og kontor var han helt forferdet over hvor mye lekser det var. Så hun er innforstått med at det stilles store krav på videregående skole.

Da Lita var liten drømte hun om å bli snekker eller lærer. Hvis hun i dag stod fritt i å velge, forteller Lita at hun ville blitt noe stort; - ingeniør..sivilingeniør.

Lita lurer på om hun skal bli lærer.

Hun henviser til den gode kontakten det er mellom læreren hennes og klassen, og da får hun lyst til å bli lærer. Kontakt med folk er viktig for henne.

Æ har bestandig likt å ta meg av folk og å være sammen med unger. Æ like

rett og slett å snakke med folk. Æ like folk.

Lita er usikker på hva hun vil bli. Hun forteller at hun spurte foreldrene sine om de hadde forslag til hva hun kunne gjøre til høsten. De ble enige om gymnaset. Lita sier at foreldrene hennes er glade for at hun går videre på skolen. Mange i klassen har også valgt gymnaset, så de synes det er fint at Lita også har valgt det.

Lita er fullt innforstått med at det trengs mer skolegang sjøl om hun ikke har bestemt seg for yrke enda.

Æ har ikke valgt mæ noe yrke enda.

Må bare gjøre noe.

Må fortsette videre på skole.

Når man ikke vet hva man vil bli, er gymnaset et større springbrett.

Ingen av yrkene Lita nevner i løpet av samtalen er identisk med foreldrenes yrker. Hun ser allmennfaglig studieretning som noe hun kan starte opp på, og som kan gi videre muligheter. Foreløpig vet hun ikke hvor hun vil. Dette valget har gitt henne god respons både fra foreldre, klassekamerater og læreren.

Når vi kommer inn på forholdet til hjemstedet, forteller Lita hva slags framtidssønsker hun har:

Æ skulle ønske at gruvedriften kunne få leve.

At folk som hadde flytta kom tilbake.

Skulle ønske at det kom til å bli slik som det var før.

Mye folk og mye aktivitet.

Men når hun skal si noe om hvordan hun tror det blir her om 20 år er tonen endra noe:

Æ vet ikke.

Det ser mørkt ut nå.

Hvis gruvedriften blir nedlagt, blir her ingenting.

Det er jo den som er hjørnesteinsbedriften.

Men hvis gruvedriften får underjordisk drift, kommer det nok folk hit.

Æ har tro på at gruvedriften overlever.

Sjøl tror hun at om 20 år så bor hun på hjemstedet. Hun sier at det er fint å bo her, så hun skal ikke flytte. Men hun regner med å flytte bort for å gå på skole.

Tror kanskje jeg jobber som lærer. Kan hende.

Lita tror hun kan være med på å skape nye arbeidsplasser i kommunen. Hun sier at hun kan jo bli med i kommunestyret.

Det er mye man kan gjøre for å skaffe arbeidsplasser.
Man kan jo jobbe for det.

Lita kommenterer medias presentasjon av problemer med næringsveiene i Finnmark.

Når man ser på TV fra Finnmark får man bare vite det dårlige.
Og man blir jo påvirka av det.
Det er dumt at de alltid presenterer Finnmark sånn.
Egentlig er det slik, men de trenger ikke vise det på TV.
Her er jo lyse tider også, herregud!

Lita snakker videre om hvorfor hun vil bo i fylket.

Vi må jo klare å ordne opp.
Neste generasjon må jo kjempe.
Nå har denne generasjonen kjempet for dette vi har.
Og vi må jo fortsette for at det skal bli noe.....

Skoletimen er over og Lita smetter ut av døra for å ta seg et friminutt sammen med de andre i klassen.

2. "Nokka med språk"

Hilka er født i Finland, men familien kom til kommunen da hun var 1 1/2 år. Begge foreldrene er fra Finland og er oppvokst på gård der. Familien holder kontakt med slekta si på andre sida av grensa. Hilka ferierer i Finland om sommeren og har kontakt med søskenbarna da. Hilka behersker endel finsk. Hun sier at de snakker ikke

så mye finsk hjemme. Det blir mest det dagligdagse språket på finsk. Hilka har ei søster, men hun snakker ikke så godt finsk som Hilka. Mora har vaskejobb og faren er håndverker.

Hilka synes ikke hun får så mye yrkesinformasjon i klassen og skulle ønske det hadde vært mer av det. Klassen har hatt omvisning på yrkesfaglig og allmennfaglig studieretning. På gymnaset syntes hun det var bra, men hun var misfornøyd med omvisningen på yrkesskolen.

Det var elevene som viste oss rundt, men de visste nesten ingenting.

Da Hilka var liten hadde hun drømmer om å bli frisør. Hvis hun kunne velge fritt i dag ville hun jobba på kontor...noe med språk. Hun sier at hun vet faktisk ikke hva slags yrke hun kunne satset på ut fra sine interesser for språk.

Til høsten har hun valgt å begynne på allmennfaglig studieretning på grunn av interessen for språk. Hun sier at hun har diskutert planene sine med finsklæreren, men hun har sjøl gjort valget. Hva hun skal gjøre videre vet hun ikke. Hun lurte på om hun kunne få seg jobb etterpå i turistnæringa og bruke finsk og russisk, men hun vet ikke hva hun kan bli.

Æ vet mye om gymnaset.
Men ka man skal gjøre videre-
ka man kan bli-
det vet æ lite om.

Fra søstera har hun fått høre at hun ikke kommer til å klare det. Fra foreldrene har hun fått høre at hun må velge sjøl. Læreren vet ikke hva hun har bestemt seg for.

Hilka forteller også at hun ser opp til ei venninne som er flink på skolen. Hun er ett år eldre.

Æ skulle ønske æ va like flink som ho.

Når jeg ber henne drømme litt om framtida for kommunen svarer Hilka:

Gruvevirksomheten må overleve.
Flere arbeidsplasser.
Det er viktig med arbeidsplasser for folk som ikke har utdanning.

Når jeg spør om hvordan hun tror det vil bli i kommunen i framtida, blir hun usikker.

Kan hende at det ikke bor en sjel.
Vet ikke.
Kan hende det går bra.

I framtida tror hun at folk jobber med fiske og turistnæring. Sjøl sier Hilka at hun kommer ikke til å flytte sørover. Enten bor hun her, eller flytter til Finland. Men hun vet ikke hva slags yrke hun jobber med om 20 år.

Når jeg spør om hun tror at medias negative beskrivelse av Finnmark virker inn på folk svarer hun at hun tror det kan gjøre at folk får et negativt forhold til alt her.

Kanskje noen flytter bare fordi det ser så negativt ut i avisa.
Kanskje de som jobber i gruva bestemmer seg for å flytte fordi de ser at jobbene er i fare.

Sjøl mener hun at hun ikke blir påvirket til å reise sørover.

3. Man è ikke nokka med allmennfag

Etter noen mils kjøring utenfor administrasjonsstedet fant jeg frem til en forholdsvis nybygd liten kombinert barne-og ungdomsskole. Inne på skolen kom jeg rett inn på lærerværelset som såvidt hadde plass til en sofa og et bord. Inne hos rektor var kaffebordet dekt ferdig. - I tillegg til å intervjuer elever, fikk jeg også sjansen til å være med i en fysikktime. I 9.klasse hadde de 7 elever. Inne i klassen var det en avslappet og gemyttlig tone. Dette var Cecilies klasse.

Cecilie kommer fra en gård og er odelsjente. Bestefaren hennes kom til kommunen som anleggsarbeider og ble etterhvert bonde. Mora kommer fra nabokommunen. Hun har en bror som er et år yngre og som tar jordbruksutdanning.

På skolen har Cecilie hatt yrkesorientering helt fra 7.klasse av. De har jobba med temaer i samfunnsfag som "Bygda vår" og "Arbeidslivet i kommunen." Klassen har også vært på administrasjonsstedet og besøkt ei yrkesmesse hvor yrkesgruppene hadde representanter som man kunne spørre.

Cecilie synes hun vet hvilke muligheter man har for å få arbeid i kommunen.

Da Cecilie var liten, drømte hun om å bli frisør. Hun og venninna fablet om å dra til Amerika og kjøre trailer. Bonde skulle hun i alle fall ikke bli. Hver gang hun kom bort i et nytt yrke fikk hun lyst til å velge akkurat det.

Da jeg spør hva hun kunne tenkt seg å gjøre hvis hun kunne velge fritt, svarer hun først at hun vet ikke. Hun sier at det med båter har alltid tiltrukket henne. Men på bussen i morges lurte hun på om hun skulle bli lege. Hun har diskutert med foreldrene hva hun skal satse på fremover. De har rådet henne til å få seg utdanning. De har sagt til henne at det er ikke noe å begynne i arbeidslivet med en gang. Cecilie har søkt på allmennfaglig studieretning fordi hun ikke vet hva hun skal bli, men regner med at hun har flere muligheter etter AF. De siste årene har elever fra denne skolen begynt på allmennfaglig studieretning.

Man er ikke noe når man har gått gymnaset
Man må ta mer utdanning.

Hun har fått positiv respons fra omgivelsene.

Cecilie skal sikkert gå på gymnas.

Når vi kommer inn på framtida sier Cecilie at hun har lyst til å reise utenlands og arbeide i et land hvor de ikke har så mye utdannet folk. Hun tenker på

landbruksutdanning. Da har hun noe å falle tilbake på hvis hun skal overta gården. Når Cecilie skal drømme om framtida for kommunen tar hun utgangspunkt i forurensning.

Ingen forurensning her.
Mer rensesystem rundt om på verkene her.
Håper det kommer mer jordbruk.
Håper det bor like mange mennesker her.

Når hun skal uttrykke noe om hvordan hun tror det blir seende ut om 20 år tar hun utgangspunkt i naturen.

Æ håpe det ikke blir så mye rovdrift på skogen.
Den må få lov å beholde sin skjønnhet.
Hvis du ser på dette med fisken i havet.
Få retta opp det som er ødelagt.

Når Cecilie skal uttale seg om forholdet til massemedias beskrivelse av Finnmark, sier hun at hun er mer bestemt på å bo i Finnmark.

Det kan godt hende at det er mye som er skakkjørt og tragisk, men du kan ikke bare flytte fra problemene.
Æ synes ikke vi bare skal flytte herfra.
Stolt over å være finnmarking.

Om 20 år tror Cecilie at hun bor i hjembygda si hvis hun får noen til å bo der sammen med seg. Hun kan tenke seg å jobbe som "forsker på forurensning."

4. "Hær é det mye som trengs å forskes på"

Karine er neste informant.

Hun går på samme skole og i samme klasse som Lita.

Karine er høy og slank med langt slett hår.

Hun tar plass på den ledige stolen.

Hun snakker greit og utførlig om de temaene vi kommer inn på.

Karine bor i boligfeltet nedenfor skolen. Foreldrene har høyskoleutdanning og er ansatt i undervisningssektoren. Mora er fra kommunen og faren fra et annet sted i Nord-Norge. Hun har en liten bror.

Karine synes hun har fått bra mye yrkesinformasjon på skolen. I alle fall informasjon om matematikk, naturfag, fysikk og kjemi.

Og det er disse som blir hovedfag når jeg går videre for å bli lege.

Karine sier at helt siden hun var liten har hun visst at det var lege hun skulle bli. Begrunnelsene for å velge legeyrket er hennes interesser.

Har tenkt å bli lege og kanskje forsker.
Æ interesserer meg for biologi og kjemi.
Liker å holde på med kropp og natur og slikt.
Naturlig at jeg velger å bli lege.

Sykepleier kunne hun ikke tenkt seg å bli fordi det er for dårlig betalt. Hun har sjanse til å få bedre betalt som lege. Dessuten, føyer hun til, det er mye mer man kan gjøre når man først er blitt lege. Og med lengre utdanning stiller man sterkere.

Karine legger til at hun har diskutert sine framtidsplaner med venninnene sine, lærerne og foreldrene. Venner av familien har fortalt hvilke skoler de har gått på. Hun interesserer seg for folk som vet mye om det hun har interesse for. Hun er interessert i forskere og har sett forskere på TV.

Foreldrene synes det er greit at hun har søkt på allmennfaglig studieretning til høsten. Hun får velge sjøl hva hun vil.

Foreldrene mine vil ikke presse meg.
Det er opp til meg.

Sjøl om Karine vet hva hun vil bli, synes ikke hun det er like lett å si det til alle. Hun er redd for å bli regna for å være sjølgod.

Man skal være litt forsiktig med å fortelle hva man skal bli.
Hvis man skal bli lege : "Å hun tror hun er så god!"

Men de i klassen vet hva hun skal bli, og læreren har sagt at hun må bare satse.

Karine har klare yrkesplaner, og vet at hun trenger allmennfaglig studieretning for å komme inn på de studiene hun planlegger å ta.

Når Karine skal drømme om hjemstedet sitt hvordan det ser ut om 20 år, er det forurensning og arbeidsplasser hun er opptatt av.

Stoppe forurensningen i nabolandet og i gruvedrifta.
Skulle ønske det ble framtid for gruvevirksomheten.

Men når hun skal si noe om hvordan hun tror det blir i framtiden, er hun ikke så optimistisk.

Æ tror ikke at gruvedrifta vil være så blomstrende og fin. Den vil bli nedlagt.
Hvis vi får ny industri blir det sammen med Sovjet. Æ tror det vil bli mer turisme i framtida.
Tror ikke at dem klarer å stoppe forurensningen. Tror at det vil bli ganske sort til slutt.

På tross av dystre spådommer planlegger hun å bosette seg i hjemkommunen.

Etter gymnaset søke æ universitetet i Tromsø.
Så vil æ gå der til æ er ferdig utdanna lege.
Og så flytte hit og nedbetale studielånet.

Karine sier at hun tror hun kan skape nye arbeidsplasser på hjemstedet. Man kan starte noe eget.

Ja, når man har fått en utdanning, trenger man ikke velge helt tradisjonelt og hoppe inn i det yrket du har utdanna deg til. Du kan starte noe eget også. Her er det ganske mye som trengs å undersøkes og forskes på. Man kan starte et team i lag og ta seg av dette.

Karine har sterke meninger når vi kommer inn på riksmedias presentasjon av Finnmark.

Synes det er helt sykt når vi ser på TV.

En klasse sørfra kom til Levajok.

De var helt forferdet over at vi snakker det samme språket som dem og går i samme klærne. Det er jo helt flaut at de på Sørlandet ikke har nok opplysninger om oss. At vi stiller likedan som dem sjøl om vi bor her oppe.

5. "Æ læste i avisa om flygeledera"

Marit har bytta skole flere ganger. Da hun skulle begynne på ungdomsskolen, kom hun flyttende til administrasjonsstedet. Faren er fra denne kommunen og har universitetsutdannelse. Besteforeldrene til Marit bor i nærheten. Hun har mye kontakt med dem, for de har nokså skrøpelige helse. Marit har to søsken. Mora er yrkesaktiv og har høyskoleutdanning.¹

På skolen har hun fått brosjyrer om videregående skoler i Finnmark. Hun synes hun har fått tilstrekkelig informasjon.

Hvis man lurer kan man spørre.

Da hun var liten drømte hun om å bli veterinær. Nå skal hun bli flygeleder. Hun leste om det i avisa og bestemte seg for at det ville hun bli. Den hun har snakka mest med om hva hun vil bli er faren. En stund hadde hun lyst til å bli advokat, men fordi utdannelsen var så lang, orka hun ikke. Flygelederutdannelsen tar tre år. Men først skal hun ta allmennfag på videregående skole.

Marit har fått positiv respons fra foreldre og slektninger.

Hun ser opp til mora som jobber mye ved siden av familie.

Når Marit skal drømme om hjemstedet sitt i framtida svarer hun

Omtrent det samme.

Litt mer folk.

¹Av hensyn til anonymisering er ikke yrkene til Marits foreldre nærmere spesifisert

Hun synes ikke det er lett å si hvordan hun tror det vil bli i framtida:

Ikke greit å si.
Hvis gruvebedriften blir nedlagt,
blir det ikke mange igjen.

Sjøl tror hun at hun om 20 år bor på stedet og arbeider som flygeleder.

Til medias fokusering på Finnmarks problemer i næringslivet sier hun

Delvis enig.
Det står ikke bra til her.
Men man tar kanskje litt hardt i.

Men massemedia har ikke påvirket hennes valg av yrke.

6. "Æ har hørt at det è mangel på kirurga"

Mora og faren til Nina er fra Finnmark. Faren har høyskoleutdanning og er yrkesaktiv. Mora jobber innenfor helsesektoren og har høyskoleutdanning.² Besteforeldrene som bor i nærheten har hun hatt mye kontakt med tidligere, men nå er de blitt pensjonister og er mest på hytta si i helgene. Nina har ei søster som studerer i Tromsø.

Nina synes de har hatt lite yrkesinformasjon på skolen. Men hun har visst hva hun skulle gjøre fra hun begynte på skolen. Hun har hørt at det er mangel på kirurger her, så det har hun lyst til å bli. Da hun var liten ville hun bli kirurg. Hvis hun stod fritt i å velge i dag, ville hun også velge kirurgyrket. Hun lurer på om hun har fått noen impulser fra mora. Først skal hun gå på allmennfag, og deretter begynne på medisinstudiet.

Om framtidønskene for hjemstedet formulerer hun slik

²Av hensyn til anonymisering er ikke yrkene til Ninas foreldre nærmere spesifisert

Bli nesten som Tromsø.
Mere folk.
Mere arbeidsplasser.
Mere tilbud til unge og eldre.

Dette står i kontrast til slik hun tror det vil se ut

Forlatt.
P.g.a ikke underjordisk bedrift.
Gamle som er gått av med pensjon er her fortsatt.
Masse hytter som folk kommer til.

Sjøl tror hun at hun i framtida vil bo i utlandet, nærmere bestemt USA.

Om medias elendighetsbeskrivelse av Finnmark sier hun at det stemmer, men det har ikke påvirket henne.

KAPITTEL 5 - ANALYSE AV SEKS ELEVBILDER FRA NIENDE KLASSE

En kommunikasjonsteoretisk tilnærming til yrkesvalgforberedelser

Etter å ha presentert seks elevbilder fra niende klasse, vil jeg se dette materialet i lys av teori. Den organiserte yrkesvalgforberedelsen skjer i skolen, og den uorganiserte skjer blant familie og venner. For å få frem viktige sider ved jentenes yrkesvalgforberedelser i skolen, vil jeg ta utgangspunkt i en kommunikasjonsteoretisk analyse (Fuglestad 1988).

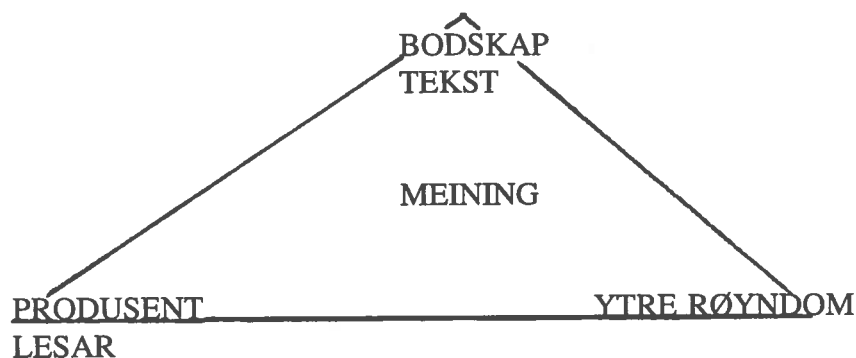
Når pedagoger ser et klasserom tenker man fort undervisning, lærer, elev, fag og metoder. Ved hjelp av didaktiske kategorier struktureres det sosiale feltet som en klasseromsituasjon er. Kategoriene er en hjelp når lærerrollen skal utøves. Den bestemmer hva man ser, og hva man ikke ser.

Gjennom en kommunikasjonsteoretisk analyse får man frem andre sider ved samhandling i klasserommet. I de seinere år har semiotikk kommet opp som et alternativt perspektiv til den tradisjonelle modellen med sender- budskap- mottaker. Innenfor den sistnevnte retningen kan kommunikasjon kalles for formidlingsprosess.

Innenfor semiotikken er meningsproduksjon det sentrale (Fuglestad 1988, s.193).

Innenfor prosessretningen ser man ser kommunikasjon som "overføring av budskap". Idealet her er at budskapet skal komme frem til mottakeren med samme mening som det ble sendt. Det kan oppstå kommunikasjonsproblemer når det forekommer "støy" på veien fra sender til mottaker. Fra et semiotisk perspektiv kan kommunikasjonsproblem like gjerne være uttrykk for kulturelle skiller mellom sender og mottaker som for faktiske misforståelser. Definisjon på kommunikasjon innenfor denne retningen er "produksjon og utveksling av meninger". Her er man primært opptatt av hvordan budskap, eller "tekster" blir gitt meningsinnhold av leseren. Meningen blir skapt innenfor en gitt kontekst og er påvirket av leserens kulturelle bakgrunn og personlige historie (Fuglestad 1988).

Budskapet er ikke noko som vert sendt frå A til B, men eit element i ein relasjonell struktur som omfatter teksten, den ytre røyndomen og produsenten/lesaren. I ein figur vil det ta seg slik ut (Fuglestad 1988, s.194):



Bruken av ord som å "produsere eller skape mening", viser at meningsskaping blir oppfatta som en dynamisk praksis, til forskjell fra noe som er gitt på forhånd.

Det er flere grunner til å bruke denne innfallsvinkelen for å forstå det som skjer i et klasserom. For det første: I en semiotisk inspirert analyse er leseren, i dette tilfelle eleven i fokus. Eleven blir ikke forstått som en passiv mottaker av informasjon, men et aktivt handlende og sjølstendig meningsproduserende individ. Dette individet møter

"teksten" i skolen, enten det er engelsk-leksa, timeplanen eller klasserommet, med sine egne følelser og sin personlige og kulturelle kunnskap. I dette møtet mellom elev og tekst produserer eleven sin egen mening i samspill med lærer og andre elever.

