



IFAU

Institutet för arbetsmarknads- och
utbildningspolitisk utvärdering

”Vara med i gänget?” **– Yrkessocialisation och genus** **i två gymnasieprogram**

Maria Hedlin
Magnus Åberg

RAPPORT 2013:23

Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU) är ett forskningsinstitut under Arbetsmarknadsdepartementet med säte i Uppsala. IFAU ska främja, stödja och genomföra vetenskapliga utvärderingar. Uppdraget omfattar: effekter av arbetsmarknads- och utbildningspolitik, arbetsmarknadens funktionssätt och arbetsmarknadseffekter av socialförsäkringen. IFAU ska även sprida sina resultat så att de blir tillgängliga för olika intressenter i Sverige och utomlands.

IFAU delar även ut forskningsbidrag till projekt som rör forskning inom dess verksamhetsområden. Forskningsbidragen delas ut en gång per år och sista dag för ansökan är den 1 oktober. Eftersom forskarna vid IFAU till övervägande del är nationalekonomer, ser vi gärna att forskare från andra discipliner ansöker om forskningsbidrag.

IFAU leds av en generaldirektör. Vid institutet finns ett vetenskapligt råd bestående av en ordförande, institutets chef och fem andra ledamöter. Det vetenskapliga rådet har bl.a. som uppgift att lämna förslag till beslut vid beviljandet av forskningsbidrag. Till institutet är även en referensgrupp knuten där arbetsgivar- och arbetstagersidan samt berörda departement och myndigheter finns representerade.

Rapporterna finns även i tryckt format. Du kan beställa de tryckta rapporterna via telefon eller mejl. Se nedanstående kontaktinformation.

Postadress: Box 513, 751 20 Uppsala
Besöksadress: Kyrkogårdsgatan 6, Uppsala
Telefon: 018-471 70 70
Fax: 018-471 70 71
ifau@ifau.uu.se
www.ifau.se

IFAU har som policy att en uppsats, innan den publiceras i rapportserien, ska seminariebehandlas vid IFAU och minst ett annat akademiskt forum samt granskas av en extern och en intern disputerad forskare. Uppsatsen behöver dock inte ha genomgått sedvanlig granskning inför publicering i vetenskaplig tidskrift. Syftet med rapportserien är att ge den ekonomiska politiken och den ekonomisk-politiska diskussionen ett kunskapsunderlag.

”Vara med i gänget?” – Yrkessocialisation och genus i två gymnasieprogram¹

av

Maria Hedlin² och Magnus Åberg³

2013-11-08

Sammanfattning

I den här rapporten undersöker vi den yrkessocialisation som sker inom två av gymnasieskolans yrkesprogram, Bygg- och anläggningsprogrammet (BA) och Vård- och omsorgsprogrammet (VO). Studien bygger på deltagande observationer och intervjuer med elever, lärare och praktikhandledare inom programmen. Ansatsen är kvalitativ, vilket ger en detaljerad inblick i aspekter av yrkessocialisationen, men som däremot inte ger den kvantitativa studiens möjlighet till generalisering.

Genus, det vill säga kollektiva föreställningar om ”kvinnligt” och ”manligt”, är en viktig aspekt av elevernas yrkessocialisation. Inom VO är män eftertraktade och efterlängtrade. Den starka och ”självkla” efterfrågan på män inom vården innebär att männen tillskrivs en högre status än sina kvinnliga kollegor. Inom BA:s husbyggnadsinriktning odlas en ”vi-känsla” som bygger på en snäv maskulinitetsnorm. Den blir problematisk för de män och kvinnor som inte motsvarar idealen inom gemenskapen. Inom BA:s måleriinriktning efterfrågas kvinnor, men de uppfattas också hota yrkets manliga könskodning. En slutsats är att genus betydelse för yrkessocialisationen behöver beaktas i utbildningarnas alla delar.