For det andre gir denne analysemetoden redskap til refleksjon over den teksten eleven møter i skolen. Det er et perspektiv som inkluderer også den bakgrunnen elevene har med seg inn i klasserommet med sine erfaringer, holdninger og følelser (Fuglestad 1988, s.202).

"Teksten" er ikke bare trykte ord i lærebøker og det som læreren formidler ved sin undervisning. Måten skolen er organisert på og det som kommuniseres indirekte (skjult læring) er også en del av teksten. Den "teksten" jeg vil fokusere på er innholdet i yrkesvalgforberedelsene i skolen. Før jeg går inn og ser på hva slags meningsinnhold elevene gir denne "teksten", vil jeg gå nærmere inn på det opplegget for yrkesinformasjon informantens skoler har hatt.

Skolens yrkesvalgforberedelse og elevenes meningstilskrivelse

Skolene har hatt noe forskjellige opplegg. Skolen til Lita og Karine har hatt et undervisningsopplegg om yrkesorientering gjennom hele året. Elevene har, ifølge klassestyrer, fått grundig orientering om alle videregående skoler i Finnmark. De har vært på bedriftsbesøk og hatt besøk fra bedrifter. I tillegg har de fått et hefte om de videregående skoler i fylket og et hefte med generell informasjon om yrker. I klassen har de tatt opp spørsmål om yrkesvalg mer uformelt. Når klassestyreren ble intervjuet om sitt opplegg for yrkesorientering, ble det presentert som et omfattende og grundig opplegg. På denne skolen har man ikke anbefalt yrkeslivet til noen. Grunnen til dette er endring i arbeidsmarkedet i kommunen. Før kunne elevene begynne i gruvedrifta og tjene 20.000 mer enn lærerne. Fra skolens side oppleves det nå lettere å motivere de elevene de har for videre skolegang.

De som ikke vet, anbefaler vi å søke AF. Hvis vi bare mener de klarer det. Men da må de være forberedt på å jobbe i større grad enn tidligere (Nils, klassestyrer 9.klasse).

Ungdomsskolen som Hilka, Nina og Marit går på har hatt et noe annet opplegg. Elevene har fått hjem en plan for videregående skoler i fylkene med beskjed om å ringe til rådgiver hvis de lurte på noe. Det har ikke vært noe foreldremøte om dette. I klassen har klassestyreren hatt et opplegg om å velge yrker og dessuten undervist i hovedavtaler og i fagbevegelsens historie. Kommunen har hatt en opplysningskampanje i form av yrkesmesse med stands hvor elevene i 7.-9.klasse skulle få informasjon om forskjellige yrker. Klassestyreren til Nina, Hilka og Marit visste ikke hva alle elevene i klassen skulle gjøre etter 9.klasse.

Cecilies skole har hatt yrkesinformasjon helt fra 7.klasse. De har hatt undervisning om emner fra bygda og om arbeidsplasser i kommunen. Elevene har besøkt de videregående skolene, og på et felles møte for elever og foreldre har skolen invitert rådgivere fra videregående skole for å informere. På skolen har de råda elevene til å følge det de har lyst til å gjøre. Om skolens rolle uttaler rådgiver/klassestyrer at de håper at skolen gir elevene god informasjon slik at elevene klarer å gjøre seg opp en mening om hva de har lyst til.

Hva skjer når elevene møter "den erfarte læreplan" (Goodlad 1979)? Hva slags meningsproduksjon foregår hos de seks jentene i møte med skolens "tekst"?

Sjøl om de tre jentene med usikre yrkesplaner har hatt ulike opplegg for yrkesorientering, har det likevel ikke gitt dem mening.

Lita synes hun får for liten yrkesinformasjon. Hun savner å kunne diskutere yrkesplanene sine i klassen. Lita har tenkt på å bli lærer, men er usikker på om det er det hun likevel vil bli.

Hilka har vært på omvisning på videregående skole, men hadde ønska seg mer informasjon om yrkesfaglig studieretning. Hun vet mye om AF, men hun er usikker på sitt yrkesvalg. Hun har interesse for språk og har valgt AF av den grunn, men vet ikke hva slags yrke hun skal satse på. Og det ser ikke ut som skolens felles yrkesforberedelse har vært meningsskapende for hennes yrkesplaner. Men hun har

diskutert planene sine med finsklæreren sin.

Også for Cecilie gir skolens informasjon liten mening, fordi hun ikke vet hva hun skal bli. Hun har vokst opp på en gård og er odelsjente, men innledningsvis sier hun at hun ikke vil overta gården. Seinere i intervjuet antyder hun landbruksutdanning og vil jobbe i et u-land, og derved har hun noe å falle tilbake på hvis hun skal overta gården. Når hun skal spå hva hun kommer til å gjøre i framtida, tror hun at hun vil jobbe som forsker på forurensning. Den samme morgenen som jeg intervjuet henne, lurte hun på om hun skulle bli lege. Yrkesplanene varierer nokså mye hos Cecilie. Når Cecilie velger å begynne på videregående skole, velger hun samtidig å flytte fra bygda for å bo på hybel på administrasjonsstedet.

De tre jentene med sikre yrkesplaner: Karine som går i samme klasse som Lita, har opplevd at samme "tekst" gir henne en annen mening. Karine har bestemt seg for å bli lege og opplever at hun har fått informasjon om de fagene som er viktige når man skal studere medisin. Karine synes hun har fått bra yrkesinformasjon på skolen. I alle fall gjelder det informasjon om de fagene som er viktig når man skal studere medisin.

Marit har fått utdelt brosjyrer og sier hun har fått nok informasjon. Hun skal bli flygeleder. Ideen til yrket har hun fått gjennom å lese om yrket i avisa.

Nina opplever hun har fått lite yrkesinformasjon. Hun har bestemt seg for å bli kirurg, og vet at hun må ta AF etter grunnskolen.

Karine og Marit som skal bli lege og flygeleder opplever at skolens yrkesinformasjon gir mening. Nina synes ikke hun har fått mye informasjon på skolen, men det betyr mindre, for hun har hele tiden visst at hun skulle bli kirurg.

Disse to jentegruppene skiller seg ut fra hverandre. Blant de sistnevnte opplevde to at skolens yrkesinformasjon var meningsskapende. For Nina som ikke opplevde det, spiller det ikke så stor rolle fordi hun har allerede yrkesvalget klart.

De andre tre opplevde ikke skolens yrkesinformasjon slik, sjøl om skolens opplegg var forskjellige for de tre skolene. For to av dem trådte foreldrene inn som "rådgivere" og for en av dem ble språklæreren en samtalepartner.

De "usikre" jentene opplever ikke skolens yrkesforberedelse som meningsfull for dem, fordi de ikke har helt klare yrkesplaner. Det virker som om skolen har klart å formidle informasjon om de videregående skolene, men at problemet for de jentene som har "kort planleggingshorisont" er at de ikke vet hva de skal bruke videregående skole til, i dette tilfellet allmennfaglig linjeretning. Et mer dekkende uttrykk for yrkesinformasjon vil være utdanningsinformasjon. Etter råd fra foreldre og skole velger de AF, sjøl om de vet at " de blir ingenting med AF". De vet at skole må de ha, for jobb får de ikke. Utgangspunktet for å velge AF er at de skal kunne tenke seg om i tre år hva de vil bli. Denne gruppa kan benevnes som "målutsettere" fordi de utsetter valg av yrker på lengre sikt (Jørgensen 1991).

De "sikre" jentene har lang "planleggingshorisont" fordi de vet hva de skal gjøre også etter AF. Derved nyttegjør de seg skolens yrkesinformasjon. Og AF er et ledd i deres langsiktige plan og gir derfor disse jentene en klar mening med å velge den. For å beskrive karrieretypene i denne gruppa kan vi bruke betegnelsen "straightere" dvs. at de har et klart yrkesmål og velger utdanning som er i tråd med dette (Jørgensen 1991).

Konklusjonen så langt på skolens rolle som yrkesvalgforbereder i 9. klasse for disse jentene, er at den vesentlig fungerer som utdanningsforbereder og at dette bare oppleves som meningsfullt for dem som allerede har bestemt seg for et yrke.

Foreldrenes rolle i valgforberedelsene

Hvilken rolle har foreldrene spilt for jentenes valg, når skolens yrkesforberedelse ikke har vært meningsskapende for dem? Cecilies foreldre har råda henne til å ta utdanning fordi det ikke er mulig å begynne i arbeidslivet med en gang. Lita har også diskutert saken med foreldrene og blitt enig om å velge allmennfaglig studieretning. Hun vet heller ikke sikkert hva hun vil bli, men vet at hun må videre

på skole. Det rådet foreldrene til Lita og Cecilie gir, er i tråd med det generelle rådet skolen har gitt dem som ikke vet hva de skal bli. Hilka har fått høre fra foreldrene at hun må velge sjøl. Hun nevner heller ikke noen spesielle råd fra skolen.

Når jentene har klare planer, hvilken rolle spiller foreldrene med hensyn til yrkesinformasjon? Nina tror at mora som jobber i helsesektoren kan ha gitt henne impulser til yrkesvalg om å bli kirurg. Marit har snakka med faren om yrkesvalget sitt. Bare Karines foreldre har sagt at hun må velge som hun vil sjøl. Imidlertid har hun fått endel informasjon fra foreldrenes omgangsvenner om legestudiet.

Elevens meningsproduksjon på skolen er avhengig av deres bakgrunn. Jeg vil fokusere på det som kjennetegner noe av elevenes erfaringsbakgrunn og se nærmere på hvilke konsekvenser denne har for foreldrenes råd til noen av jentene.

Som utgangspunkt vil jeg bruke Meads begrep om forholdet mellom de ulike generasjonene. Hun skiller mellom

postfigurative kulturer - hvor barna hovedsaklig lærer av sine forfedre, **kofigurative kulturer** hvor barn og voksne lærer av jevnaldrende og **prefigurative kulturer** hvor også de voksne lærer av sine barn (Mead 1971, s.26).

I en postfigurativ kultur vet besteforeldrene hvilket yrke det nyfødte barnebarnet vil velge. I tidligere tider visste f. eks fiskeren at sønnesønnen også kom til å bli fisker og fikk opplæring både hos foreldrene og besteforeldregenerasjonen. Morsrollen var lenge den aktuelle for jenter, som fikk opplæring til den blant slekt og familie. Den postfigurative kulturen er avhengig av at tre generasjoner lever samtidig.

Den kofigurative kulturen begynner der hvor det postfigurative system får et avbrekk. Besteforeldrene representerer ei tid som er forlatt. Den unge generasjons erfaring er vesensforskjellig fra foreldrenes og fra besteforeldrenes erfaringer (Mead 1971, s.65).

..deres stamfedre kan ikke by dem noe levende forbilde for deres alder. De må sjøl utvikle nye former basert på egne erfaringer og forsyne sine

jevnaldrende med modeller (Mead 1971, s.65).

Normalt skjer det første bruddet med foreldrenes livsstil i forbindelse med utdanning når foreldrene velger en annen utdanning og et nytt yrke for sine barn.

I sin enkleste form er kofigurative kulturer et samfunn uten besteforeldre. Overgangen til en ny livsstil ser ut til å gå fortere der det ikke finnes besteforeldre som minner om fortida. Kjernefamilien, dvs. foreldre og barn er en meget fleksibel sosial livsform som lett kan tilpasse seg nye livssituasjoner (Mead 1971).

Mead hevder at en ny kulturform er i ferd med å utvikle seg, nemlig den prefigurative. Den framtida barna i dag står overfor krever at man håndterer den på en annen måte enn det er gjort tidligere, nemlig som en generasjons-forandring med kofigurasjon innen en stabil kultur, kontrollert av de eldre og med foreldrene som forbilde og hvor det finnes mange postfigurative elementer. Mead hevder at det vil være nyttig å bruke en modell som ble brukt om tidligere pioner-immigranter som dro til et ubebodd og uutforsket land. Men da må geografisk immigrasjon erstattes med migrasjon i tid.

I dag har folk over hele verden tilgang til samme kommunikasjonsnett og derved har plutselig ungdommen verden over fått del i visse former for erfaring som ingen av de eldre noen ganger kommer til å få. Denne nye stilen kaller Mead for prefigurativ fordi det vil være barnet i denne nye kulturen, og ikke foreldrene eller besteforeldrene, som representerer det som skal komme.

I dag finnes det ikke noen som forstår seg bedre på situasjonen enn andre og som foreldrene kan sende barna sine til når de ikke sjøl lenger kan lære dem noe. Foreldrene føler seg derfor usikre og hjelpeløse. De tror fremdeles at de må finne et svar, og de spør: Hvordan kan vi fortelle barna hva som er riktig? Enkelte foreldre prøver å løse problemet ved å komme med vage råd: DET MÅ DU FINNE UT AV Sjøl. Andre foreldre spør for å finne en kofigurativ løsning: Hva gjør de andre? (Mead 1971, s.125).

Hilka og Karine fikk begge det rådet av foreldrene at de måtte sjøl velge hva de skulle gjøre etter 9.klasse. Fordi Hilka er den første i familien som velger AF, kan

hun beskrives i Meads termer som "pioner-immigrant" eller sagt på en annen måte, "førstegenerasjon på videregående skole" i sin familie. Dessuten er Hilkas familie immigranter fra Finland. Familien hennes består av foreldre og barn og kan ikke støtte seg til den eldre generasjonen. Ingen av foreldrene hennes har utdanning utover grunnskolen. Hun har derved lite å støtte seg på i familien i valgsituasjonen hvor hun sjøl er svært usikker.

Slike prefigurative råd finner vi igjen i en undersøkelse gjort i et fiskevær i Troms om ungdomsskoleelevers utdanningsplaner. Når foreldrene ikke kan anbefale fiskeryrket, er et typisk utsagn at " de unge må bestemme sjøl." Når ungdom ikke får hjelp hverken fra skole eller foreldre, benytter de hverandre som informasjonskilder. Mange forhører seg hos kjenninger som er i gang med utdanning.

For å benytte M.Meads (1971) termer, kan vi si at samfunnsmessig befinner vi oss i en **prefigurativ** fase kjennetegna ved at de unge lærer de voksne (Grønbech 1988, s.37).

Foreldrenes råd til Karine får en annen betydning enn hos Hilka. Karines foreldre har sjøl gått på AF. Dessuten har omgangsvenner til foreldrene gitt henne opplysninger om medisinerstudiet. Derved har Karine noe å støtte seg på som Hilka ikke har når hun får beskjed om å velge sjøl. Karine oppgir at hun også har diskutert sine yrkesplaner med venner, som derved kan bidra med kofigurative råd.

Lita er også førstegenerasjon på AF. Hun støtter seg til foreldrenes råd og klassestyrerens råd om å begynne på AF. Lita har dessuten besteforeldrene boende i nærheten, og sjøl om ikke de kjenner til AF, gir de en støtte om utdanning generelt som Hilka ikke har.

Cecilie støtter seg også til foreldrenes råd om skolegang når hun sjøl er i tvil. Tidligere elever på skolen som gikk på AF har besøkt Cecilies skole og fortalte hvordan det var på videregående skole. På den måten kan anbefalinger fra tidligere ungdomsskoleelever ha fungert som "kofigurative råd."

Vi kan si at post-, ko- og prefigurasjon inngår i en helhet som utfyller hverandre, og der prefigurasjonsbegrepet inntil videre står for et tilleggsperspektiv, som imidlertid blir stadig viktigere (Bjørklid 1984, s.145).

For å forstå familiebakgrunnen til informantene, er det naturlig å ta utgangspunkt i sosialisering. Familiens viktigste oppgave i forhold til barna er primærsosialiseringen. Den måten det skjer på, vil være med på å forme barna og den "bagasjen" elevene har med seg når de skal velge videre skolegang. Hildur Ve definerer sosialisering slik:

..det å bli opplært til klasse- og kjønns spesifikk atferd under aksept av det klasse- og kjønnsdelte samfunn (Ve 1977, s.103)

I dette sosialiseringsbegrepet ligger det ifølge forfatteren at noen mennesker blir oppdratt til atferdsmåter og tankesett som gir dem fordeler i samfunnet, og også setter dem i stand til å herske og utbytte andre. Et annet moment som ligger i denne definisjonen er at sosialisering har ulikt innhold i de ulike klassene. Som en sammenfatning av klassespesifikk sosialisering hevder forfatteren at sosialiseringsverdiene i arbeiderklassen skiller seg fra de borgerlige sjikt ved at arbeiderne og deres barn legger større vekt på samhold og solidaritet i arbeidsliv, familie og slekt. Verdiene i borgerlige kategorier er retta mot det å oppnå suksess på individplanet (Ve 1977, s.108).

Foreldrenes råd om å velge sjøl vil ut fra dette kunne ha større gjenklang hos Karine enn hos Hilka fordi de har ulik bakgrunn. Et slikt råd kan være mer i tråd med det Karine er sosialisert til.

Lita og Cecilie uttaler at de har drøfta sine utdanningsplaner med foreldrene. Men det blir et paradoks at de jentene i den sosiale gruppen som er sosialisert til mer samhørighet med familien, og som er usikre på utdanningsplanene, har foreldre som ikke har erfaring fra det skoleslaget de planlegger å starte på, og som derved ikke kan hjelpe dem med yrkesplaner etter AF.

Valgsituasjonen

Hva slags mening jentene tillegger det å begynne på AF må forstås på bakgrunn av blant annet valgsituasjonen. Det som generelt kjennetegner jentenes valgsituasjon er kryssende forventninger. Siden 70-tallets likestillingsfokusering har jenter blitt oppfordret til å velge utdanning som en sjølfølge. På den andre siden er de kvinner med tanker om at de også kan bli mødre (Broch-Due og Tornes 1983). I dag er det ikke lenger så klare forventninger til hva unge kvinner skal gjøre. Det innebærer at valgfriheten er større for jentene nå enn tidligere. Mange av jentene som jeg intervjuet kan ikke følge i sine mødres fotspor, de må sjøl finne nye veier og det er ikke alltid like lett.

Hva kjennetegner valgsituasjonen for disse jentene i denne kommunen? Kommunens skoletilbud er en av de viktige rammebetingelser som jentene må forholde seg til. De begrenser og legger en del føringer på valgene. Rådgiverne og klassestyrerne som jeg intervjuet påpekte at de anbefalte ikke yrkeslivet til noen. De mente også at situasjonen på arbeidsmarkedet hadde forandret seg mye de seinere åra. Derfor er bare mer skolegang aktuelt for ungdommene.

Hva slags valgmuligheter finnes i kommunen for videre skolegang? Det finnes yrkesfaglige studieretninger, studieretning for handel og kontor og studieretning for allmennfag. I tillegg har kommunen en folkehøyskole. På yrkesfaglig studieretning var det grunnkurs i elektrofag, mekaniske fag, bygg og anlegg, kokk/servitør/husstell, frisørfag og formingsfag. De tre siste linjeretningene har tradisjonelt hatt flest kvinnelige søkere. Ingen av de seks jentene orienterer seg i denne retningen. De tre jentene med foreldre som har et praktisk yrke, velger ikke yrkesfaglig studieretning slik guttene med den samme sosiale bakgrunnen gjør (Carlson og Furu 1991). Det ser ikke ut som om denne jentegruppen er interessert i noen form for spesialisering på dette tidspunktet.

Det var ikke noe som interesserte meg på yrkesskolen. Og når jeg ikke vet hva jeg skal bli, er det ingen vits i å spesialisere seg på noe (Intervju med Hilka på AF).

Det ser heller ikke til at typiske guttelinjer er attraktive. En undersøkelse om distriktsjenters utdanningsønsker, viste det samme. I jentenes bevissthet er linjene delt opp i de linjer jenter velger, og de som gutter velger. De guttedominerte linjene er koblet til kjønnsroller på en annen måte enn f.eks. allmennfag som oppleves som kjønnsnøytral (Wiborg 1990, s.21).

Folkehøyskolen gir ingen formell kompetanse og oppfattes som noe man tar som et mellomår, hvor spesialinteresser som drama, musikk m.m. kunne dyrkes, på vei til en annen form for videregående skole. Handel og kontor oppfattes også som en form for spesialisering.

Det kan se ut som om allmennfag gjenstår som eneste alternativ for både den som skal bruke den linjeretningen som en del av sin videre utdanning, og for de jentene som er usikre på sine yrkesplaner.

At noen jenter velger AF fordi de er usikre, finner man igjen i undersøkelsen om distriktsjenters utdanningsønsker. Disse jentene har også foreldre med hovedsaklig manuell bakgrunn.

De sier at de ikke har bedre alternativer, så de kan like godt gå på "gymnaset", da har de i alle fall valgmulighetene åpne til å ta videre utdanning seinere (Wiborg 1990, s.27).

Yrkesplaner

Med unntak av Cecilie som nevner bondeyrket som et blant flere, har disse jentene planer om yrker som er forskjellig fra sine mødre. De kan derfor ikke bruke mødrene som forbilder når de skal planlegge et yrke.

Nedenfor følger en oversikt over jentenes yrkesplaner og foreldrenes yrker.

NAVN	YRKESPLANER	MORS YRKE	FARS YRKE

HMA -jentene			

Cecilie	jordbruk/u-land, forsker i forurensning, lege, bonde	bonde	bonde
Lita	lærer	kontor- assistent	håndverker
Hilka	språk-adm.	renholds- betjent	håndverker

HIA -jentene			

Karine	lege	pedagog	pedagog
Nina	lege	arbeider i helsesektoren	høyskole- utdanning
Marit	flygeleder	høyskole- utdanning	universitets- utdanning ³

Hva slags yrker er det jentene har planer om, og hvordan forholder disse planene seg til andre undersøkelser om jenters utdanningsplaner? I en undersøkelse på begynnelsen av 80-tallet om jenters utdanningsønsker viste det seg at sykepleieryrket

³Av hensyn til anonymisering er foreldrenes utdannelse ført opp istedenfor yrker

toppet lista (Eeg-Henriksen 1983). Saxi gjorde en undersøkelse i 1984 om yrkesplaner blant 9.klassinger i Finnmark. Der kom det fram at jentene hadde planer om kontorarbeid eller omsorgsyrker som pleie, stell og service.

Ingen i mitt materiale har planer om å utdanne seg til sykepleier. At jentene ikke lenger prioriterer sykepleieryrket i samme grad som før er en tendens som man finner igjen i andre undersøkelser fra Nord-Norge (Wiborg 1991, Grønbech 1988). Men ulike yrker hvor man har kontakt med mennesker er representert i mitt materiale; lege- og læreryrket. Lita lurte på om hun skulle bli lærer fordi hun liker å omgås folk. Hun har kontakten mellom klassestyrer og klassen sin som et forbilde på lærerjobben. Hun er det som vi kan betegne som "andre-orientert", dvs. opptatt av å være noe for andre mennesker. Dette i rak motsetning til Karine som velger legeyrket fordi hun interesserer seg for fagene biologi og kjemi og fordi hun vil tjene godt. Denne motivasjon vil jeg beskrive som mer instrumentell.

Cecilie har også yrkesønske som er orientert mot andre: jordbruksarbeider i et u-land.

I mitt materiale er det en som har planer om et teknisk preget yrke og det er Marit som ønsker å utdanne seg til flygeleder.

Elevenes framtidbilder av hjemstedet og deres flytteberedskap

Ziehe og Stubenrauch beskriver den situasjonen som ungdom befinner seg i som "kulturell frisetting" (Ziehe/ Stubenrauch 1984). Bakgrunnen for den nye ungdommen som beskrives er de samfunnsmessige forandringene som har funnet sted i de siste årtier. Forandringene på samfunnsplan kan kort beskrives som en teknokratisering av arbeidet, av utdanningsinstitusjonene, av by- og boligmiljøene og av kommunikasjons- og mediesystemene.

Når det gjelder den kulturelle utviklingen ser man tendenser til oppløsning av grunnleggende samfunnstradisjoner og verdier. Det er disse forandringene som medfører kulturell frisetting. Tradisjoner og normer angir ikke lenger hva man bør gjøre. Det er ikke lenger noe som taes for gitt. Ungdommen har frihet til å skape seg

det de trenger. Den kulturelle frisettinga innebærer en verden som fremstår med et vell av muligheter. Men det kreves at ungdommen tar stilling til mulighetene. Hvis mulighetene ikke brukes, kan det lett tolkes som mangler ved ungdommen sjøl (Kvsvgaard 1992). Situasjonen med kulturell frisetting kan lede til usikkerhet, såvel som til å åpne nye dører til forandring.

Ifølge Ziehe og Stubenrauch må ungdommen nå sjøl finne ut av **identitet** og **yrkesplaner**. Jeg har til nå drøfta yrkesvalgprosessen til 9.klassingene. Når jeg skal drøfte identitetsbegrepet, vil jeg se på deler av det. Viktige identitetsknagger er klasse, kjønn, etnisitet og lokaltilhørighet. Lokaltilhørighet vil jeg koble sammen med begrepet flytteberedskap. I mitt materiale har jeg spurt om hvor elevene ønsker å bo om 20 år. Det er potensielle flytteplaner det er blitt spurt etter. Begrepet flytteberedskap vil jeg definere som "et ennå urealisert ønske om å flytte" (Saxi 1984, s.23).

Hvis få har tenkt å flytte, er flytteberedskapen lav og omvendt. En lav flytteberedskap uttrykker en sterk orientering mot lokalsamfunnet i forhold til en høy flytteberedskap.

En viktig innfallsvinkel til å forstå hvordan elevene utformer sine livsløp er å se på sosialisering og utforming og håndtering av identitet (Wiborg 1990). Jeg ønsker å se identitet i sammenheng med elevenes orientering mot lokalsamfunnet. Identitet kan defineres som "de deler av personers sjølbilde som ønskes bekreftet av andre" (Gullestad 1989, s.104).

Ut fra disse begrepene vil jentenes framtidsønsker for hjemstedet og deres flytteberedskap bli drøfta. Når elevene blir bedt om å si noe om hvordan de tror det ser ut på hjemstedet sitt om 20 år, er det gruvedrifta de først og fremst fokuserer på. Og avhengig av om gruvedrifta får tillatelse til underjordisk drift, vil kommunen opprettholde bosettinga.

Hilka trekker fram at hvis gruvedrifta blir nedlagt, så har kommunen ingen framtid.

Hun poengterer også at gruvedrifta har viktige arbeidsplasser for folk uten utdanning. I tillegg er elevene opptatt av forurensningen i kommunen, både fra gruvevirksomheten og fra industrien på Kolahalvøya.

Ei er også opptatt av tilbud til unge og eldre i kommunen.

Lita er den mest positive til gruvedriften og tror at den vil overleve. Hun tror at hun kan være med på å skape nye arbeidsplasser i kommunen. Hun har sjøl tenkt å bosette seg der etter endt utdanning. Og begrunnelsen for å bli i Finnmark er at hun vil være med å gjøre en innsats på samme måten som hennes foreldre har gjort det.

Hilka er usikker på hvordan det vil gå med gruvedrifta. Hun kommer til å bo i kommunen eller reise til Finland.

Cecilie er veldig opptatt av forurensningsproblemet. I tillegg til at hun håper på mer utbygd rensesystem, håper hun at flere vil drive jordbruk i hjembygda. Cecilies begrunnelse for å bo i fylket ligner på Litas argumentasjon. Hun mener at man kan ikke bare flytte fra fylket, og hun er stolt over å være fra Finnmark.

Karine tror at gruvedrifta blir nedlagt, og at hvis det kommer ny industri vil det bli turisme med Sovjet. Forurensningen tror hun heller ikke de vil klare å stoppe. Likefullt planlegger hun å bosette seg i kommunen etter endt universitetsstudier. Begrunnelsen hennes kan karakteriseres som å være mer instrumentell. Årsaken er at da kan hun få nedbetalt studielånet sitt. Hun ser også at hun med utdannelsen sin kan bidra til å undersøke og forske på ting i kommunen som trengs.

Marit knytter framtidvisjonene for kommunen til hvis det blir underjordisk drift. Hun vil bosette seg her.

Nina tror ikke at det blir noe av underjordisk virksomhet for gruvedrifta. Derfor vil hjemstedet bli forlatt. De som blir igjen er de gamle som er gått av med pensjon. Dessuten vil det være mange hytter som folk kommer til å bruke som fritidsboliger.

Sjøl tror hun at hun vil bo i utlandet. Nina er den mest pessimistiske og er også den eneste som helt eksplisitt sier hun kommer til å flytte.

Lita og Cecilie er de mest positive i sine tanker om hjemstedet i framtida. Begge uttaler seg ut fra et solidaritetsaspekt i forhold til Finnmark. Også Karines utsagn om at hun vil forske på noe kommunen har behov for, kan sees på ut fra et solidaritetsaspekt.

Konklusjon på spørsmålet om bostedsplaner er at flytteberedskapen er lav. Alle unntatt ei er interessert i å bo i fylket, og to av dem uttrykker sterke solidariske holdninger til hva de ønsker å gjøre i kommunen. Fem av de seks har et solid ståsted i fylket de bor i. De har en sterk lokaltilhørighet. Uttrykket "stolt over å være finnmarking" kan være et uttrykk for dette. Det kan se ut som at Lita og Cecilie har en sterkere tilknytning til hjemstedet enn de andre jentene som også vil bosette seg i fylket, fordi de uttrykker så klar solidarisk innstilling:

Jentene legger ulikt innhold i sin lokaltilhørighet. Det vil jeg utdype noe i kapitlet om det flerkulturelle Finnmark (s.80). Her vil jeg bare konkludere med at jentene ikke synes å være så kulturelt frisatt som ungdommene Ziehe og Stubenrauch beskriver. Det kan ha sammenheng med at "moderniseringen" av finnmarkskommunen ikke er kommet så langt som i de samfunn Ziehe beskriver i Tyskland.

Har planene om å bo i Finnmark endra seg noe over tid? Når det gjaldt elevene i hele materialet viste det seg at halvparten (35 av 73) vil bosette seg i Finnmark om 20 år. 14 hadde svart at de trodde de bodde i Sør-Norge. Det må legges til at 20 ikke hadde besvart, eller hadde svart at de ikke visste. I 1984 ble det gjort en spørreundersøkelse i Finnmark om hvor ungdommene ville bo i framtida. Den viste at 49% av de unge finnmarkingene ønsket seg et hjemsted utenfor fylket. Knappt 1/3 av ungdommene ønsket seg en framtid innenfor kommunen. Blant ungdommer fra skolekretsen til ungdomsskolen som ligger nærmest gruvedrifta, og som inngår i min undersøkelse, ville 66% flytte fra Finnmark (Saxi 1984, s.25). Sammenlignet med den

undersøkelsen er er jentene jeg intervjuet mer positive til å bosette seg i fylket slik de ser det nå. Flytteberedskapen er mindre nå enn for 10 år siden i denne kommunen hvor jeg har intervjuet ungdommene. Dette til tross for dystre framtidsutsikter.

I Nord-Sverige ble det gjort en lignende spørreundersøkelse om elevenes framtidvisjoner for hjemstedet. De elevene som hadde vært med på et forsøk i skolen hvor de hadde tatt i bruk elevenes egen kulturelle bakgrunn i undervisningen, hadde et mer realistisk syn på arbeidsplasser og ikke så negativt syn på framtida si der. De elevene som ikke hadde hatt noe spesielt om dette, hadde et gjennomgående svart syn på framtida til hjemstedet (Johansson 1985).

At flere av elevene i denne finnmarkskommunen hadde et positivt syn på framtida på tross av usikre tider for hjørnesteinsbedriften, kan kanskje ha noe å gjøre med at i grunnskolene i denne kommunen var det mange lærere som var fra fylket og som trakk inn stoff fra lokalsamfunnet inn i undervisninga. Lærerne til Karine og Cecilie var også opptatt av å bearbeide en del av den negative informasjon om Finnmark som hadde versert i media den våren jeg oppholdt meg der.

Vi tar opp stort sett hver gang det er noen ting i media om Finnmark og diskuterer det. Lar elevene sette ord på den type ting - si hva de mener. Vi svartmaler ikke, tvert imot prøver vi å se det positive i det. Se om ikke det er noen ressurser i dette og om elevene har noen lyspunkter å komme med (klassestyrer Nils, 9kl.).

Dette kan ha vært med på å bevisstgjort nettopp disse elevenes positive holdning til Finnmark. Dette kan være et eksempel på hvordan skolen kan fungere som arena for læring av identitetsforvaltning (Høgmo 1989, s.74).

Alle regner med å flytte bort under utdannelsen. Ut fra et regionalt synspunkt er det ikke problematisk at ungdom reiser bort for å utdanne seg, men desto viktigere at de kommer tilbake etterpå.

Oppsummering

Som før nevnt var Ziehe og Stubenrauch opptatt av at når ungdommen i dag står fritt til å velge, står de overfor valg av identitet og yrke. Jeg har i det foregående pekt på at for mange av jentene ser det ikke ut som at de har problem med identiteten sin som finnmarking og ønsker å bosette seg i fylket i framtida. Dette til tross for usikre framtidsutsikter for kommunens hjørnesteinsbedrift.

Sjøl om massemedia har fokusert på elendighetsbeskrivelser av Finnmark i denne perioden, ser det ikke ut som det har påvirket jentenes syn på sitt hjemfylke. Tvert i mot virker det som den negative fokuseringen på Finnmark får de til "å brette opp ermene" og gjøre en innsats. "Nå må vi klare å ordne opp". Klassestyrerne deres som er fra Finnmark har vært aktive i forhold til mediaoppslag og drøftet disse sammen med elevene.

Når det gjelder skolens yrkesvalgforberedelse har jeg påvist sammenhengen mellom elevenes meningstilskrivelse og deres utdanningsplaner. Kort oppsummert har skolene veldig forskjellige opplegg for yrkesvalgforberedelse. Intervjuene med niendeklassingene viser at bare de som hadde bestemt seg for yrker på forhånd opplever skolens yrkesvalgforberedelse som meningsfull. Disse jentene har foreldre med "hovedsaklig intellektuell bakgrunn" som har gått på AF. Når en av disse jentene får beskjed om å velge sjøl, kan hun støtte seg på en primærsosialisering som understreker at det er viktig å oppnå suksess på individplanet. De som har bestemt seg for yrker (Karine, Nina og Marit), velger AF som en del av sin langsiktige plan.

De tre jentene som har foreldre med "hovedsaklig manuell bakgrunn" var usikre på sine yrkesplaner. De opplevde ikke skolens opplegg som meningsskapende. For to av dem har foreldrene gått inn som rådgivere, og for en av dem språklæreren og råda dem til å ta AF. Likefullt er det vanskelig for foreldrene å informere dem om AF og gi råd om hvilke yrker de kan velge etter AF. Tidligere elever som nå går på AF kan fungere med "kofigurative råd" når verken skolen eller foreldrene strekker til for disse jentene.

Men kommunens videregående skoletilbud legger føringer på deres valg. For de som er usikre finnes det i utgangspunktet flere valgmuligheter. Yrkesfaglig studieretning frister ikke slik det gjør det for guttene med samme sosiale bakgrunn. Heller ikke handel og kontor som oppleves som en spesialisering. Folkehøyskolen er bare ett-årig og er heller ikke aktuell for disse. Lærerne har rådet de usikre jentene til å ta AF. I praksis ser det ut som at de "usikre" jentene bare har et alternativ: AF. Og det er den linjeretningen de velger, "sjøl om de ikke blir noe med AF." For dem ser AF ut til å bli et venterom til de finner ut hva slags yrke de vil utdanne seg til videre (Wiborg 1990).

KAPITTEL 6 - PROBLEMSTILLING OG TEORETISK TILNÆRMING TIL ANDRE INTERVJUUNDERSØKELSE

Problemstilling

Da jentene var ferdige med 9. klasse, viste det seg at de jentene som søkte på allmennfaglig studieretning på videregående skole (AF) hadde ulik begrunnelse for å velge dette. Den ene gruppa var de "usikre" jentene som ikke visste hva de skulle bli, men valgte AF fordi de visste at de måtte ha mer skolegang. Deres foreldre hadde et praktisk yrke. Den andre gruppa var de "sikre" jentene som visste hva slags yrke de tok sikte på, og valgte AF som et ledd i sin karriereplan. Disse jentene hadde foreldre som hadde et teoretisk yrke.

Jeg fulgte opp to av spørsmålene fra 9. klasse. Det ene var om hva slags yrkesinformasjon de hadde fått så langt etter at de hadde begynt på videregående skole. Dette ville jeg spørre om for å få greie på om de to jentegruppene hadde fått noe mer av den yrkesinformasjonen de savnet i niende klasse. Dessuten spurte jeg om hva slags utdanningsplaner de hadde nå for å se om noen hadde endra planene sine. Da jeg intervjuet informantene på begynnelsen av det andre året på videregående skole, hadde de gjort nok et valg. Begrunnelsen for dette valget av linjeretning var aktuelt å få med.

Disse to jentegruppene hadde så ulik begrunnelse for å begynne på AF, og derfor ville jeg vite hvordan de opplevde møtet med videregående skole faglig og sosialt. Dette kunne ha betydning for deres videre prosess frem mot et yrkesvalg. Når man skal diskutere utdanningsplaner for jenter kan dette ikke sees atskilt fra spørsmålet om familieplaner, og derfor var jeg interessert i å undersøke hva slags planer de hadde for parforhold og hva slags tanker de hadde om det å få barn.

Etter første intervjurunde ble resultatene lagt fram på en konferanse i regi av prosjektet "Evaluering av Finnmark som egen utdanningsregion" hvor fylkets sentrale politikere og skolepolitikere var til stede. Fra samiske utdanningshold ble den etniske dimensjonen etterlyst i forskningsrapporten. I løpet av første intervjuundersøkelse hadde vi dannet oss et inntrykk av at det flerkulturelle særpreget lå under overflata og var ikke så synlig. En etterspørsel på denne konferansen bekreftet det vi hadde diskutert mens vi var på feltarbeid i kommunen. Dette førte til at det ble tatt med et spørsmål om etnisk tilhørighet i den andre undersøkelsen.

De områdene jeg intervjuet jentene om det andre året på videregående skole var:

- det første møtet med allmennfaglig studieretning
- det sosiale livet i klassen
- lærerrollen

- skolens yrkesveiledning
- valg av linjefag

- utdanningsplaner
- familieplaner

- etnisk tilhørighet

Hva skjer når disse to ulike jentegruppene møter den videregående skole?

Hva opplever de forskjellig og hva opplever de likt?

Sentrale begrep hos Bourdieu

For å bruke en teoretisk tilnærming som ivaretar både kjønn og sosial bakgrunn vil jeg ta utgangspunkt i Bourdieus forskningsprogram.

"Hans kunnskapsteoretiske utgangspunkt ligger nær opp til moderne feministisk sosiologi. Begge gir praksis eller hverdagsforståelse en viktig posisjon for vitenskapelig erkjennelse. Begge poengterer også hvordan samfunnsvitenskapelige begreper som f.eks. kjønn og klasse er sosialt skapt, og at det å være kvinne eller mann kan ha ulike betydninger i ulike kontekster (Rogg 1991, s.56)."

Menneskelig handling betraktes av Bourdieu som styrt av praktisk viten og kunnskap - en praktisk sans - som er sosialt betinget og ikke bevisst. Gjennom sin teoridannelse viser han oss hvordan vi - ved å ta i bruk denne kunnskapen - bidrar til å reprodusere den gjeldende kulturen (Jensen, K. 1990, s.22). Sentrale begrep hos Bourdieu er felt, kapital og habitus.

- Felt

Felt kan vi definere som en arena hvor det foregår en kamp om sosiale posisjoner. For å bruke skolen som felt må man fokusere på de relasjoner og prosesser som forekommer mellom de menneskelige posisjoner. Bourdieu kaller det for interaksjonsformer og strategier. Et felt oppstår først når mennesker strides om symbolske eller materielle goder (Broady 1989).

- Symbolsk kapital

Dette er et relasjonelt begrep som må vurderes i forhold til feltet som studeres. Symbolsk kapital er det som verdsettes høyt av den dominerende sosiale gruppa. Det kan dreie seg om materielle goder og relasjoner. Den symbolske kapitalen er noe man trenger for å innta og beholde en posisjon i samfunnet.

- Kulturell kapital

I et samfunn med et velutviklet utdanningssystem er kulturell kapital den viktigste formen for symbolsk kapital som er aktivisert i feltet. Kulturell kapital er å "besitte" en kultur - at man behersker kulturens referansesystem og sjøl er "kultivert- dvs kan kunsten å snakke og oppføre seg i de miljøer hvor kultur utøves og verdsettes. Det

er å ha rettmessig tilgang til yrke og posisjoner. Den kulturelle kapitalen får bare verdi hvis det finnes marked hvor den tilkjennes verdi.

Kulturell kapital eksisterer fremfor alt i menneskets kropper som kunnskaper, erfaringer, måte å tenke på eller bevege seg. Men den finnes også i "institusjonaliserte former", som i utdanningsinstitusjoner (Broady 1989, s.187).

Den viktigste måten å tilegne seg denne form for kapital er gjennom sosialisering i familien. Kulturell kapital operasjonaliseres ofte som foreldrenes utdanningsnivå.

Det er langt fra Frankrikes "finkultur" til kulturell kapital i Finnmark. I en undersøkelse fra Finnmark om jenters omsorgsevne er noen av Bourdieus sentrale begrep anvendt på kvinners livserfaringer (Seljelid 1992). Vambheim (1992) har vist hvordan Bourdieus begrepsbruk kan anvendes i analyse av et fiskevær i Nord-Norge.

- Habitus

Ifølge Bourdieu har alle mennesker en praktisk logikk eller det han kaller for habitus som gjør dem disponert til å handle på bestemte måter. Den enkelte aktørs habitus avhenger av de historiske og sosiale forholdene de er blitt til under og fører til at "gårdagens menneske" alltid er til stede i våre handlinger (Jensen, K. 1990, s.214). Habitus er grunnet på de erfaringene som et individ har samlet bevisst eller ubevisst og gjelder både den kroppslige, den kognitive og den emosjonelle siden av det handlende mennesket (Rogg 1991, s.59).

I følge Bourdieu er de erfaringer vi gjør tidlig i livet viktige for dannelsen av den habitus vi besitter. Man får i den perioden tilgang til kunnskaper om verden først og fremst ved å observere andres fysiske bevegelser og ansiktsuttrykk, kroppsholdninger og annet. Gjennom sitt habitusbegrep forsøker han å vise hvordan vår historie er blitt nedfelt i kroppen til en form for praktisk viten. Han bruker uttrykket "den sosialt informerte kropp" for å få frem dette (Jensen, K. 1990, s.214). Habitus modifiseres i oppveksten og gjennom skolegang, men den beholder sine hovedegenskaper gjennom hele livet, sjøl om de materielle forhold vi lever under

skulle endres. Habitus kan defineres slik:

..de i kroppen og sinnets inritsade vanor och dispositioner som gjør det möjligt før dem at spela ett spel vars regler er altfør kompliserade før at rymmas i en regelbok (Broady 1989, s. 128).

Mennesket er på samme tid bundet av historien og skapende i sine handlingsvalg. Handlinger, tanker og oppfatninger er altså ikke et direkte svar på ytre stimuli, men det er et resultat av et møte mellom habitus og den aktuelle sosiale sammenheng (Broady 1989).