¹ Författarna vill tacka medverkande skolor. Ett särskilt tack riktas till de elever, lärare och praktikhandledare som deltagit i undersökningen. Tack också till Martin Lundin, Elin Bjarnegård, Oskar Nordström Skans och seminariedeltagare vid IFAU för granskning och värdefulla kommentarer.

² E-post: maria.hedlin@lnu.se

³ E-post: magnus.aberg@kau.se

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	3
1.1	Tidigare forskning.....	4
1.2	Teoretiska utgångspunkter.....	7
1.3	Metod och material.....	10
2	Utbildningarna ur ett historiskt och nationellt perspektiv.....	15
2.1	Ett historiskt perspektiv.....	15
2.2	Ett nationellt perspektiv.....	16
3	Vård- och omsorgsprogrammet.....	18
3.1	På plats inom Vård- och omsorgsprogrammet.....	18
3.2	Yrkessocialisationen.....	21
4	Bygg- och anläggningsprogrammet.....	30
4.1	På plats inom Bygg- och anläggningsprogrammet.....	30
4.2	Yrkessocialisationen: TBM-eleverna.....	31
4.3	Yrkessocialisationen: Målare.....	40
5	Två utbildningsprogram, tre genusregimer.....	44
5.1	Symbolisk dimension.....	45
5.2	Emotionell dimension.....	46
5.3	Produktionsdimension och maktdimension.....	47
5.4	Sammanfattande diskussion.....	48
6	Slutsatser.....	51
	Referenser.....	53
	Bilaga 1. Intervjuguide elever.....	59
	Bilaga 2. Intervjuguide lärare och praktikhandledare.....	60

1 Inledning

Svensk yrkesutbildning och den därtill kopplade arbetsmarknaden är starkt könssegregerad. Detta har en lång historisk bakgrund. Trots de omstruktureringar av arbetsmarknaden som skedde under 1900-talet fortsatte könssegregationen, om än i nya former (Nermo 2000). De mest kvinnodominerade yrkeskategorierna är idag kontorssekreterare, läkarsekreterare och liknande. Den mest mansdominerade yrkeskategorin innehåller arbeten som byggnads-träarbetare och inredningsnickare (SCB 2012a). Många försök att bryta könsmönstret har genomförts. De åtgärder som har vidtagits har främst inriktats på att få in kvinnor på mansdominerade områden (Löfström 2004; Bergström 2007). På senare år har byggbranschen gjort stora satsningar för att få unga kvinnor att utbilda sig för arbete inom branschen (Libra 2005; Cettner 2008). Insatser för att rekrytera män till kvinnodominerade områden har varit betydligt färre. När de har förekommit har de haft som mål att få män till vård och omsorg eller till pedagogiska yrken. De åtgärder som har vidtagits har ibland lett till kortsiktiga positiva effekter, men sällan till långsiktiga. En kritik som har riktats mot åtgärderna är att de har varit inriktade på att motivera enskilda individer att göra otraditionella utbildnings- och yrkesval, medan de vardagliga och ofta väletablerade processer och strukturer som leder till könssegregationen inte har utmanats (Bergström 2007; Hedlin 2011; jfr Hedlin och Åberg 2013).

I den här rapporten undersöker vi den yrkessocialisation som sker inom gymnasieskolans Bygg- och anläggningsprogram (BA) och Vård- och omsorgsprogram (VO). Att socialiseras in i ett yrke handlar om att inlemmas i en yrkesgemenskap och uppta normer och värderingar som över tid format och formar denna gemenskap. Rapportens titel inleds med orden, ”*vara med i gänget*”. Vi fastnade för dessa ord då en elev i studien talade om att få vara med i gänget när hon beskrev sin upplevelse av att inkluderas i yrkesgemenskapen.