- Sosial tilhørighet

Individer og familier som deltar i kampene eller spillene på de ulike sosiale feltene kan samles i grupper som er ulikt rustet for deltakelse. Et eksempel på betydningen av å tilhøre ulike sosiale grupper i forhold til skolesystemet er følgende: de som har minst av de relevante ressurser, som formidles via familiene, må betale med mer arbeid, anstrengelse og ikke minst tid for å nå like høyt som de som har mer av de samme ressursene (Rogg 1991, s.60).

- Kjønnsdeltakelse i feltet

Dominansforholdet mellom kjønnene er ikke slik at de i utgangspunktet bygger på ulik fordeling av kulturell kapital. Hvis man f.eks. finner en skjev fordeling av kjønn i høyere stillinger innenfor forvaltningen, vil det være et uttrykk for at det er ulikheter i symbolsk kapital, som defineres som "det som tilskrives verdi." (Rogg 1991, s.61). Det betyr at de verdiene som kvinnene har, ikke blir verdsatt like høyt som menns. Ifølge Bourdieu henger det sammen med at kvinner er definert som stående utenfor feltene der konkurransen utspilles. Kvinnenes plass for "spill" er knyttet til hjem og familie.

Ulike kjønnsperspektiv

Ut fra et kvinneperspektiv har Rogg (1991) kommet med innvendinger mot Bourdieus sosiologiske tilnæringsmåte. "For det første legger Bourdieu liten vekt på de sterke sidene hos de dominerte, de framstår utelukkende som elendige uten evne til å endre sin situasjon.(..) Andre elementer i den kvinnelige habitus som angår

den biologiske og sosiale reproduksjon, er derimot så godt som utelatt (Rogg 1991, s.69).

En forståelse av kvinner som "de som mangler vesentlig symbolsk kapital" til å være med på "spillet" kan beskrives som en form for elendighetsforskning (Reisby, 1991, s.68). På 80-tallet skjedde det en oppblomstring av pedagogisk kvinneforskning med særlig sikte på jentenes situasjoner i skolen. Den såkalte "elendighetsforskningen" hadde som mål å avdekke den kjønnsdiskrimineringen som jenter utsettes for i skolen.

Kritikken samlet seg om:

- 1) Skolens innhold som viste seg mannsdominert og innenfor visse fag direkte jentefiendtlig
- 2) Skolens kommunikasjonsmønster som ga gutter langt større innflytelse og bedre interaksjonsmuligheter
- 3) Skolens krav om logisk-rasjonell empirisk forankring, den såkalte "skolekoden" (Hjort 1984) - som syntes direkte undertrykkende for jenters interesser for kvalitativ tenkning (Reisby 1991 s.69)."

Denne forskningen ble nært forbundet med den såkalte verdighetsforskningen som la vekt på å synliggjøre spesielle kvinneverdier: Jenters omsorgs- og ansvarsrasjonalitet (Ve 1983).

De begrepene jeg vil bruke i tillegg til Bourdieus begrepsapparat er utviklet både innenfor elendighetsforskningen (Hjort 1984) og verdighetsforskningen (Ve 1983, Broch-Due og Tornes 1983 og Imsen 1987).

Etnisitet

Sosial bakgrunn, kjønn, og etnisitet inngår i dannelsen av habitus i en flerkulturell region. Venke Olsen bruker etnisitet som en generell sosial kategori. En slik generell kategori vil i Finnmark omfatte tilknytning til norsk, finsk og samisk kulturbakgrunn.

Etnisitet går også inn som komponent i den egne subjektive identiteten og i den sosiale identiteten slik andre opplever den. I et slikt perspektiv kan ikke bare noen i et flerkulturelt samfunn være etniske og andre ikke (Olsen 1992, s.64).

KAPITTEL 7 - SEKS ELEVBILDER FRA VIDEREGÅENDE SKOLE

Den videregående skolen som har linjeretningene handel og kontor og allmennfag holder til i lokalene til det som tidligere ble kalt gymnas. Skolen ligger i åsen overfor administrasjonsstedet. Den ligger litt tilbaketrukket, men samtidig har man utsikt ned til de travle gatene og langt utover fjorden. Det er gått et og et halvt år siden sist jeg snakka med jentene. Det er om høsten i andre klasse på videregående skole.

Det er ikke fullt så lett å få "låne" jentene ut fra undervisninga, så intervjuene må puttes inn når elevene har fritimer.

1. "Man visste lite om fagan her på skolen"

Lita forteller at sommeren før hun skulle begynne på AF ringte hun og venninnene rundt til hverandre for å høre hvilken klasse de skulle begynne i. Hun var spent på miljøet og på lærerne. Hun kjente ikke lærerne fra før av. Hun var også spent på hvem hun kom i klasse med.

Om møtet med det sosiale livet på AF sier Lita at de har det "råartig". Det er nesten bare kjentfolk i klassen.

Møtet med fagene på AF beskrives som frustrerende:

Æ syntes det var så dårlig informasjon.
Visste ikke hva slags fag det var.
Det var liksom bare å begynne.
Man visste lite om fagene her på skolen.
Man fikk utdelt boklistene og skulle kjøpe bøkene -
man skjønnte jo nesten ikke hva det var for slags fag.
Ikke vært borti dette.
Vi visste ingenting.

Hun har på slutten av første klasse valgt en ren samfunnsfagslinje fordi hun var god i samfunnsfag og "grønn" i matematikk og naturfag. Hun diskuterte med venninna si og tok det samme som hun.

Lita forteller at hvis hun stod fritt, ville hun valgt naturfaglinje.

Tror man får en bedre utdanning med det.
Bedre betalt.
Kan bli lege.
Utdanne deg mer innen helsevesenet.
Det kan du ikke med samfunnsfag.
For å bli sykepleier må man ha naturfag.

Lita kunne tenke seg å bli fysioterapeut, men det må man ha naturfag for å gjøre. Hun kunne også tenkt seg å bli radiograf. Mora jobber nå i helsesektoren og sier at radiograf kunne være et spennende yrke. Lita vet ikke riktig hva hun skal bruke utdannelsen til. Hun har tenkt å bli lærer slik hun snakka om i 9.klasse. Det er mange som sier til Lita at hun passer som lærer. Lita har ikke snakka med rådgiver.

Når vi kommer inn på yrkesinformasjon forteller hun at det har hun ikke fått noe av på skolen.

Men hva jeg kan gjøre
eller hva jeg kan bli.
og hvordan opptakskravene er..
Man blir litt sløv for man vet ikke hva man skal bli
Man vet ikke hvor gode karakterer man må ha.

Lita skulle ønske de kunne få oversikt over yrker - i alle fall noen.

Dem gjør det så lett
for de tror vi skjønner alt.
m.h.t. yrkesinformasjonen.

Lita har planer om læreryrket, men uttrykker likevel frustrasjon over yrkesinformasjonen.

Når det gjelder familieplaner sier Lita at det kan hende hun gifter seg litt tidlig etter utdannelsen. Foreldrene sier det er bra at hun skal bli lærer, men har ikke sagt noe om giftermål.

Både besteforeldrene og foreldrene snakker samisk. Foreldrene snakker ikke samisk hjemme. På skolen er det ingen som vet at foreldrene snakker samisk. Sjøl synes hun det kunne vært artig å kunne samisk. Da hun var liten brukte de å besøke slektninger i nabokommunen. Der snakka tanter, onkler og noen av søskenbarna samisk. Oldemora snakka bare samisk. "Ho oldemor kunne solgt mæ for en billig pænge." Hun har spurt foreldrene om hvorfor hun ikke har fått lære samisk, men de har ikke gitt noe ordentlig svar. Lita sier hun opplever at samer blir sett ned på. Hun tror mange vil skjule at de er samer. Hvis noen hadde spurt om foreldrene var samer, ville hun gjerne fortalt det.

2. "Det é dumt å velge linje når man ikke vet ka man skal bli"

Hilka trodde det skulle bli mye vanskeligere på videregående skole enn ungdomsskolen. Det første året synes hun var bare en lek. Hun regnet med å bli skolelei i andre klassen, for i fjor var alt nytt. De fleste kjente går i den andre klassen, men noen kjenninger går i hennes klasse. Hun ringte rundt i juli til de andre venninnene. Hun trives i klassen. To tredjedeler av klassen er jenter. Det er litt uro fordi en jentegjeng flirer så mye og så hermer guttene etter disse jentene. Klassen skriver loggbok og der har Hilka skrevet til læreren at hun synes hun skal være strengere. Noen lærere behandler dem som om de er 14 år, og noen mer voksent.

Hilka har valgt samfunnsfag og språk (engelsk og russisk). Fordi hun hadde dårlige karakterer i matematikk og naturfag, var det naturlig å ikke velge det. Men hun vet ikke hva hun skal bruke det til.

Det er så dumt når man skal velge linje og sånt.
Når man ikke vet hva man skal bli.
Da er det dumt å velge linje.

Hun har snakka med rådgiver om valg av linjeretning. Men hun har ikke snakka med

rådgiver om yrkesvalg fordi hun ikke vet hva hun skal bli. Hun tenker fortsatt på noe med språk og administrasjon. Hilka forteller at de hadde yrkesorientering i fjor.

Mange var her og snakka om ulike yrker.
Tenkte kanskje æ kunne få meg jobb i Forsvaret.
Æ vet ikke.
Æ vet ikke.
Det hørtes så fint ut å utdanne seg der.

Foreldrene har sagt at hun må bestemme sjøl. Hun er voksen nok til det. De vil ikke ha skylda hvis hun ikke får det til.

Og når æ ikke vet hva æ skal bli
er det ingen vits å spesialisere seg på noe.

Hun valgt AF fordi hun ikke visste hva hun ville bli. Så har hun i hvert fall et grunnlag hvis man plutselig bestemmer seg for å gå noen andre skoler.

Hilka har ikke tenkt så mye på å stifte familie. Hun vil gifte seg før hun blir 30 år, men ikke før hun er 25 år. Først vil hun reise litt, jobbe litt og gå på skole.

Hilka forteller at det er en god del samer i kommunen, men ikke alle kan samisk. Hun tror ikke det er samer i klassen. "Man vet ikke hvem som er samer, for alle går vanlig kledd og man snakker aldri om det." Begge foreldrene til Hilka er finske. Hun har mye kontakt med søskenbarna på finsk side. Besteforeldrene driver med gårdsbruk i Finland. Hjemme bruker de finsk som dagligspråk.

3. "Æ angre at æ begynte her"

Da Cecilie gikk i 9.klasse trodde hun det skulle bli bedre å gå på skolen på administrasjonsstedet enn på hjemstedet. Hun hadde gleda seg til å komme bort fra hjemmet.

Æ hadde kanskje planene klare på den tida.
Men æ tror æ har veket
fra de målene jeg eventuelt hadde da.

Men hun sier hun synes det var greit å begynne der. Kun en fra gammelklassen fulgte med. Hun mista kontakt med de andre fra hjembygda som begynte på yrkesfaglig studieretning.

I klassen hennes var de flere fra utkantsdistriktene, og de var enklere å få kontakt med enn de fra administrasjonsstedet. Det er ikke de i klassen hun tilbringer mest tid sammen med. Hun tror det er et bra miljø i klassen.

Cecilie sammen ligner AF med grunnskolen. Hun synes de hadde det mye bedre der de gikk før. "Vi ble beskytta. Trengte ikke tenke sjøl." Hun syntes det var forandring å begynne på AF. I begynnelsen opplevde hun lærerne som fjerne og som stod fremme ved tavla og foreleste. Men det har retta på seg. Når det gjaldt faglige prestasjoner var det stor overgang å begynne på AF. På hjemstedet var hun den beste i klassen.

Et slag jeg fikk da jeg kom hit.
Her møtte jeg mine overmennesker.
De som sitter og gjør lekser fra de kommer fra skolen til de legger seg.
Det var litt ekkelt det der.
Sykt med karakterjag.

Cecilie bor på hybel.

Man savner å ha folk rundt seg.
Kjedelig å komme hjem og det er kaldt på hybelen.
Ikke middag klart og alt sånt der.
Skittentøy som samler seg opp.
Litt kjipt.

Cecilie er aktiv på fritida. Hun er med i teatervirksomhet, medlem av en ungdomsorganisasjon og aktiv i idrett.

Når det gjaldt linjevalg, var hun ganske forvirra og skjønte ikke hva hun ville i det hele tatt. Hun snakka med mange og ble råda til å ta naturfaglinja. Men det var hun ikke enig i.

Det er like greit å ha samfunnsfag

med gode karakterer som naturfag
med dårlige karakterer.

Hun kommer også inn på at siden hun er odelsjente kan hun ta over gården.

Det vil si at det kommer jeg ikke til å gjøre.
For det første - æ synes det er greit og sånt-
men æ vil ikke være bundet til gården.
Æ kan godt tenke meg å jobbe der i perioder.

Hun har en bror som er et år yngre som er interessert i å overta gården.

Cecilie har tenkt på dans og har diskutert yrkesvalg med instruktøren i miljøteateret.

Det er utopiske drømmer-
som man får høre hvis man snakker om slikt.
Æ har veldig lyst på det, men vet ikke om det
har noe for seg.

Men det er flere ting Cecilie har lyst til.

Det som æ har lyst til
er å gå på universitetet også.
- eller en annen folkehøyskole.

Egentlig har hun angret på at hun begynte på denne skolen, for hun føler at det
kommer ikke så mye ut av det.

Æ vet ikke.
Æ ville gått på en eller annen skole hvor
jeg kunne lært mer om teater og drama og dans.
Det tror æ hadde vært bedre for meg.

Men siden hun en gang har begynt der, så nekter hun å gi opp og slutte etter 2 år.

Cecilie forteller at hun aldri har hatt bestemte yrkesplaner. Plustelig skulle hun bli
frisør, så astronaut og så arkitekt.(Hun sukket).

Æ vet ikke
Det har bare ikke blitt slik

at æ har noe fast mål.
Derved er det vanskelig å pense seg
inn på de rette fagene og linjene.
Man blir så usikker på hva man skal ta.

Det rådet Cecilie har fått fra lærerne er at hvis de ikke vet hva de skal velge, så skal de ta det som de har lyst til og som interesserer dem. Og det har hun gjort.

Cecilie er forelska når jeg intervjuer henne. Men hun har ikke lyst til å gifte seg.

Men å ha noen å dele
livet med, er ikke så dumt.

Hun vil være over 25 år før hun i det hele tatt begynner å tenke på det med barn. "Æ vil gjøre så mye anna." Hun henviser til jenter på skolen som har barn og som kommer annenhver dag på skolen fordi ungene er syke.

Mora har anbefalt at hun får seg utdanning før hun får unger.

Men hvis det absolutt skjer en glipp
en eller annen gang.....
så blir det ikke abort i alle fall.

Cecilie forteller at de har hatt yrkesveiledning. De fikk besøk fra ulike bedrifter og fra utdanningsinstitusjoner som NTH og universitet. Cecilie opplevde ikke dette som noe nyttig for henne.

Æ syntes alt hørtes spennende ut (sukk).
Æ vet ikke.
Æ tror ikke det har vært noe særlig
nyttig for meg.

Hun skulle ønske at de kunne dra ut og oppleve arbeidsplassen til folk. Ved siden av å ta del i arbeidet kunne de som jobba der fortelle hvilken utdanning de måtte ha. "For ellers føle æ at når folk står og forteller med over-head, så er det sovemedisin for meg." Av arbeidsplasser hun kunne tenke seg er kommuneadministrasjonen for å se hvordan den fungerer. Dessuten ønsker hun å få dra til gruva fordi det er en

gutte-arbeidsplass og hun ønsker å se hvorfor det er mest gutter der. Hjemmehjelp kan hun også tenke seg, Hun ville likt å stelle for de gamle. I tillegg ville hun hatt lyst til teaterspilling.

Der vet æ hva de gjør.
Men det hadde vært deilig å være der.

Når hun snakker om hvor hun vil bo i framtida, er det forurensning som bringes på bane som tema.

Får man stoppa forurensninga i nabolandet,
så har æ lyst til å bo her når æ blir gammel.

Hun sier hun er en rastløs person som springer fra det ene til det andre.

Hvis vi ikke kommer inn i EF, så tror æ
at vi kommer til å ha det bra.
Vi har et fruktbart samfunn med alt som er nødvendig.

Cecilie forteller at det er mange samer som har flytta dit fra nabokommunen. Bestefaren snakker samisk. Mora er halvt same, og hun sjøl omtaler seg som "kvart" same.

4. "Æ skal studere medisin"

Karine syntes det var greit å begynne her. Men hun syntes det var litt stor forskjell, ikke faglig, men det var den kontakten man hadde med lærerne. Lærerne på grunnskolen hadde man rundt seg hele tida. Elevene fikk et forhold til dem. De snakka ikke bare med dem om skolen, også andre ting kunne man komme til dem med. På AF var lærerne helt anderledes.

Her var det slik at lærerne heiv over deg alt du skulle kunne og og vite,- bare enveis kommunikasjon.
Ikke sjans å komme med respons på noe annet enn faglig.

Det var litt rart.
Noen lærere var anderledes.

I klassen er det et godt miljø. Men det er endel uro. De har en guttegruppe og noen jenter som bråker.

I 9.klassen hadde hun satt seg som mål at hun skulle huske alle detaljene fra stoffet hun leste. Men nå har hun ikke kapasitet til det. I år sitter hun flere timer med leksene. Men hun sier at hun har flere interesser og ønsker ikke bare å jobbe med lekser. Hun er sammen med kjæresten og en vennegjeng.

Karine har fortsatt planer om å studere medisin. Hvis hun ikke har gode nok karakterer, så kommer hun til å ta et år om igjen, eller bare ta noen eksamener. Hun vet at det kreves høye karakterer for å komme inn på Universitetet i Tromsø. Hvis hun ikke kommer inn der, kan hun tenke seg å reise til Tyskland.

Foreldrene har sagt at de ikke vil presse henne inn på noen yrkesbaner. Hun har sjøl gjort sine valg.

Karine synes ikke de har fått noen yrkesinformasjon her. De hadde det i første klasse, men førsteklasingene ble satt opp tilfeldig hvis det var fullt der de hadde valgt. Karine har tanker om hvordan hun skulle ønske at yrkesveiledningen skulle vært.

Få rede på hvilke skoler
som ligger åpen for deg etterpå,
- høyskoler og universitet.

Hun vil også vite hva slags karakterer man må ha for å komme inn på de ulike skolene. Hun har ikke fått vite hvilke fag som kreves for å komme inn på medisin. Hun vet likevel at realfag trengs. Hvis hun hadde visst bedre, hadde hun valgt bare to realfag pr. uke i år istedenfor tre. Hun har brukt rådgiver mye både i år og i fjor og fått mye hjelp.

Hun har ikke tenkt noe særlig på å stifte familie. Først vil hun ha utdannelsen unna før hun tenker på unger. Dessuten jobbe noen år. Det er det som er planen.

Det er klart, skjer det noe underveis
er det ikke så mye du kan gjøre med det.

Hun har diskutert med foreldrene dette med å få barn.

Når det gjelder å få unger er nok både
jeg og mamma og pappa enig:
bruk prevensjon og vent med unger
til du blir voksen nok.

Karine mener at når man er 17-18 år, da er man sjøl en unge. Det for tidlige å få barn. Man har såvidt fått smaken på livet.

Hun har planer om å studere i Tromsø. Etter seks år der er det ikke godt å si hvor hun havner, men hun trives på hjemstedet sitt og kunne tenke seg å flytte tilbake. Hun er interessert i jakt og fiske. Hun lurar på hvordan det vil gå med kommunen når gruvedriften legges ned og det er stadig forurensning. Dette er noe hun har klare meninger om slik hun også hadde det i 9.klasse.

Æ synes det er teit å stikke av uten å gjøre noe.
Vi må sloss litt for å få en bedre miljø
og skaffe flere arbeidsplasser.

Oldemora til Karine er finsk. I klassen har de ei finsk jente. Hun vet ikke av noen samer i klassen. Men hun tror noen har samiske besteforeldre.

5. "Æ har bestandig visst at æ ville bli advokat"

Marit syntes ikke det var så stor overgang fra ungdomsskolen. Det var litt anderledes. Det eneste som var nytt var nye lærere og nye elever i klassen. I fagene syntes hun ikke at det var noen stor forandring. Hun hadde håpet på litt variasjon. Det er litt bedre i andre klasse for nå har hun valgt bort de fagene hun ikke likte så godt. Hun

har valgt samfunnsfag, sosialøkonomi og engelsk. Disse fagene har hun valgt fordi hun liker dem og fordi hun skal studere jus. Hun synes at jus høres spennende ut.

I 9.klasse hadde hun planer om å bli flygeleder. Hun hadde vært på omvisning på flyplassen og da syntes hun ikke det hørt så artig ut likevel.

Nå sier hun at hun har vært klar over hele tida hva hun ville, så det var greit å velge de fagene hun ønsket.

I klassen synes hun det er ganske godt miljø. Det er to grupper der. Den ene er ufordragelig, jentene går i hip-hop klær og hører hip-hop musikk. Hun tilhører den andre gruppa som har et avslappa forhold til hip-hop.

Mellom klassen og lærerne er det ikke fullt så bra bestandig. Men hun liker lærerne. Noen av elevene i klassen har problemer med å forstå hva lærerne forklarer, men hun har ikke problemer med det.

Hun synes de har fått dårlig yrkesinformasjon. De hadde hatt besøk fra forskjellige yrker, og de fleste forklarte ikke noe særlig spennende. Hun har brukt rådgiver til å diskutere fagvalg, men ikke noe til yrkesinformasjon.

Hun synes de skulle fått dratt mer rundt på arbeidsplassene til folk. Dessuten kunne de ha fått reist til Tromsø for å se på yrker som ikke finnes i kommunen.

Men for henne er det ikke noe problem at yrkesinformasjonen har vært liten.

Æ har bestemt meg for hva æ skal bli,
så æ har ikke bruk for så mye informasjon.
Den informasjonen som trengs om mitt yrke
får æ hjemme.

Hun har lyst til å bosette seg i kommunen, for der trives hun.

Hun har tenkt på det med å stifte familie. Hun har flytta sammen med en type.

Lyst til å bli mor ganske ung,
fordi æ synes det er fint at mora
ikke er så mye eldre enn ungen.

Hun vil ha unge før hun begynner å studere. Etter AF vil hun ha et friår og bo på Svalbard et år. Da passer det å få unge. Hvis ungen er i ettårs alderen når hun begynner å studere, tror hun det vil være greit. Kjæresten jobber som sjåfør og mekaniker og er 25 år. Mora ønsker seg barnebarn fortest mulig.

Marit forteller at hun kjenner mange som har samiske besteforeldre. Men man ser det ikke på dem. Ingen i klassen snakker samisk. De som snakker finsk i klassen vet hun av.

6. "Æ vil jobbe i helsevesenet og hjelpe folk"

Nina opplevde at det første året på AF var et sløvår. Hun gjorde ingen lekser.

Det var et sånt lekeår.

Andre året har hun valgt fagene sjøl, så de jobber hun med. Det er mye lekselesing.

Hun har valgt biologi, kjemi og matematikk . Hun visste hva hun skulle velge.

Biologi er det som æ interesserer meg for.
Så da måtte æ ta kjemi, matte og naturfag att på til.

Nina vil studere videre. Hun lurar på om hun skal studere psykologi eller medisin eller noe sånt. Hun vil jobbe i helsevesenet for å hjelpe folk.

Hun synes lærerne er veldig forskjellig fra grunnskolen. I niende klasse passa dem på at leksene ble gjort. Slik er det ikke på AF.

Man blir liksom mer voksen her oppe.
Her sier de at det og det er lekse.
Hvis dere ikke gjør det, blir det ikke vårt problem.
Det var et sjokk.
De ga blaffen i om vi gikk fra timene.
Vi har fått banka inn
i hodet hvordan fraværssystemet fungerer.

I første klassen hadde de yrkesinformasjon i tre, fire dager. Elevene valgte hvilke yrker de ville høre på. Siden førsteklasingene ble lavest prioritert, ble hun plassert på noe annet enn hun hadde ønsket. Nina fant ingenting som passa for henne, så hun skulka alle dagene.

Hun har endel tanker om hvordan yrkesinformasjonen burde være.

Hva slags fag man skal ha, om man skal ha 2 t/u kjemi eller eller 3 t/u kjemi for å studere et bestemt fag. Hva blir venta av deg i det yrket, og hva som blir venta av deg når du studerer.

Nina forteller at hun liker ikke små barn så hun tror ikke hun kommer til å få noen unger. Hun vet heller ikke om hun kommer til å gifte seg. Kanskje blir det samboerskap. I alle fall vil hun være ferdig med utdannelsen hvis hun skal ha unge. Det blir sikkert etter at hun er blitt 25 år.

Fra foreldrene har hun fått forskjellige råd. Faren har sagt at hun bør være ferdig med utdannelsen før man får unger. Mora har sagt at ungen sikkert er velkommen uansett når hun får den.

Hun vet ikke riktig hvor hun vil bosette seg. Det er 50% sjanse for at det blir i hjemkommunen. Hun henviser til søstera som studerer i Tromsø og som bare er hjemme to uker om sommeren.

Det kan jo være at når man drar på universitetet, at man løsriver seg mer fra plassen.

I klassen til Nina er det noen finske elever. Hun vet ikke om det er noen med samisk bakgrunn. Hun tror ikke at det er noen som bryr seg så mye om hvem som er hva. "Bare de oppfører seg fint og er vennlig og sånt." Ellers tror hun ikke det spiller noen rolle hva slags opphav de har.

KAPITTEL 8 - ANALYSE AV SEKS ELEVBILDER FRA VIDEREGÅENDE SKOLE

Når jentene møter videregående skole

- Møte med skolens faglige innhold

Alle de "sikre" jentene syntes det var greit å begynne på AF. Marit og Nina syntes ikke det var noen særlig stor overgang fra ungdomsskolen. Forandringen var faktisk mindre enn forventet. Sjøl om det var nye elever i klassen og nye lærere, var det ikke stor forandring i fagene. Nina karakteriserer det første året som et "sløvår" og hun gjorde ingen lekser i den tida.

Jentenes kulturelle kapital gjør at de opplever ikke noe problem i møte med AF. Foreldrene deres har teoretiske yrker og har sjøl gått videregående skole. Det synes ikke som om det er noen forskjell på ungdomsskolen og videregående skole for dem. Likefullt finner vi lite som minner om at overgangen fra ungdomsskolen beskrives i "ekstatiske former" slik en annen undersøkelse viser. Der beskrives møtet med et nytt skoleslag som gir elevene mulighet for utvikling og hvor de blir tatt på alvor faglig (Vik Kleven 1991, s.82).

To av de "usikre" jentene opplever møtet med AF helt anderledes enn den forrige gruppa. Lita fortalte at hun fikk lite informasjon. Da hun fikk utdelt boklista og skulle kjøpe bøker, visste hun lite om fagene på skolen. Rett etter at hun var begynt, angra hun at hun ikke var begynt på handel og kontor. Sosialt var det tøft å begynne på AF. "Man er jo litt sjenert når man begynner i 1. klasse."

Cecilie som hadde flytta hjemmefra for å begynne, hadde trodd at det skulle bli bedre

å gå på skole her enn i hjembygda. Men nå er hun i tvil. Faglig fikk hun en overraskelse da hun begynte. På ungdomsskolen var hun best i klassen, men her ble hun det ikke og opplevde det litt ekkelt. I tillegg bor hun på hybel og savner noen til å stelle for seg.

Til forskjell fra de to opplever Hilka det som greit å begynne på AF. Hun hadde trodd at det skulle vært mye vanskeligere og strengere. Men det første året var bare en lek.

Cecilie og Lita har en habitus som skaper problem for dem når de møter AF. De besitter ikke den riktige "kulturelle kapitalen" som skolen er bygd opp på. Begge er vokst opp med foreldre som har praktiske yrker. Det har vært med på å forme deres habitus. Ingen av foreldrene har sjøl gått på videregående skole. Det er tydelig at mens disse to jentene fant seg godt til rette på ungdomsskolen, opplever de et skille ved å starte opp på videregående skole. Andre undersøkelser viser at Finnmark har stort frafall på videregående skole (Kløvjan 1993), men Lita og Cecilie har ikke tenkt å slutte sjøl om de angrer at de har begynt på AF.

Det første møtet med AF's faglige innhold oppleves forskjellig for de to jentegruppene. De opplever møtet med skolekoden ulikt. Skolekoden beskrives som den argumentasjonsform som i stigende grad kreves i flere og flere fag jo lenger elevene kommer i skoleforløpet. Skolekoden blir mer utbredt jo lenger opp i systemet man kommer (Hjort 1984).

Skolekoden er en sjov blanding af spillereglene for den borgerlige offentlighed, den økonomiske kalkule, den naturvidenskapelige/positivistiske metode og den matematiske logik (Hjort 1984, s.90).

Skolekoden krever av elevene at de skal kunne forholde seg objektive og saklige til et stoff, kunne argumentere logisk og rasjonelt og kunne dokumentere deres utsagn. Et slikt syn forutsetter at du holder dine følelser, interesser og egne erfaringer utenom det som diskuteres. Jentekoden er den argumentasjonsformen som jentene spontant velger når de ikke har lært noe annet. For å forstå jentekoden er det viktig å ta med

de sosiale antennene som beskriver jentenes uttrykk for jentesosialisering. Det er en måte jentene opplever seg sjøl på i forhold til omverden. Det er karakteristisk for jenter at relasjon til andre mennesker på godt og vondt spiller en stor og grunnleggende rolle. Det som jentene opplever som lyst- og meningsfylt er knyttet til relasjonen mellom dem sjøl og andre mennesker. Derved gjør jentene stort sett det stikk motsatte av hva skolekoden forlanger - med mindre de har lært noe annet (Hjort 1984). Jentekoden beskrives her i sin mest ekstreme versjon. Det finnes jenter som har måter å oppleve verden på som er lite preget av jentekoden. Det avhenger blant annet av bakgrunnen og den individuelle livshistorien. Mange jenter kan både skolekoden og jentekoden. Dette gjelder de "sikre" jentene - som har en bakgrunn som gjør at de kjenner seg igjen i skolen. Andre jenter fra mere skolefjerne miljøer, slik som de "usikre" jentene kan bare jentekoden og får problemer når de møter skolekoden (1).

AF har et høyere abstraksjonsnivå enn grunnskolen, og da spiller hverdagerfaringene mindre rolle. Den må elevene holde unna. At abstrakt og prinsipiell kunnskap skal rangeres høyere enn konkret og praktisk kunnskap, blir ansett som så sjølsagt at det knapt diskuteres (Imsen 1988). Mens grunnskolen la vekt på å knytte kunnskapen til lokalmiljøet, blir kunnskapen på AF mer riksoorientert. AF er storsamfunnets skole som skal formidle den samme kunnskap til alle over hele landet (Solstad 1984, Haavelsrud 1991). Den ene jentegruppa er fortrolig med denne kunnskapen. Det er større overensstemmelse mellom den kulturelle kapitalen til skolen og de "sikre" jentene. Dette gjelder ikke de "usikre" jentene. Derfor blir overgangen til AF så stor for dem, og den virker fremmed. Sjøl boklista virker uforståelig.

Kunnskap en sosial konstruksjon (Wadel 1990). Kunnskap er ikke kvantitet. Den er alltid "noens" kunnskap. Det er nærliggende å spørre hvem sin kunnskap AF formidler. Vi har et mangfold av kulturarv. Skolen velger ut og velger bort. Hva som får betegnelsen kultur er spørsmål om dominans. Sterke grupper har større sjanse til å få plass på lista enn tradisjonelt svake som etniske grupper, lavtutdannede og kvinner (Svingby 1985).

Lærebokproduksjonen skjer i regi av de største forlagene som holder til i hovedstaden (Haavelsrud 1991). Dette forsterker en by/sentrum orientering med hensyn til å vektlegge stoff. Den finnmarkskommunen jeg gjorde undersøkelse i, ligger geografisk lengst unna der lærebøkene blir skrevet. I en skole med klare delkulturer; etter sosiale, etniske eller geografiske inndelinger, vil en "riksbok" lett bli fjern og uaktuell for mange elever.

En lokalhistoriker har beskrevet kommunen som et "samfunn med mest etnisk mangfold som er i Norge, med deravfølgende lagdeling i befolkningen." I en skole hvor læreboka er den viktigste formidleren av stoffet, er det "rikskunnskapen" som formidles. Kommunen som under overflaten er et flerkulturelt samfunn, har en videregående skole som er mest mulig lik riksskolen. Endel lærere kommer sørfra og kjenner ikke lokalkulturen.

Skolen her har virket som en videregående lærerskole i alle år. De nye folkan som kommer er helt nyutdanna, med sterkt pågangsmot og vil jobbe med ideer, men kjenner ikke lokalsamfunnet i det hele tatt. Og når de såvidt har lært lokalsamfunnet å kjenne, så drar de igjen med den kunnskapen de har ervervet (Lokalhistoriker.)

- Det flerkulturelle⁴ Finnmark

Når elevenes lokalkultur blir usynlig i skolen, omfatter dette også usynliggjøring av samisk og finsk etnisitet som er en del av bagasjen de usikre jentenes møter AF med. I denne sammenhengen vil jeg bruke definisjonen av etnisitet ⁵ som Lange og Westin bruker:

Etnisitet har å gjøre med det å føle tilhørighet til den primærgruppen man er født og vokst opp i, eller bare vokst opp i fra tidlig alder. I disse omgivelsene fikk man dekket grunnleggende behov som mat, klær, omsorg og kunnskaper. På den måten blir medlemskap i en etnisk gruppe et ufrivillig medlemskap.

⁴Historisk er den nordlige regionen fleretnisk og flerspråklig og kan med et overbyggende begrep kalles flerkulturell region (Olsen v. s.67 1990).

⁵Referert etter Olsen, V s.74 1990

For man velger ikke sjøl den gruppen som man tilegner seg normer og verdier fra og gjør til sine egne. Man velger ikke sjøl hvem man lærer språk av og lærer å kommunisere med.

Medlemmene deler samme kultur og identifiserer seg med hverandre eller blir identifisert av andre som medlemmer av gruppen. Etnisk identitet er et resultat av ens eget bilde av seg sjøl og andres bilde av gruppen det gjelder.

Hva slags bilde har jentene av seg sjøl, og hva slags bilde har andre av gruppen de tilhører? De tre "usikre" jentene har foreldre med finsk eller samisk bakgrunn. Hilka er født i Finland og begge foreldrene praktiserer det finske språk i hjemmet. Hilka snakker også bra finsk. De andre i klassen vet at hun er finsk, og hun sjøl legger ikke skjul på at hun har finsk bakgrunn. Hilka har en etnisk identitet med seg i bagasjen som er synlig hos medelevene. Det er vanskelig å si noe om den blir regna med i undervisningen på AF. Litas foreldre er samer og kan snakke samisk, men det er ikke et språk de snakker hjemme. Så Lita kan ikke samisk. Da hun var liten kjørte familien ofte til besteforeldrene i nabokommunen. Der traff hun tanter, onkler og noen av barna deres. Der snakka alle de voksne og noen av barna samisk. Oldemora snakka bare samisk. Lita kunne godt ha tenkt seg å lære samisk. Når hun har spurt foreldrene om hvorfor hun ikke har fått lære det, har hun ikke fått noe svar. På skolen kan man få undervisning i samisk hvis man har samisk som morsmål, men det har ikke Lita. Det er ingen i klassen som vet at foreldrene hennes snakker samisk. Hvis noen spør, kan Lita tenke seg å fortelle det. Lita har et bilde av seg sjøl som same. Men språket har hun ikke. Hun opplever at samer blir sett ned på og at mange vil skjule at de er samer.

Høgmo har analysert en families kulturelle tilpasning over tre generasjoner (Høgmo 1986). Besteforeldregenerasjonen som ble født i slutten av forrige århundre snakka samisk. Den neste generasjonen ble født i perioden 1905-1925. De vokste opp i en periode der de fikk oppleve de sosiale omkostningene det innebar å ha samisk herkomst. De vokste opp i en situasjon der foreldrenes språk var samisk, men foreldrene var samtidig opptatt av å lære barna norsk. Tredjegerasjonen var født før krigen, men hadde tidlig barndom etter krigen. Denne generasjonen vokste opp med en barne- og ungdomsidentitet som de tok for gitt var norsk. Men i kontakt med sine besteforeldre opptrådte samiske kulturelementer. Barnegenerasjonen oppfattet seg

som norsk, men måtte forholde seg til de elementene i deres omgivelser som fortalte dem at de var samiske. Disse elementene måtte kodes om i deres indre verden slik at barna kunne forholde seg til dem på en brukbar måte. På den måten ble deres etniske betydning **maskert**. Hvis man anvender denne analysen på Litas historie er det en klar parallell i hvordan det samiske språket har forsvunnet gjennom flere generasjoner fra oldemora som bare snakka samisk, til Lita som ikke kan noe samisk. Men til forskjell fra tredjegerasjonen som Høgmo beskrev, er Lita klar over sin samiske opprinnelse. Men det kan se ut som at i forhold til klassekamerater og skole kommer ikke hennes etniske tilhørighet til uttrykk.

Cecilie forteller at mora er halvt same, og omtaler seg som "kvart same." Bestefaren hennes snakka samisk. Hun er godt orientert hvor i kommunen man finner samer og hvor finlendere bor. Cecilie knytter sin forståelse av kunnskap til sin etniske bakgrunn og sammenligner den med "skolekunnskapen":

Kunnskap kan jo være så mangt.
Du kan jo ha en same på vidda.
Han har mye kunnskaper om naturen.
Og du har en professor som har forsket i 50 år.
Han har også mye kunnskap.

Cecilies og Litas etniske identitet er usynlig for medelevene og høyst sannsynlig også for lærerne. Sjøl om de andre i klassen ikke vet at de er samer, kommer de med endel uttalelser som viser hvordan de ser på samer som gruppe.

Ingen av de tre "sikre" jentene har samiske eller finske foreldre eller besteforeldre. Men de har klare meninger både om det finske og samiske innslaget media presenterer fra Finnmark. Karine irriterer seg over at når det er noe i media fra Finnmark, blir bare negative ting trukket fram. Dessuten er hun redd for at andre folk skal tro at alle i Finnmark er samer eller finlendere. Dette er en klar avstandstagen fra dem som er finsk eller samisk i motsetning til oss som ikke er det. Temaet fører til engasjement hos de som blir intervjuet:

Det står i avisene at når det kommer folk hit, er de forferdet over at vi ikke går i samedrakt og kjører rein og slede.
Æ blir sint når æ høre det.

Disse "sikre" jentene har et bilde av seg sjøl som finnmarking uten samisk eller finsk identitet. Men de er bekymret for at folk utenfor Finnmark har et annet bilde av dem, og tror de er finsk eller samisk. Og det vil de for enhver pris unngå. Etter intervjuene i niende klasse, viste det seg at jentene har stor lokaltilhørighet. Men begrepet "finnmarking" rommer forskjellig innhold for de to gruppene. Den ene gruppa har en etnisk identitet som omfatter tilknytning til samisk og finsk kulturbakgrunn som en del av det å være "finnmarking". Den andre gruppa har ingen besteforeldre som er samisk eller finsk, dessuten har de et negativt syn på å skulle bli forbundet med en flerkulturell identitet. De er opptatt av å høre til hovedstrømningen i det norske samfunnet, til det gjennomsnittlige, altså det norske. I skolens kulturelle kapital kan det virke som at det flerkulturelle er usynlig, altså mer i overensstemmelse med de "sikre" jentenes habitus. De får sin kulturbakgrunn bekreftet. Det vil skje en forsterket sosialisering av individets sjølbilde og identitet når det er sammenfall mellom skolens og hjemmets kulturelle miljø (Hoem 1978). Det motsatte er tilfelle for de "usikre" jentene.

- Hvor ble det av "mor"?

To av de "usikre" jentene og to av de "sikre" syntes at det var stor forskjell på lærerne på videregående skole. Karine uttrykker det slik at den største forskjellen fra ungdomsskolen til videregående skole var den kontakten man hadde med lærerne. Lærerne på grunnskolen hadde de rundt seg hele tida og de fikk et forhold til dem. "Her er det slik at lærerne hiver over deg alt du skal kunne og vite. Det er bare enveis kommunikasjon." Nina synes også det er stor forskjell. I niende klasse passa lærerne på at lekser ble gjort, men her brydde de seg ikke om elevene gjorde lekser eller ikke. Lærerne brydde seg heller ikke om elevene gikk ut fra timene. Det var en stor overgang at lærerne brydde seg så lite om elevene var til stede eller ikke.

Cecilie mener hun hadde det bedre på ungdomsskolen. "Vi ble beskytta. Trengte ikke

tenke sjøl." Hun synes at læreren skaper stor avstand til elevene når han står fremme ved tavla og foreleser, men det har blitt bedre etterhvert.

Hilka sier at noen lærere behandler dem mer voksent, mens andre behandler dem slik som da de gikk på ungdomsskolen. Hun har et godt forhold til den kvinnelige klasseforstanderen. Marit skiller seg ut med å si at hun liker lærerne. Sjøl om det ikke er fullt så bra mellom klassen og lærerne bestandig, har hun ingen problem med lærerne.

Fra et personlig forhold til læreren i grunnskolen går jentene over til et saklig forhold til læreren i videregående skole (Hjort 1984, s.42). I den personbundne lærerrollen ligger det mye trygghet for elevene, men også et element av kontroll. For noen elever oppleves det befriende å få et saklig forhold til læreren, fordi kontrollen løsner og man kan spille ut nye roller. Mens det er tydelig at noen av jentene jeg intervjuet savner et mer personlig forhold til læreren. Er det pedagogen som "mor" de savner (Bjerrum-Nielsen og Rudberg 1987)? Flere undersøkelser berører forholdet mellom lærer og elev. I en undersøkelse om jenters studieavbrudd i videregående skole i Finnmark er viktigheten av en god relasjon mellom elev og lærer sterkt understreket (Kløvjan 1993). En annen undersøkelse beskrev hvordan undervisninga var tilrettelagt for jenter som hadde skulket mye på ungdomsskolen. Undervisninga viste seg å fungere godt for de jentene som deltok. En av faktorene som spilte inn var at "klasseforstanderens sosiale evner hadde latt seg spille ut og hadde skapt et godt miljø i klassen". Læreren i prosjektet beskrev sin rolle som en mellomting mellom lærer, mor og venninne (Jensen 1992, s.163).

- Livet i klasserommet

Sjøl om det første møtet med AF opplevdes ulikt, gir alle uttrykk for at de trives i klassen. De har likevel forskjellig måte å beskrive klassen sin på. Jentene i klassen ser ut til å bestå av to grupperinger. De "usikre" jentene hører til i ei gruppe. Lita hører til den gruppa som flirer veldig mye, og synes hun har det "råartig." Hilka hører med til den samme jentegjengen, sjøl om hun ikke flirer så mye i timene. De "sikre" jentene hører tydeligvis ikke med til "flire-gruppa" for de omtaler den som

"bråket," "ufordragelig" og opptatt av "hip-hop". De som ikke hører til "fliregruppa" beskriver seg som "den som har et avslappa forhold til hip-hop." Hvordan forholder de to jentegruppene seg til skolen? Willis gjorde en undersøkelse i England om arbeiderklasseguttenes motstand mot skolens kultur. De laget sin egen stil som omfattet både påkledning, fritidsinteresser og skoleatferd (Willis 1977). Materialet jeg disponerer antyder hva som skiller disse to jentegruppene fra hverandre. Det dreier seg om væremåte i klasserommet og om interesse for "hip-hop"kulturen som omfatter både klesstil og musikk. Det er vanskelig å si noe om HMA-jentenes gruppering er en måte å gjøre motstand på i forhold til skolen. Det må en langt grundigere undersøkelse til for å få en dypere forståelse av dette. Jeg har likevel funnet det riktig å trekke frem de antydningene til grupperinger som kom frem i intervjumaterialet.

Mens jeg oppholdt meg på den videregående skolen, besøkte jeg klassen i en undervisningstime. Et slikt besøk kan ikke gi grunnlag for noen slutning, men det jeg observerte i den timen, var at de jentene som hadde vært "usikre" på sine utdanningsplaner i intervjusituasjonen, var like aktive som de andre i timene. Bjerrum-Nielsen gjorde en undersøkelse om jenters skoletilpasning på en skole på Oslos vestkant (Vestskolen) og to skoler på Oslo østkant (Østskolen). Der kom det fram at inntrykkene fra intervjuene stemte ikke med inntrykkene av jentene i intervjusituasjonen. Fra observasjoner i klasserommet hadde de lært å kjenne jentene på Østskolen som sjølsikre, faglige aktive og samfunnsinteresserte. I intervjusituasjonen viste de samme jentene stor usikkerhet når det gjaldt utdanningsplanene (Bjerrum Nilsen 1988, s.81). Noe av de samme tendensene finner jeg hos de "usikre" jentene som jeg intervjuet. Jentene på Vestskolen viste stor usikkerhet og liten faglig interesse når de ble observert i klassen. I intervjusituasjonen derimot trer jentene tydelig fram. Den samme sikkerheten i intervjusituasjonen er parallell til de "sikre" jentene i materialet. Men i timene var begge jentegruppene faglig aktive. En forskjell i atferd kan finnes i de to jentegruppene i finnmarkskommunen hvor den ene var "fliregruppa" og den andre "mer seriøs".

Det faglige møtet med AF oppleves forskjellig for de to jentegruppene. Både den sosiale og den flerkulturelle bakgrunn virket forskjellig for jentene. Men

jentegruppene har felles opplevelse av overgangen til den saksorienterte lærerrollen. Her ser det ut som at kjønn blir viktigere enn sosial bakgrunn. Begge gruppene sier at de trives i klassen sjøl om det kan se ut som at de tilhører hver si gruppe. Er det noen forskjell i måten jentegruppene opplever skolens yrkesvalgforberedelse på?

Jentenes yrkesvalgforberedelse

- Valg av linjefag

Det er ikke bare studieretningene på videregående skole som får konsekvenser for framtidig yrkesvalg. Dette gjelder også valg av linjefag. Man kan velge mellom tre: naturfag-, samfunnsfag- og språklinje. Etter det første året på allmennfaglig studieretning skal elevene velge linjefag for de to siste årene. De "usikre" jentene har valgt: samfunnsfaglinje. Både Lita og Cecilie syntes det var vanskelig å velge linjefag når de ikke vet hva de vil bli.

Lita sier at fordi hun ikke var flink i realfag, har hun valgt samfunnsfaglinje. Linjefagene som velges er ikke et ledd mot en bestemt yrkesutdannelse.

De "sikre" jentene har valgt: Naturfag- (Nina og Karine) og samfunnsfaglinje.

Alle de "sikre" jentene har klare begrunnelser for hvorfor de har valgt nettopp disse linjene. Karine som skal bli lege vet at det kreves realfag. Marit som har endret yrkesvalget fra flygeleder til advokat velger også samfunnsfag fordi hun trives med fagene, og som et ledd i den videre yrkeskarrieren. Og Nina har valgt realfag fordi hun er interessert i biologi, og hun vet at hun trenger realfag for å studere medisin.

Fordi utgangspunktet for de to jentegruppene er ulike, oppleves det veldig forskjellig å skulle velge linjefag. De "sikre" jentene velger utfra en kombinasjon av interesse og karriereplaner. Ingen av de "usikre" jentene velger med tanke på en bestemt yrkeskarriere. To velger samfunnsfaglinje fordi de ikke var flink i realfag. Og ei velger samfunnsfag fordi fagene interesserer henne.

I en undersøkelse kalt "Valgordningen innenfor allmennfaglig studieretning.

Konsekvenser for elevers utdannings- og yrkeskarriere" fant man at jentenes andel på språklinja var 86%, på samfunnsfag- 55% og på naturfaglinja 47% (Skog 1986, s.14). Når ingen av de "usikre" jentene har valgt naturfaglinje, har de også valgt bort endel utdanningsveier. De er utelukket fra å søke på medisin-, NTH-, tannlege-, veterinær- og farmasistudier. I en undersøkelse fra 1983 (Eeg-Henriksen 1983) fant man at jenter ikke hadde klare formeningar med sine linjevalg. Jentenes yrkesplaner syntes å være mindre avhengig av linjer enn guttene. Gutter som velger naturfaglinjen var mer orientert mot utdanning som krever nettopp en slik bakgrunn. De "usikre" jentene velger i tråd med jentene i denne undersøkelsen, mens det kan se ut som at de "sikre" jentene velger slik guttene i undersøkelsen gjorde.

De "usikre" kan fortsatt betegnes som "målutsettere" (Jørgensen 1991). Slik ble de også beskrevet i slutten av niende klassen. De velger ikke med tanke på en spesiell utdanning. De "sikre" jentene har fortsatt lang "planleggingshorisont" og kan betegnes som "straightere" (Jørgensen 1991).

- Skolens yrkesorientering

I høsthalvåret arrangerer skolen en yrkesorienteringsmesse. Det blir innhentet ønsker fra elevene, særlig fra avgangsklassene om hvilke yrkesgrupper og høyskoler de ønsker besøk av. Elevene setter seg opp på tre yrkesønsker og ambulerer. Det er gruppetilbud til alle og individuelle tilbud til andre- og tredjeklassinger. Avgangselever blir prioritert.

Blant de "usikre" uttaler Lita at "dem gjør det så lett, for de tror at vi skjønner alt når de gir yrkesorientering." Det hun savner er både en oversikt over yrker og hva som kreves for å komme inn på de ulike yrkesutdanningene. Cecilie syntes alt hørtes så spennende ut, men det har ikke vært særlig nyttig for henne fordi hun ikke vet hva hun skal bli. Hun kunne ønske seg at de fikk dra ut på arbeidsplassene til folk og ta del i arbeidet. Hun kunne tenkt seg yrkespraksis i kommuneadministrasjonen, gruvene, hjemmehjelp og i teatergruppa. Hun har større tro på det fordi "når folk står og forteller med over-head, så er det sovemedisin for meg." Mens skolen legger opp til "andrehandskunnskap" om arbeidslivet, etterlyser Cecilie "førstehåndskunnskap."

En slik kunnskap erfares av kroppen og finnes ikke mellom skolens permer (Hovdenak 1992).

For de som har "sikre" planer er det mange ting de gjerne ville vite. De er interessert i hva slags høyskoler og universitet som ligger åpen etter videregående skole. Dessuten er de ikke sikre på hva slags karakterer som trengs for å komme inn. De vet heller ikke hva slags fagkombinasjoner de trenger fra allmennfaglig studieretning for videre studier.

Mens fem av jentene beklager seg over manglende yrkesinformasjon, er det ei av de "sikre" jentene som sier at det gjør ikke så mye for hun kan få den yrkesinformasjonen hjemme.

Felles for begge jentegruppene er at yrkesorienteringen i videregående skole så langt har fungert dårlig og ikke gitt dem **mening** (Fuglestad 1988).

Framtidsplaner

- Utdanningsplaner

De "sikre" jentene: Karine vil fortsatt bli lege. Hvis hun ikke har gode nok karakterer til å komme inn, vil hun ta et år om igjen eller eventuelt reise til Tyskland for å studere. Begrunnelsene hennes for legeyrket er at hun er interessert i biologi/kjemi og kropp og i tillegg er det godt betalt. Hun har et mer teknisk forhold til sitt framtidige yrke. Nina ville bli kirurg i 9.klasse. Hun sier i intervjuet at hun vil studere medisin eller psykologi. Hennes motivasjon er at hun ønsker å hjelpe folk. På slutten av intervjuet nevner hun jus, medisin og astrologi som noe hun kunne ha lyst til å være innom. Marit ville bli flygeleder i 9.klasse. Nå er det advokat hun vil bli. Da hun var på omvisning på flyplassen i 9.klasse syntes hun ikke at det hørtes så artig ut å bli flygeleder likevel. Nå sier hun at hun alltid har vært klar over at hun ville bli advokat, og derfor var det greit å velge. Alle tre har orientert seg mot yrker som krever universitetsutdannelse.

De "usikre" jentene: Lita er fortsatt usikker på hva hun vil bli. Men akkurat som i

9.klasse lurer hun på om hun skal velge læreryrket. Hun grunngir det med at hun liker folk og får mye fri. Foreldrene har støtta henne på å bli lærer. Hilka er også fortsatt usikker. Etter at Forsvaret har vært og orientert, lurer hun på om hun kunne få jobb der, men hun sier hun vet ikke hva hun skal bli. Cecilie er fortsatt usikker på hva hun vil bli. Det hun snakker mest om er teater og dans. Hun angrer at hun begynte på AF. Hun ville heller ha gått på en skole hvor hun kunne lært om teater og dans. "Det er utopiske drømmer - som man får høre hvis man snakker om slikt." Hun sier hun har lyst til å satse på dans, og har diskutert det med instruktøren i teatergruppa. Innimellom nevner Cecilie at hun kunne tenkt seg å gå på folkehøyskole og å studere på universitet. Odelsgården har broren fått.

Sjøl om jentene fortsatt sier de er usikre, uttrykker de interesser - lærer, språk og teater/dans. Lita er den eneste som sier hun har et yrkesalternativ. De andre to har områder de er interessert i, men har ikke spesifikke planer om hva slags yrke de skal ta sikte på. Cecilie skiller seg ut med interesser innenfor praktisk/estetiske fag. Allmennfaglig studieretning har ikke slike fag på timeplanen. Yrkesfaglig linje har tilbud om ettårig form og farge.

Fra 1984-1986 gjorde Gunn Imsen (1987) en undersøkelse om sammenhengen mellom verdiorientering og sjøloppfatning på den ene siden, og yrkesønsker på den andre. Resultatene viste at jenter ligger klart høyest på de to faktorene som har med mellommenneskelighet å gjøre: Andreorientering og empati. Gutter lå høyest på konkurranse/sjølhevdelse. På den faktoren som kaltes vilje/sjølstendighet kunne det ikke spores noen kjønnsforskjeller. Mønsteret i verdiorienteringen faller godt sammen med resultatene i sjøloppfatning. Jentene er opptatt av andres velferd og sitt eget utseende. De prioriterer følelsesmessig åpenhet og sosialt engasjement. Guttene er noe mer individualister: De legger størst vekt på egen dyktighet, dristighet, fremgang og logikk. Disse resultatene faller godt sammen med begrepene ansvarsrasjonalitet og teknisk begrensende rasjonalitet slik de er brukt hos Hildur Ve (1983).

På landsbasis var sykepleieryrket blant jentenes "ti på topp" når det gjaldt yrkesønsker på 80-tallet (Eeg-Henriksen 1983). Ingen av disse seks jentene ville bli

sykepleiere. Også fra andre undersøkelser kommer det frem at ungdom ikke lenger prioriterer sykepleieryrket som før. I en undersøkelse som Dagrun Grønbech (Grønbech 1988) har gjort av niendeklassinger i to fiskerikommuner i Nord-Norge, finner hun at jentene der er ikke så interessert i yrker innenfor helse- og sosialsektoren. Agnete Wiborg (Wiborg 1990) har intervjuet jenter på allmennfaglig studieretning på to videregående skoler i Nordland, og kun tre av de ca. 50 jentene på AF hadde vurdert å bli sykepleier. Wiborg konkluderer med at

Slik jentene uttrykker det, kan det å ta avstand fra omsorgsyrkene på en måte virke som en protest fra de unge jentene mot deler av kvinnerollen som er assosiert med det å være sykepleier, nemlig pleie og omsorg (Wiborg 1990, s.32)

Lege-, psykolog- og læreryrket har ikke de samme assosiasjonene til omsorg og pleie som sykepleieryrket sjøl om omsorg for andre er en viktig del av disse. Lita har valgt lærerskolen fordi hun er glad i folk og fordi hun har hørt at hun får mye fritid. I Wiborgs materiale kom det frem at begrunnelsene for å ta lærerskolen var flere. Et argument var at man ikke trengte å jobbe som lærer resten av livet. Det fantes mange muligheter for videreutdanning. Et annet argument var at man får jobb mange plasser i landet, også på hjemstedet hvis de skulle flytte tilbake dit. Dessuten ga lærerjobben dem en mulighet til å kunne være fleksibel i forhold til partners arbeid.

Hilkas ønsker om å få et yrke hvor hun kan bruke sine språkkunnskaper er en typisk jenteinteresse. Det er ikke så vanlig at jenter tenker på å ta utdanning i Forsvaret.

Cecilie skiller seg ut med sine ønsker om å utdanne seg innen teater og dans. Dans og teater har det til felles at man blir synliggjort på en annen måte enn gjennom andre aktiviteter. Teater har for Cecilie vært forbundet med et engasjement mot forurensning i kommunen. Mens dans er en eksponering av seg sjøl, er teaterengasjementet hennes viet interesse for andre. Cecilie var den som var mest frustrert over sine yrkesvalg og mistriivdes sterkt på allmennfaglig studieretning. Det ser ut som at hun finner seg arenaer utenfor skolen hvor hun kan få dyrket sine interesser som skolen ikke gir rom for.

Felles for jentenes yrkesplaner er at de er retta mot omsorg, språk, estetikk i tillegg til advokatyrket. Ingen av dem velger tekniske yrker. De har ikke fått anbefalinger fra foreldre til å velge disse yrkene. Ingen velger sykepleieryrket som tidligere var et av de mest populære yrkene for jenter på 80-tallet. Det som skiller de to gruppene, er at de "sikre" jentene har et bestemt yrke de tar sikte på og dette yrket krever universitetsutdannelse. To av de "usikre" jentene har ikke helt faste yrkesplaner. Den ene snakka om et yrke som krever høyskole. Det har ikke skjedd noen endring av yrkesplanene siden 9. klasse.

Andre nye undersøkelser viser spor av nye valgstrategier hos jenter. Som rådgiver for jenter og gutter i forbindelse med utdannings- og yrkesvalg, viser Aslaug Dyrberg til at jentenes yrkesplaner de siste fem åra ser ut til å gå i andre retninger enn før. Også en undersøkelse fra to videregående skoler på østkanten og vestkanten i Oslo viser det samme (Dyrberg 1988). Yrker innen sosial-/omsorg-/helsesektoren synes å være lite attraktive både for Østskole- og Vestskolejentene. Jentenes planer og ønsker ser i dag ut til å være mer fundert i at **de vil gjøre noe og være noe for seg sjøl, samtidig som de vil være noe i forhold til andre.**

"Sjøl om sosiale relasjoner fremdeles er viktigere for jentene enn karriere og makt, er de kanskje etter hvert blitt så realistisk at de ser at de tradisjonelle kvinneutdanninger ofte fører til dårlig betalte jobber med få muligheter for utvikling." (Dyrberg 1988, s.82).

- Familieplaner. Hvis noe skjer....

Jenter i større grad enn gutter tenker utdanning og arbeid inn i et familieperspektiv (Broch Due og Tornes 1983). For kvinner vil særlig vissheten om ansvar for reproduksjonsfunksjonen bidra til å forme livsløpet allerede i ung alder (Imsen 1987, s.109).

De "sikre": Karine har ikke tenkt noe særlig på å stifte familie. Hun vil få utdannelsen ferdig før hun tenker på unger. En innvending har hun likevel. "Det er klart, skjer det noe underveis, er det ikke så mye du kan gjøre med det." Foreldrene

støtter henne på at hun skal bruke prevensjon. Marit har tenkt på det med familie. Hun har en type som hun bor sammen med. Hun har lyst til å bli mor ganske ung. Hun kunne tenkt seg å få barn rett etter videregående skole. Så ville hun begynne å studere når barnet var ett år for da ville det gå greit med å bruke dagmamma eller barnehage. Samboeren er lastebilsjåfør. Mora hennes ønsker seg barnebarn fortest mulig. Nina har ikke tenkt på det med unger. Hun tenker bare på yrke. Å stifte familie er fjernt for henne. Siden Nina ikke liker små barn, så tror hun ikke hun får noen unger. Hun vil i alle fall være ferdig med utdannelsen hvis hun skal ha unge. Da blir hun over 25 år. Faren er fiksert på at hun må først få utdanning og jobb før hun får barn. Men mora regner med at barnet er velkommen uansett når det kommer.

De "usikre": Lita sier at det kan hende hun gifter seg etter utdannelsen, - rett etterpå. Foreldrene har ikke sagt noe om forholdet mellom giftermål og utdanning. Cecilie har ikke så veldig lyst til å gifte seg. Men å ha noen å dele livet med er ikke så dumt. "Jeg ser det i hvert fall ikke enda som min oppgave å øke jordas befolkning." I allefall vil hun være over 25 år før hun begynner å tenke på det. "Jeg vil gjøre så mye anna." Hun viser til elever på skolen som har barn og som kommer annenhver dag på skolen fordi ungene er syke. Mora har sagt at det er viktig å få seg en utdanning før man får barn. Cecilie sjøl uttaler seg som Karine: "Men hvis det absolutt skjer en glipp en gang, så blir det ikke abort i alle fall." Hilka har ikke tenkt så mye på å stifte familie. Hun vil gifte seg før hun er 30 år, men ikke før 25 år. Først skal hun reise litt, jobbe litt og gå på skole.

Med unntak av ei, så skal ikke jentene gifte seg før etter utdannelsen. To av dem har et negativt forhold til det å få barn tidlig. Det virker som at klassevenninner som har fått barn tidlig, er et eksempel på hvordan de ikke vil ha det. Jentene planlegger to parallelle løp, ett med utdanning og ett med familie. Foreløpig er de ikke opptatt av hvordan disse tingene skal kombineres. Dessuten ser det ut som at i denne perioden av livsløpet setter jentene utdanning først og deretter familie. Det er aktuelt å spørre om det er konturer av en "ny kvinners rolle" som er i ferd med å ta form. Ansvarsrasjonalitet har vært en sentral del av kvinners verdier (Ve 1983). Ansvarsrasjonalitet som begrep er utviklet for å forstå valgene, handlingsmønstrene

og tankegangen til kvinner som har ansvar for andre personer (dvs. personer som ville lide eller omkomme dersom de ikke ble tatt hånd om av andre) og som utfører omsorgsarbeid for disse personene. Evne og vilje til å identifisere seg med andre mennesker står sentralt. Når Ve bruker kvinner som eksempler på bærere av denne rasjonaliteten, er det ikke fordi menn ikke kan tilegne seg den, men "fordi de fleste menn befinner seg i en samfunnsmessig situasjon der teknisk begrensende rasjonalitet er fremherskende"(Ve 1983, s.22). Bjørg Aase Sørensen har brukt begrepet teknisk begrensende rasjonalitet om tenkesettet til mannlige ansatte i industribedriften, hvor tekniske/økonomiske hensyn hadde forrang (Ve 1992, s.160). Ve skriver at ulikheten i rasjonaliteten hos kvinner og menn er et resultat av arbeidsdelinga i samfunnet.

Har evnen og interessen for omsorg for andre avtatt, eller har den fått andre former? Elisabeth Seljelid har gjort en undersøkelse blant jenter på helse-og sosiallinja på en videregående skole i Finnmark om deres erfaring med omsorgsarbeid i sin oppvekst. Informantene som vokste opp i 50-60 åra beskrev sin barndom som "omfattet tett nettverkskontakt og omsorg." Det ble forventet at barn og unge stilte opp sammen med de voksne og hjalp barn, syke og eldre som trengte det. Mens informantene som vokste opp på 70-80 tallet ga mindre livaktige skildringer fra sitt miljø. Deres lek og aktiviteter var mer organisert og deres forpliktelse hjemme og i forhold til naboer var mer tilfeldig. Deres hverdag virket mer adskilt fra de voksne. Seljelid konkluderer med at hun har med to "kulturer" å gjøre. Jentene er fra samme sted, men er vokst opp i forskjellige tiår (Seljelid 1992).

Likevel er ikke bildet av jentenes prioritering av utdanning fremfor barn helt entydig. Etter først å ha proklamert at utdanning var viktig, og familieetablering måtte vente til etter 25 år, tilføyde tre av jentene: "Men hvis det skjer nokka underveis, e det ikke så mye å gjøre med det." Ei av dem siterte mora som sa akkurat det samme. Den samme holdningen til å få barn ved å si at "det ble no bare sånn" fant Torill Nyseth i en undersøkelse blant ungdommer i en by i Finnmark. Hun tolket det slik:

Jeg er tilbøyelig til å tolke denne holdningen til prevensjon som noe man

bruker hvis det passer sånn, når det er tilgjengelig. Har man ikke, så er det ikke "så farlig". Da stoler man heller på flaksen. Man overlater det hele til tilfeldighetene. Samtidig kan det tyde på at det å bli gravid ikke er den store katastrofen. Det jeg mener er at når det er mulig å sikre seg mot å bli gravid, og en likevel ikke gjør det, så kan det tolkes i retning av at graviditet kan være ønskelig i noen sammenhenger "(Nyseth 1983, s.98).

Hun peker på at den tradisjonelle kvinnerollen er mer befestet i distriktene enn i bystrøk.

I denne sammenhengen er det viktig å trekke inn morsrollen og fruktbarhetens betydning i tilknytning til morsrollen. Den tradisjonelle morsrollen er nok mer befestet i marginale, mindre urbane strøk av landet, hvor samfunn er organisert rundt hushold, produksjon og reproduksjon av lokalsamfunnet. Finnmark har alltid hatt høyere fruktbarhet enn resten av landet, sjøl om den også her har gått ned de siste årene. Høye barnetall kan sees som en nødvendig forutsetning for lokalsamfunnets reproduksjon (Nyseth 1983, s.55).

I svarene til jentene kan vi finne en ambivalens når det gjelder forholdet mellom utdanning og familie. Det virker som de står med en fot i den "tradisjonelle" kvinnerollen i Finnmark og med den andre i den "nye" kvinnerollen. Dette gjelder både "sikre" og "usikre" jenter. Kjønn er her overordna sosial bakgrunn.

Dagens unge jenter forventes å delta i arbeidslivet og utdanne seg til dette på en helt annen bevisst måte enn det som var tilfelle da deres mødre var unge. Man har sett tendensene til "en ny kvinnerolle" vokse fram på 1970-tallet (Broch-Due og Tornes 1983, s.171). Hvilke konsekvenser får dette for jenters forhold til utdanning? Skolen utdanner på den ene siden arbeidskraft til et lønnet marked. I tillegg har den en holdningsmessig side hvor samfunnets verdier og normer formidles. For jenters vedkommende er ikke-formalisert utdanning en viktig del av forberedelsene til voksenrollen. Det gjelder matlaging, husstell, omsorg og sosiale relasjoner (Broch-Due og Tornes 1983). Sjøl om jentene også er orientert mot produksjonens sfære, må en av skolens hovedoppgaver være " å sette omsorgsarbeidet inn i en samfunnsmessig ramme, og gjøre det tydelig for elever av begge kjønn at samfunnet går til grunne dersom ikke omsorgsarbeidet utføres" (Ve 1983, s.27).

Imsen påpeker at "det nyhumanistiske idealet, der skolefagene skal være speilbilder

av universitetsfagene, har en sterk tradisjon i Norge" (Imsen 1992, s.108). Dette gjelder særlig grunnskolen og allmennfaglig studieretning i den videregående skolen. I Norge har det vært lite feministisk kritikk av innholdet i skolen. Internasjonalt har det i 1980-åra dukket opp en feministisk kritikk av de gamle dannelsesbegrepene. Kvinnelige filosofer har kommet med en generell kritikk av det maskuline perspektiv i vår filosofiske kulturarv. Imsen henviser til amerikanske Jane Roland Martin som "peker på en alvorlig brist i vårt innarbeidede allmendanningsbegrep. Det skiller intellektet fra kroppen, tanken fra handling og rasjonalitet fra følelser og emosjoner. Det tradisjonelle dannelsesbegrepet er funksjonelt med tanke på produksjonsfæren, men ikke for reproduksjonsfæren" (Imsen 1992, s.111). Jeg synes det er viktig å trekke inn noe av denne kritikken, fordi allmennfaglig studieretning er et "allmenndannende" tilbud som er nødvendig for at ungdommene skal kunne gå videre på skole. Men det stilles ikke spørsmål med hva slags "allmennutdanning" denne linjeretninga gir. Man tar for gitt at den linjeretninga fungerer "allmenndannende" for alle elevgruppene.

KAPITTEL 9 - TO JENTETYPEN : FELLESTREKK OG ULIKHETER

I det siste kapitlet vil jeg trekke fram noen fellestrekk og ulikheter hos de to jentegruppene. De områdene som vil bli utdypet er forholdet mellom yrkesplaner og familieplaner, jentenes forhold til hjemstedet og møtet med allmennfaglig studieretning på videregående skole.

Familisme og individuering

Hildur Ve (1977) har drøftet klasse- og kjønns spesifikk sosialisering i lys av hvilke funksjoner det har for samfunnet at gutter og jenter med ulik klassebakgrunn oppdras forskjellig. Forholdet mellom kjønns- og klassespesifikk sosialisering har Hildur Ve sammenfattet i en firefeltstabell som er presentert nedenfor (Ve 1977, s.111):

KJØNN

gutt-arbeidsliv

jente-familie

KLASSE

borgerlig I individuering

konkurransemotivert

II familistisk

konkurransemotivert

arbeider III individuering

solidarisk

IV familistisk

solidarisk

I drøftinga av forholdet mellom kjønn- og klassespesifikk sosialisering har Hildur Ve lagt vekt på de sidene som er relevante for utformingen av arbeids- og familierollene. Rollebegrepet er her brukt idealtypisk.

Det vesentligste aspekt ved den kjønnsspesifikke sosialiseringen er at jentene læres opp til at deres plass er i familien. Eventuelle ønsker om utdanning må komme i andre rekke. I sin ytterste konsekvens kan sosialiseringen av jenter resultere i "familisme", dvs. "en altfor sterk innlevelse i myten om at familien er det eneste sted for lykkelig utfoldelse for kvinner" (Ve 1977, s.110). Guttene oppdras til at deres plass er i yrkeslivet og er bærere av tendensen til "individuering" dvs. en utskilling av individet fra kjernefamilien som i en rekke relasjoner utenfor familien deltar først og fremst som enkeltindivid (Ve 1977, s.106).

Når det gjelder den klassespesifikke sosialiseringen er begrepet "konkurransemotivert" brukt for å beskrive det som er felles for borgerskapet. Denne sosialiseringen kan best beskrives som "enhver er sin egen lykkes smed" (Ve 1977, s.105). I motsetning til middelklassekulturens verdier står "solidaritetsbegrepet" som kjennetegner arbeiderklassen. Sverre Lysgaard viser i sin bok Arbeiderkollektivet hvordan industriarbeiderne legger vekt på samhold og hvor sterk forståelsen er for at den enkelte må underordne seg kollektivets krav.

I sin drøfting av forholdet mellom kjønns- og klassespesifikk sosialisering kommer det frem at rollesett I preges av indre konsistens. Der hører guttene fra de borgerlige kategorier hjemme. I felt III ser vi at rollesettet til guttene i arbeiderklassen

innebærer en motsetning. Individuering og solidaritet står i kontrast til hverandre.

I felt II hvor vi finner jentene fra borgerlige kategorier, er også rollesettet preget av motsetninger. "Familisme" og "konkurransomotivert" er vanskelig å kombinere. I felt IV viser rollesettet til arbeiderkvinnen at der er en form for konsistens. Sosialiseringen til jenterollen innebærer en orientering mot familielivet og den klasseprega oppdragelsen har familien som utfoldelsesområde. Ve påpeker at det er viktig å trekke frem at resultatet av denne sosialiseringen er at guttene fra borgerskapet oftest havner øverst mens arbeiderklassens jenter ofte havner nederst på samfunnets rangstige.

Hildur Ves modell er utformet for nesten tjue år siden. Og etter 70- tallet har det skjedd mye på likestillingsområdet. Likefullt kan modellen være verdifull som utgangspunkt for å se hvordan jenteroller har endra seg i løpet av de siste tjue årene.

I den alderen jentene i mitt materiale er, er det først og fremst jobb de tar sikte på. De vil være noe for seg sjøl. Denne tendensen kan beskrives som "individuering." Samtidig ønsker de seg familie og barn en gang i framtida, men det skal skje etter at de har fått seg jobb. De ser for seg to spor som går ved siden av hverandre og er ikke opptatt av hvilken innvirkning disse kan ha på hverandre. Men forbeholdet er at "hvis noe skjer" så vil de ta imot barnet likevel. Denne ambivalensen finner vi hos begge jentegruppene. "Jenter motiveres til en voksentilpasning som innebærer en kombinasjon av omsorgsarbeid i familien og yrkesaktivitet. Det er ut fra disse forventningene til framtida at jenter foretar sine valg, og som deres utdanningsadferd må sees i forhold til" (Broch-Due og Tornes 1983). Forholdet mellom yrkesplaner og familieplaner kan beskrives som dualisme og ambivalens.

I Ve's modell var individuering forbeholdt menn. Men individuering kan også brukes om jenters forhold til yrkesplaner. Det ville vært interessant å kunne sammenligne jentegruppens uttalelser med ulike guttegruppers forhold til individuering og familisme i den samme kommunen. To undersøkelser om hva det vil si for gutter å

vokse opp i en likestillingsstid blir referert hos Harriet Bjerrum Nielsen og Monica Rudberg (1992). Den første undersøkelse blant arbeidergutter viser hvordan en likestillingspedagogikk kan resultere i at guttene tviholder på sin "anakronistiske" mannlighet. En annen undersøkelse som sammenligner mannlige studenter fra 1950-årene med deres kjønnsfeller i 1980 årene, peker på at den mannlige identiteten ser ut til å være underveis i retning av større omsorgsevne. Når familie- og yrkesliv skal praktiseres for de to jentegruppene, vil den sosiale bakgrunnen til partneren virke inn.

Lokaltilhørighet

Et annet fellestrekk hos de to jentegruppene er deres sterke lokaltilhørighet som de uttrykte i niende klasse. Fem av de seks skulle bosette seg i kommunen. Etter at jentene har begynt på videregående skole, er det ei som har endra sine bostedsplaner. I niende klasse skulle hun flytte til USA, men nå tror hun det er 50% sjans for at hun bosetter seg i hjemkommunen. Noen betegner ungdomstida som "fristilt" hvor ungdom kan velge hva de ønsker å gjøre. Det som kjennetegner ei av de "sikre" og to av de "usikre" jentene er den solidariske innstillingen de har til kommunen de er vokst opp i. Dette gir seg uttrykk i at de vil "kjempe" for å løse problemer som kommunen har både når det gjelder arbeidsplasser og miljøforurensning. Ei vil være med i kommunestyret for å være med på å skape nye arbeidsplasser og ei vil satse på forskning i kommunen. To av de "usikre" jentene uttrykker dette sterkest.

Intervjuene om deres forhold til hjemstedet har vært med på å skape et bilde av jenter med oppbretta ermer og kampvilje som gir inntrykk av sterke jenter med pågangsmot. Det kan se ut som at disse jentene ønsker å sette spor etter seg i lokalsamfunnet. Edmund Edvardsen (1991) har drøftet begrepet "innbygger".

En innbygger, i full mening av begrepet, er en som setter alle kluter til, som satser sitt liv ved å bygge det opp, en som slår seg ned nær sagt for godt, en som stedfester seg og stadfestes som beboer, innvåner, borger og investerer sitt navn i stedets vedlikehold.(...) En innbygger er en som bygger seg inn og tar skikkelse i sitt byggverk, en som setter spor etter seg og blir tilskrevet sine spor, noen av dem kanskje ragende, andre hverdagslige, men synlige (Edvardsen 1991, s.40).

Disse jentene vil bli regna med som "innbyggere" i hjemkommunen.

To ulike jentetyper

Jeg har vist at man finner fellestrekk hos de to jentegruppene i synet på lokaltilhørighet og på forholdet mellom individuering og familisme. I møtet med AF har jenter fra begge gruppene uttrykt at de savner en mer personlig kontakt med læreren. Likevel er det forskjellene som er de mest slående når jentene uttaler seg om hvordan det er å gå på allmennfaglig studieretning. Opplevelsene er så forskjellig at jeg vil beskrive de to jentegruppene som to ulike jentetyper.

Gjennom analysen av intervjuene har jeg vist hvor forskjellig habitus hos de to jentegruppene utspiller seg i møte med skolen som felt. Ut fra Bourdieu har grupper med mennesker et system av disposisjoner i bagasjen som er med på å forme deres måte å handle på, tenke, oppfatte og vurdere hva som trengs i bestemte sosiale sammenhenger. Deres handlinger og tanker er ikke noen direkte "avtrykk" av ytre forhold, men resultat av møte mellom habitus og sosiale omstendigheter (Broady 1989). Undersøkelsen min kan tyde på at i møte med skolens kulturelle kapital får de "sikre" jentene større uttelling for sin bagasje enn de "usikre" jentene.

På ungdomsskolen opplever de "sikre" jentene at skolens yrkesinformasjon gir dem mening som utdanningsforbereder. De møter videregående skole med en habitus som gjør at overgangen fra ungdomsskolen oppleves som uproblematisk. De har fortsatt yrkesplanene klare og velger linjefag i tråd med dette. For å få oppfylt sine yrkesplaner om å bli lege eller advokat, skal disse jentene studere videre på universitet. AF er et nødvendig skritt på veien mot det yrket de planlegger å utdanne seg til. Denne jentegruppa er ikke fornøyd med yrkesinformasjonen på AF, men det får ikke så store konsekvenser for dem. De kan fortsatt betegnes som "straightere" (s.44).

De "usikre" jentene vet ikke hva slags yrke de skal ta sikte på, men har valgt AF for å finne ut hva de vil gjøre. Møtet med AF kan betegnes som frustrerende. De har problemer med å mestre "skolekoden" (s.78). Noen hjelp til å finne ut av sitt framtidige yrke får de ikke på skolen. Derfor byr det på problemer for dem å velge linjefag. Og når de har bestemt seg for linjevalg, har de i virkeligheten utelukket

noen yrker uten at det ser ut til at de reflekterer over det. Denne jentegruppa er fortsatt "usikker" på sine yrkesplaner. De har sine interesser, men bare en av dem nevner et konkret yrke. Noen av jentene kan fortsatt betegnes som "målutsettere" (s.44). Denne gruppa er sosialisert til et sterkt familiesamhold (s.49), men foreldrene som ikke har erfaring med AF har problemer med å gi råd til ungdommen.

I noen sosiale sammenhenger kan menneskers habitus gjøre at man kjenner seg som hjemme. I andre sammenhenger kan det oppstå gnisninger. Og da finnes det to alternativ. Hvis habitus er sterkere enn de sosiale omgivelsene, kan mennesker i noen grad forandre de sosiale betingelsene. Hvis derimot de sosiale betingelsene er sterkest, kan det enkelte menneske trekke seg bort fra feltet eller så kan habitus endre seg noe (Broady 1989). Så langt hadde ikke de "usikre" jentene planlagt å slutte, og da er det interessant å spørre hva som skjer med deres habitus? "I Finnmark har ikke elevenes kulturelle kapital vært interessant for skolen, langt mindre konvertibel. Skolen har neppe bidratt til å bygge opp under en positiv lokalidentitet" (Hovdenak 1992, s.40) Det ser ut som at grunnskolen i større grad enn den videregående skole fungerer som arena for identitetsforvaltning (s. 56).

Bourdieu's teori gir en forklaring på hvorfor elever med ulik sosial bakgrunn opplever skolen ulikt. Den går ut på at skolen domineres av en bestemt kultur, og at barn har dårligere forutsetninger for å lykkes i en skole som bygger på et annet kulturelt grunnlag enn deres eget. I tillegg til sosial bakgrunn er etnisitet en viktig del av habitus i en flerkulturell region. Jentene i undersøkelsen fra Finnmark har ulik habitus og derved ulik evne til å orientere seg i den dominerende skolekulturen. I følge Bourdieu fremstår skolen som legitim fordi den er relativt autonom samtidig som den virker i overensstemmelse med den dominerende klassens interesser. Skolens relative autonomi gjør at dens egentlige oppgave (legitimering og reproduksjon av den sosiale orden) ikke erkjennes av verken de undertrykte, de dominerende klasser eller av pedagogene.

Skolens legitimitet opprettholdes ved mytene om at alle elever har like sjanser i utdanningssystemet, samt ved troen på meritokratiet. Legimiteringen av den bestående sosiale orden består derved av at alle, uansett stilling i

utdanningssystemet og i samfunnet, aksepterer spillereglene i utdanningssystemet og at kreditivene utdanningssystemet gir står sentralt i fordelingen av posisjoner i arbeidslivet. Det sentrale blir dermed hvordan alle aksepterer og underordner seg den dominerende kulturen, ikke at denne kulturen overføres og reproduseres gjennom utdanningssystemet. Skolens legitimitet sikrer reproduksjonen av de skjeve fordelingene av kulturell kapital (Lauvås 1992 s.77).

Man kan spørre om det er mulig å lage en slik skole at alle grupperinger i samfunnet kan kjenne igjen sin kultur. I tillegg til at kjønn og sosial bakgrunn danner ulike kulturer er det flerkulturelle preget i Finnmark med på å gjøre bildet enda mer sammensatt. Er den eneste løsningen at videregående skole bringer frem rikskunnskap som alle elevene kan slutte seg til fordi alt annet vil være for komplisert

Hvis man ikke skal forfekte det synet at fag oppfattes som "kulturell bagasje" som skal formidles til elevene, hvilke alternativ finnes? Vi kan se på fagene som et møtested mellom ulike kulturelle impulser og da er det ikke lenger nødvendig å beholde bildet av fagenes rolle som et spørsmål om overføring av kulturarv, men som et møtested der ulike sosiale og etniske grupper kan hente impulser til sin kulturelle utvikling. Stikkordet er her skolen som kulturverksted (Monsen 1983). Det innebærer at vi i framtidens skole må legge mer vekt på fag som prosess, som en skapende aktivitet i samspill mellom lærer og elev. Da har vi kanskje mulighet for å motvirke at skolen blir en institusjon for kulturell reproduksjon. Og Finnmark som egen utdanningsregion gir rom for nettopp å prøve ut andre modeller for en skole for Finnmarks ungdommer. Edmund Edvardsen har kommet med følgende utfordring til skoleverket i Finnmark: "...men den skal måtte svare for seg i spørsmål om den er representativ også i regional og lokal kontekst "(Edvardsen 1991, s.38).

Overgangen fra grunnskole til videregående skole kan sies å være en kritisk overgang i prosessen mot framtidig yrkesvalg og karriereutvikling. Den situasjonen som ungdom befinner seg i er av Ziehe og Stubenrauch beskrevet som "kulturell frisetting" (s.52). Men valgsituasjonen arter seg veldig forskjellig for de to jentegruppene. Den kulturelle kapitalen gruppene har vil virke inn på de unges valgmuligheter.

Det kan likevel være riktig å si at nåtidens kulturelle frisetting av dagens ungdom gir de unge flere valgmuligheter enn noen gang tidligere. Men også den medaljen har sin bakside som for en stor del handler om den enkeltes sosiale og kulturelle kapital. Den kulturelle frisettingen representerer derfor trolig størst muligheter for dem som gjennom sin kulturelle kapital er i stand til å nyttegjøre seg disse mulighetene via skolesystemet. Men skolesystemet favoriserer noen sosiale grupper framfor andre (Hovdenak 1992, s.40).

Noe allment i det spesielle?

Et materiale med seks informanter kan ikke gjøre krav på å være representativt for alle jentene i denne finnmarkskommunen. Kan man likevel finne noe allment også i det spesielle (Haldis Hjort 1975)? I Fritz Ringes beskrivelse av den norske videregående skole sier han følgende:

Det argumenteres for at den norske videregående skole er utviklet mot et stadig mer **inkluderende** system hvor nesten hele ungdomskullet tar videregående utdanning. Skolen har også blitt mer **progressiv** i den forstand at en stadig større del av ungdommer fra lavere sosiale lag tar videregående skole. Derimot ser vi at skolen fremdeles er sosialt **segmentert**: Allmennfaglig studieretning er ennå, slik det gamle gymnaset var, en utdanningsvei som i stor grad rekrutterer fra høyere sosiale lag, mens det motsatte fremdeles er tilfelle i de yrkesfaglige studieretninger (Lauvås 1992, s.14).

Begrepet jeg vil trekke fram er "sosialt segmentert". Undersøkelsen min viser at guttene fra de lavere sosiale lag rekrutteres i stor grad til yrkesfaglige studieretninger. De fleste jentene med foreldre som har teoretisk yrkesutdannelse, omtalt i oppgaven som de "sikre", velger AF. I tillegg velger halvparten av jentene som har foreldre med praktiske yrker også AF. Det er innenfor denne gruppa de "usikre" jentene i mitt materiale hører hjemme. Dette er en gruppe som tidligere ikke har hatt så sterk tradisjon i å velge allmennfaglig studieretning. Sjøl om jeg har intervjuet et fåtall jenter, har ulikhetene mellom de to jentegruppene vist at det er nødvendig å være oppmerksom på nye rekrutteringsgrupper, de "usikre", til allmennfaglig studieretning. Det er viktig at de "usikre" jentene blir synliggjort. Det er helt tydelig at de opplever møtet med AF på en annen måte enn de "sikre". Dessuten er det helt tydelig at yrkesveiledningen fungerer dårlig for de "usikre" jentene. De blir stående nokså

aleine i en periode hvor flere viktige valg skal taes. Disse valga får store konsekvenser for deres framtid. Det er verd å legge merke til at de "sikre" jentene som hører med til den gruppa som tidligere hadde dominans på AF, også er misfornøyd med skolens yrkesorientering. Men det får ikke så store konsekvenser for dem.

Gjennom oppgaven har jeg vist at det er nødvendig å differensiere ut fra sosial bakgrunn, etnisitet og kjønn når man skal se på overgangen mellom grunnskole og videregående skole. Bare på den måten kan vi få en reell beskrivelse av både de "sikre" og de "usikre" jentene. Det er ikke nok å bare fokusere på hvor mange elever som begynner på videregående skole. Ved å betrakte "elever" som ei ensarta gruppe, mister vi viktig informasjon om mine jentegrupper, de "sikre" og de "usikre", og deres vei mot et yrkesvalg.

NOTE

(1) Hjort bruker kodebegrepet uten å skille mellom ulike klasser. Bernstein bruker kodebegrepet på en annen måte. Han skiller mellom ulike klasser og ikke mellom ulike kjønn. Bernstein knytter kodebegrepet til to ulike språkformer. Disse to språkformene er knytta til henholdsvis arbeiderklassen og middelklassen. Bernstein forsøker å stille opp en del kriterier som han mener all språkbruk lar seg kategorisere etter. To ulike språkformer "public og formal language" lar seg skille fra hverandre hvor skillet mellom implisitt og eksplisitt meningsinnhold er det overordnede (Mikkelsen 1979). Bernsteins kodeteori ønsker å få frem at de med "formal language" finner seg best til rette med skolens undervisning høyere opp i skolesystemet. Både Hjort og Bernsteins er opptatt av å få frem at det er grupper med elever som får problemer i møte med skolen. Bernstein peker på at det er elever fra arbeiderklassen som ikke finner seg til rette. Hjort understreker at jenter som bare behersker "jentekoden" og ikke "skolekoden" får problemer i skolen.

LITTERATURLISTE:

- Agar, Michael (1980) The professional stranger. An informal introduction to ethnography. New York: Academic Press
- Bjerrum Nielsen, Harriet (1988) Jenteliv og likestillingslære. Kjønnroller og likestillingsarbeid blant ungdom. J.W. Cappelen forlag a.s.
- Bjerrum Nielsen, H og Rudberg, M (1987) "Mor" som pedagog. Nordisk Pedagogisk Tidsskrift 2/87
- Bjerrum Nielsen, H og Rudberg, M (1992) Når kjønnen kommer i skole. I: Takdal, A og Widerberg, K (red.): Forståelser av kjønn i samfunnsvitenskapenes fag og kvinneforskning. Ad Notam Gyldendal
- Bjørklid, Brynjulf (1984) Ungdomskultur - forut for sin tid? I: Beck, C og Grue, L (red.) Å, lykelige ungdomstid. Universitetsforlaget
- Broady, Donald (1989) Kapital, habitus, fält Några nyckelbegrepp i Pierre Bourdieus sociologi. Arbetsrapport 1989:2. Intitutt for pedagogik. Stockholm
- Broady, Donald og Palme, Mikael (1989) Pierre Bourdieus utbildningssociologi. I: Thuen, H og Vaage, S :Oppdragelse til det moderne. Universitetsforlaget
- Broch-De, Anne Kathrine og Tørnes, Kristin (1983) Dualisme og ambivalens: jenters valg av utdanning - et valg av livsløp? I: Skrede og Tørnes: Studier i kvinners livsløp Universitetsforlaget
- Bråstad-Jensen, Eivind (1991) Fra fornorskningsspolitikk mot kulturelt mangfold. Nordkalottforlaget
- Carlsson, Magnus og Furu, Eli Moksnes (1991) 4 elevbilder fra Finnmark. Delrapport for prosjektet "Evaluering av Finnmark som egen utdanningsregion." Universitetet i Tromsø

- Dyrberg, Aslaug (1988) Fremtiden - slik jenter og gutter på østkanten og vestkanten ser den. I: Nielsen, H.B (red): Jenteliv og likestillingslære.
J. W. Cappelens Forlag
- Edwardsen,
Edmund (1991) Mellom hav og himmel - et finnmarksbrev.
Universitetet i Tromsø. Avdeling for praktisk-pedagogisk utdanning. Rapport
- Eeg- Henriksen,
Fride (1983) Fra skolegang til poengsamling
Utdannings- og yrkesplaner blant avgangselever ved allmennfaglig studie-retning i videregående skole i Oslo. NAVF 1983:7
- Engen, Thor (1979) Avvikende adferd og sosial bakgrunn. I:Hoëm,A m.fl.:Samfunnsrettet pedagogikk
Universitetsforlaget
- Fuglestad,
Ottar Laurits (1988) Klasserommet som teikn. Frå eit prosessorinertert til eit meiningsorinertert perspektiv på læring.
Nordisk Pedagogik nr.4 1988
- Goodlad, John I (1979) The scope of the curriculum field
New York: Mc Craw-Hill
- Grønbech, Dagrun (1988) Et hav av muligheter, men hva så...? I: Nytt om kvinneforskning 4/88
- Grønmo, Sigmund (1982) Forholdet mellom kvalitative og kvantitative metoder i samfunnsforskningen. I: Holter,H og Kalleberg,R: Kvalitative metoder i samfunnsforskningen. Universitetsforlaget
- Gullestad, Marianne (1989) Kultur og hverdagsliv. På sporet av det moderne Norge.
Universitetsforlaget
- Hammersley, Martyn
og Atkinson, Paul (1987) Feltmetodikk.
Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning.
Gyldendal Norsk Forlag

- Hernes, Gudmund og Knudsen, Knud (1976) Utdanning og ulikhet
NOU:1976:46
- Hjort Haldis (1975) Om å forstå det almene gjennom det særegne. I: Holter, H m.fl. (red.): Familien i klassesamfunnet.
Pax
- Hjort, Katrin (1984) Pigepædagogik - ?
Pigerne ved overgangen fra folkeskolen til gymnaset
Nordisk forlag, København
- Hoëm, Anton (1972) Kunnskapsoverføring som sosialt fenomen.
Tidsskrift for samfunnsforskning 1972-bd. 13
- Holter, Harriet (1982) Data, tolkning og sosiale relasjoner i forskning.
I: Holter, H og Kalleberg, R: Kvalitative metoder i samfunnsforskningen.
Universitetsforlaget
- Hovdenak, Sylvi Stenersen (1985) Yrkespraksis i ungdomsskolen: Sikkerhetsventil eller sosialiseringssjans? Hovedfagsoppgave.
Institutt for samfunnsvitenskap. UiTø
- Hovdenak, Sylvi Stenersen (1992) Samarbeid skole- arbeidsliv. Et redskap for integrasjon av ungdom i lokalsamfunnet?
APPU/Universitetet i Tromsø og Tromsø Lærerhøgskole
- Høgmo, Asle (1986) Det tredje alternativ. Barns læring av identitetsforvaltning i samisk-norsk samfunn preget av identitetsskifte. Tidsskrift for samfunnsforskning 1986 - bd.27
- Høgmo, Asle (1989) Norske idealer og samisk virkelighet. Om skoleutvikling i det samiske området. Gyldendal Norsk Forlag
- Haavelsrud, Magnus (1984) Perspektiv i utdanningssosiologi
Universitetsforlaget
- Haavelsrud, Magnus (1991) Samspill om kunnskap
Arena forlag

- Imsen, Gunn (1987) Yrkesønsker og verdiorientering hos norske 15 - 17 åringar. I: Pedagogikk i kvinneperspektiv. Oppland distriktshøyskole skriftserie nr.64
- Imsen, Gunn (1988) Maskuliniteten i skolekulturen: Holdes den vedlike gjennom lærerutdanningen? I: Nordisk pedagogisk tidsskrift 3/88
- Imsen, Gunn (1992) Praktisert av kvinner, formulert av menn. Om forståelser av kjønn i pedagogikkfaget. I: Taksdal, A og Widerberg, K (red): Forståelser av kjønn i samfunnsvitenskapenes fag og kvinneforskning. Ad Notam Gyldendal A.S.
- Jensen, Karen (1990) Nye rammer - ny kunnskap - ny omsorg? I: Jensen, K (red): Moderne omsorgsbilder. Gyldendal
- Jensen, Toril (1992) Når jenter slutter å skulke. I: Svenneby, E (red): Kvinnfolk på tvers. Emilia Press A/S
- Johansson, Henning (1985) Elevernes eller skolans kultur och samhälle? Sammanfattning av ett projekt i norra Norrbotten. Umeå Universitet
- Johansson, Henning (1992) Skoleutvikling i en flerkulturell sammenheng. I: Sand, T og Hansen, W.H. (red): Sosialisering i dag. Ad NOTAM. Gyldendal A/S
- Jørgensen, Paul (1991) Ud av grunnskolen 1988:-hvordan og hvad så?: hvad skete der? Alma Mater forlag. Bergen
- Kløvjan, Sissel (1993) Studieavbrudd i videregående skole. Finnmarksjenter forteller om sitt møte med videregående skoler. Hovedfagsoppgave i pedagogikk/skoleforskning. Universitetet i Tromsø
- Kvale, Steinar (1979) Det kvalitative forskningsintervju - ansatser til en fænomenologisk - hermeneutisk forståelsesform. I: Broch, Krarup, Larsen og Rieper (red): Kvalitative metoder i dansk samfunnsforskning. Nyt fra Samfundsvidenskaberne SO, København

- Kyvsgaard, Britta (1992) Ny ungdom? Om familie, skole, fritid, lovlidighet og kriminalitet. Jurist- og Økonomforbundets Forlag, København
- Lauvås, Nille (1992) Rekruttering og studieprogresjon i videregående skole. INAS- rapport 92:3. Oslo
- Lofland, John (1971) Analyzing social settings Belmont, Calif.: Wadsworth Pub.
- Mead, Margaret (1971) Broen over generasjonskløften Et spørsmål om kultur og engasjement. Universitetsforlaget
- Meløy, Lind.L. (1980) Internatlivet i Finnmark Samlaget
- Mikkelsen, Egil (1979) NOU 1976:46 Utdanning og ulikhet. I: Tidsskrift for samfunnsforskning nr.1/1979
- Monsen, Lars (1983) Kulturformidling eller kulturreproduksjon.I: Tiller,T og Skagen K (red): Fag. Skole. Samfunn. Universitetsforlaget
- Nyseth, Toril (1983) Det blei nu berre sånn Om ungdom og valgsituasjoner belyst ved en studie av et ungdomskull i Hammerfest. Hovedoppgave i samfunnsvitenskap. Universitetet i Tromsø
- Olsen, Venke (1990) Om kvinner og etablering på Nordkalotten. En etnologisk presentasjon av begreper og rammer for kvinnetiltak i en flerkulturell region.I: Skavhau,S (red): Fantes det kvinnelige etablerere før i tiden? Nordkappmuseet
- Olsen, Venke (1992) Etnisitet i tid og rom i en flerkulturell region. En kulturanalytisk tilnærming til sosial identitet. I: Kjønn, kultur og regional endring. Nye perspektiver i distriktkvinne-forskning. FDH-rapport 1992:6. Finnmark distriktshøyskole, Finnmarkku guovlluallaskuvla

- Reisby, Kirsten (1991) Ligestilling - likeverd i skolen. Omrids af problemfelter.
Nordisk Pedagogisk Tidsskrift 2/91
- Repstad, Pål (1991) Mellom nærhet og distanse
Universitetsforlaget
- Rogg, Elisabeth (1991) Kjønn og klasse i høyere utdanning - gir Bourdieu ny innsikt?
Sosiologi i dag 4/91
- Rossvær, Viggo (1989) Fiskerikvinneaksjonen på Sørøya - innenfra og utenfra forståelse.
Prosjektet "Evaluering av Finnmark som egen utdanningsregion." Rapport nr. 3. APPU/Universitetet i Tromsø
- Saxi, Hans Petter (1984) Yrkes- og bostedsønsker blant finnmarksungdom.
NIBR-rapport 1984:163
- Saxi, Hans Petter (1986) Om skolemotivasjon i Finnmark. Om reproduksjon av utdanningsulikheter.
NIBR-rapport 1986:1
- Seljelid, Elisabeth (1992) Kan omsorg læres?
Omsorg under press - et eksempel fra Finnmark-
Omsorg under forvitring-
en utfordring for helsefagene.
Hovedfagsoppgave i samfunnsvitenskap
Universitetet i Tromsø
- Skog, Berit (1986) Valgfrihet - en illusjon ?
Linjeretning og valgfag på
allmennfaglig studieretning.
Trondheim- studier i skolesosiologi
- Solstad, Karl Johan (1984) Ein skole for samfunnet.
Cappelen
- Spradley, James (1979) The ethnografic interview
New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stortingsproposisjon nr.103, 1986-1987. "Finnmark som egen utdanningsregion og virkemidler for skoleverket i Nord-Norge m.v."

- Styringsgruppa for prosjektet "Evaluering av Finnmark som egen utdanningsregion" (1989) Programnotat. APPU/UITØ.
- Svingby, Gunilla (1985) Sätt kunnskapen i sentrum. Liber Utbildningsforlag. Stockholm
- Vambheim, Vidar (1992) Kulturell kapital, habitus og felt - relevante omgrep i nordnorsk utdanningsforskning? Universitetet i Tromsø. Upublisert stensil
- Ve, Hildur (1977) Sosialisering, kjønn og klasse. I: Leira, A (red.): I kvinners bilde. Pax forlag A.S.
- Ve. Hildur (1983) Likhetsidealer i velferdsstatens skole. I: Haavelsrud, M og Hartvigsen, H (red.): Utdanning og likhetsidealer. H. Aschehoug & Co
- Ve, Hildur (1992) Sosiologi og forståelse av kjønn. I: Taksdal, A og Widerberg, K (red): Forståelser av kjønn i samfunnsvitenskapenes fag og kvinneforskning. Ad Notam Gyldendal
- Vik Kleven, Kari (1991) Jentekultur som kyskhetsbelte. I: Nordisk Pedagogisk Tidsskrift 2/91
- Wadel, Cato (1990) Den samfunnsvitenskapelige konstruksjon av virkeligheten Seek A/S. Flekkefjord
- Wadel, Cato (1991) Feltarbeid i egen kultur Seek A/S. Flekkefjord
- Wiborg, Agnete (1990) Jenters utdanning - enveisbillett ut av utkantene? Arbeidsnotat 1/ 1990
Arbeidsforskningsinst. avd. Bodö
- Willis, Paul.E (1977) Learning to labour. How working class kids get working class jobs. Gower
- Ziehe, Thomas og Stubenrauch, Herbert (1984) Ny ungdom og usædvanlige læreprosesser: Kulturell frisættelse og subjektivitet. Viborg: Politisk Revy

VEDLEGG

Vedlegg 1.

Eli Moksnes Furu
Utsikten 181
9018 Tromsø

.....skolestyrekontor

Vi er to hovedfagsstudenter i skoleforskning ved Universitetet i Tromsø som ønsker å undersøke skolemotivasjonen hos 9. klassinger i kommune.

Undersøkelsen er en del av prosjektet "Evaluering av Finnmark som egen utdanningsregion". Universitetet i Tromsø er faglig ansvarlig for dette elvalueringsprosjektet.

Vi søker herved om tillatelse til å intervju en gruppe 9. klassinger om skolemotivasjon. Svarene vil bli anonymisert.

Vi har tidligere i år besøkt administrasjonene ved tre av skolene i kommunen. Dette var ettr muntlig avtale med skolesjefen.

Vi håper på positiv behandling av søknaden.


Eli Moksnes Furu

Magnus Carlson

Vedlegg 2.

Eli Moksnes Furu
Magnus Carlson
Institutt for samfunnsvitenskap
Seksjon for skoleforskning
Universitetet i Tromsø
9000 Tromsø

Til foreldre med elever i 9. klasse ikommune

Undertegnede er tilknyttet prosjektet "Evaluering av Finnmark som egen utdanningsregion" og skriver om skolemotivasjon blant 9. klassinger i.....
I den anledning vil vi intervjuer en gruppe 9.klassinger i..... Vi kommer til kommunen i mai måned.

Skolesjefen og administrasjonen ved de aktuelle skoler har gitt sin tillatelse til at undersøkelsen blir gjennomført ved skolen.

Synspunkter som kommer til uttrykk i intervjuene vil bli anonymisert. I rapporten vil ikke personnavn bli brukt. Hvis dere ikke vil at deres barn skal intervjues, ber vi dere sende melding til skolen innen 1. mai.

I håp om positivt samarbeid.

Vennlig hilsen



Eli Moksnes Furu

Magnus Carlson

Vedlegg 3.

Evaluering av Finnmark som egen utdanningsregion

v/Eli Furu

Utsikten 181

9000 Tromsø

Fylkesskolesjefen

Fylkesbygget

Henry Karlsens plass 1

9800 Vadsø

Som en del av prosjektet "Evaluering av Finnmark som egen utdanningsregion" er vi interessert i å følge opp en spørreundersøkelse som vi foretok våren..... ikommune.

Vi ønsker å følge opp disse elevene og se hva som skjer med dem i den videregående skolen. Furu vil følge opp jentene og Carlson vil følge opp guttene.

Vi søker herved om tillatelse til å intervju noen av disse elevene i de videregående skoler i i tidsrommet september/oktober.

Vi er to hovedfagsstudenter i skoleforskning ved Universitetet i Tromsø. Universitetet er faglig ansvarlig for evalueringsprosjektet.

Vi håper på velvillig behandling av søknaden.



Eli Furu

Magnus Carlson

Vedlegg 4.

Universitetet i Tromsø
APPU
Eli M. Furu
Magnus Carlson
Breivika
9000 Tromsø

.....videregående skoler

EVALUERING AV FINNMARK SOM EGEN UTDANNINGSREGION

Vi viser til brev fra fylkesskolesjefen i Finnmark og telefonsamtale om intervju av elever i videregående skoler ikommune. Vi er glad for atvideregående skoler har stilt seg positive til oppfølgingsintervjuene.

Som en del av prosjektet "Evaluering av Finnmark som egen utdanningsregion" intervjuet vi våren 74 niendeklassinger ikommune om skolemotivasjon. Vi er interessert i å følge opp en del av disse elevene og se hva som skjer med dem i den videregående skole. Carlson vil intervju noen av guttene og Furu noen av jentene. Oversikt over de elevene vi vil intervju, finnes på vedlagte liste. Vi har laget et skriv til dem og ber skolen vennligst distribuere disse.

Vi vil være i kommunen fra tirsdag 24.9. til torsdag 3.10. Intervjuene håper vi å kunne foreta i skoletida. Til hvert intervju har vi satt av ca. en time. Vi er også interessert i å ta en prat med rådgivere og klassestyrere.

Undertegnede er hovedfagsstudenter ved Universitetet i Tromsø, skoleforskning. Universitetet i Tromsø er faglig ansvarlig for evalueringsprosjektet.

Vi ser fram til å besøkevideregående skoler.

Med hilsen

Eli Furu

Magnus Carlson

Vedlegg 5.

Kjære

I mai intervjuet jeg deg mens du gikk i 9. klasse. Da snakket du om hva du ville gjøre når du var ferdig med ungdomsskolen. Den gang fortalte du at du ville begynne på videregående skole. Jeg er interessert i å snakke med deg for å høre hvordan du trives på skolen.

Du husker kanskje at jeg jobber for Universitetet i Tromsø.

Jeg har planlagt å være i kommunen i tida 25.09 -3.10 og håper du har anledning til å snakke med meg. Jeg tar kontakt med deg på skolen når jeg kommer.

Synspunktene som kommer til uttrykk i intervjuet, vil bli anonymisert.

Venlig hilsen



Eli Furu

Vedlegg 6.

Intervjuguide for elever i 9. klasse

A.

1. Hva hadde du tenkt å bli da du var yngre?
2. Hva ville du bli i dag hvis du sto fritt?
3. Hva har du tenkt å gjøre til høsten? Hvorfor?
4. Hva tror du har betydd mest for valget ditt?
 - Tror du det du har hørt på radio, sett på TV eller lest i aviser har hatt noe å si? eller er det folk rundt deg som har betydd mest?
5. Hvem har du snakka mest med om hva du skal gjøre etter 9. klasse? - Hvis det er flere, hvilke samtaler tror du har betydd mest for valget ditt?
6. Hva har du fått vite om mulighetene for videre skolegang evt. arbeid etter 9.klasse? Hvem har fortalt det?
7. Hva gjør foreldrene dine?
8. Ser du opp til noen bestemte personer?
9. Er det noen bestemte opplevelser som har fått betydning for valget ditt?
10. Hva synes de andre om det du har bestemt deg for? - venner, foreldre, klassekamerater, søsken og lærere?

B.

1. Synes du skolen er opptatt av det som skjer i kommunen?
2. Har du hatt spesielle undervisningsopplegg om hjemstedet ditt?

C.

1. Hva har du tenkt å gjøre videre i livet?
2. Hvis du skulle drømme litt om framtida. Hvordan skulle du ønske at det så ut i kommunen om 20 år?
3. Hvordan tror du at det ser ut i kommunen om 20 år?
4. Hva tror du folk jobber med?
5. Hva tror du at du sjøl jobber med?
6. Tror du at du kan være med på å lage arbeidsplasser i kommunen?

D.

1. Hvordan oppfatter du medias beskrivelse av næringsproblemene i Finnmark?
Har det påvirket deg i bestemmelsen om yrke og bosted?

E.

1. Hva mener du kunnskap er?
2. Hvor tror du kunnskap kommer fra?
3. Tror du at du eller noen andre kan lage kunnskap?
4. Er det forskjell på kunnskapen som du har fått på skolen, hjemme eller i yrkeslivet?
5. Hvilken kunnskap synes du er den viktigste

Vedlegg 7.

Intervjuguide for videregående skole

OVERGANG U-SKOLE/VIDEREGÅENDE SKOLE

- Hvilke forestillinger hadde du om videregående skole? Stemte disse med det du opplevde?

ELEVSITUASJONEN

- Trivsel
- Faglig innhold
- Forholdet lærer/elev

LINJEVALG

- Hvilken linje har du valgt? Hvorfor?
- Hvem har du diskutert valget med?
- Fagsammensetning?
- Valgfag?

YRKESPLANER

- Hva ville du valgt hvis du sto fritt?
- Nåværende planer?
- Hvis endring, hvorfor?

YRKESVEILEDNING

- Har du fått noen form for yrkesveiledning?
- Har du fått noen anbefalinger fra foreldrene dine om fremtidig yrkesvalg?

FAMILIEPERSPEKTIVET

- Når du har planlegger yrket, har du tatt med i betraktning muligheten for å stifte familie på et eller annet tidspunkt?
- Har du fått noen anbefalinger fra foreldrene om familieplaner?

VALG AV BOSTED

- Hvor har du tenkt å bosette deg?

FRITIDA

- Har det skjedd noen endring?
 - a) p.g.a. lekser?
 - b) nye venner?
 - c) nye interesser?

ETNISITET

- Kommunevåpenet symboliserer bl.a. tre folkegruppers møte. Ser du noe i kommunen som viser at det bor forskjellige folkegrupper?
- Snakker noen av besteforeldrene dine samisk eller finsk?