Rapportens utgångspunkt är att genus, dvs. kollektiva föreställningar om ”kvinnligt” och ”manligt”, kan ha en central betydelse för yrkeslivets köns-mönster. Vi har valt att studera Bygg- och anläggningsprogrammet och Vård- och omsorgsprogrammet då dessa program utbildar för sektorer av arbetsmarknaden som är starkt könssegregerade. Dessutom representerar båda programmen yrkesområden där arbetsgivare, branschorganisationer och andra instanser aktivt har stött olika typer av åtgärder för att bryta könssegregationen inom området (Bergström 2007; Mårtensson och Wennemo 2007).

Utgångspunkten att genus är av central betydelse för arbetslivets köns-mönster grundar sig på forskning som har visat att många branscher och yrken betraktas som ”kvinnliga” eller ”manliga” (Westberg-Wohlgemuth 1996).

Genus betecknar tidsbundna föreställningar som i hög utsträckning lärs in genom de mellanmänskliga relationer som präglar familj, skola och arbetsliv (Connell 2009). Tidstypiska idéer om ”kvinnligt” och ”manligt” bidrar till att forma den yrkessocialisering som för många inleds i gymnasieskolan. Det innebär vidare att en ung man eller kvinna som gör ett otraditionellt yrkesval med avseende på kön, kan antas mötas av andra reaktioner än de kamrater som väljer i enlighet med det som förväntas (Nordberg 2005; Ekstrand 2005; Andersson 2012). Det övergripande syftet med den här studien är att undersöka de praktiker och processer som präglar yrkessocialisationen inom gymnasieskolans Bygg- och anläggningsprogram och Vård- och omsorgsprogram.

Våra frågeställningar är:

- Vad kännetecknar den yrkessocialisation som elever inom Bygg- och anläggningsprogrammet respektive Vård- och omsorgsprogrammet genomgår?
- På vilket sätt underlättas och/eller försvåras yrkessocialisationen för eleverna beroende på deras kön?

Rapporten är disponerad på följande sätt: Kapitel 1 och 2 beskriver undersökningens förutsättningar och sammanhang. I kapitel 3 och 4 beskrivs yrkessocialisationen inom Vård- och omsorgsprogrammet respektive Bygg- och anläggningsprogrammet. Inledningsvis ges i kapitlen en översiktlig bild av de elever och lärare som vi mötte under fältarbetet inom respektive program, därefter beskrivs de lärandeteoretiska- och genusteoretiska aspekterna på yrkessocialisationen. I det femte kapitlet relaterar vi de olika utbildningarna till varandra för att synliggöra likheter och skillnader i hur genus påverkar yrkessocialisationen. I kapitel 6 redovisas studiens viktigaste slutsatser.

1.1 Tidigare forskning

Nedan presenterar vi först studier som behandlar genusskapande och yrkessocialisation inom skolväsendet. Därefter tar vi upp studier som har belyst situationen för män i vårdrken och kvinnor inom byggbranschen.

1.1.1 Skola, genusskapande och yrkessocialisation

En betydande mängd skolforskning har på senare år uppmärksammat hur genusskapande processer inom skolan bidrar till att etablera olika typer av könsmonster. Sandell (2007) har genom observationer och intervjuer undersökt de praktiker som leder till att högstadieungdomar sorterar in sig i ett segregerat utbildningsmönster inom gymnasieskolan. Vidare har flera studier visat på de genusskapande processer som kommer till uttryck inom gymnasieprogram som domineras av unga män. Dessa studier har företrädesvis varit etnografiska. Forskarna har gjort såväl observationer, som informella och formella inter-

vjuer. Fokus har varit på maskulinitetsskapande medan femininitetsskapande inte har beforskats i samma utsträckning (Lennartsson 2007a; Lennartsson 2007b; Högberg 2009; Nyström 2012; Rosvall 2012).

Ett exempel på hur maskulinitetsskapande och yrkessocialisation vävs samman handlar om att tillägna sig ett särskilt sätt att kommunicera. Korp (2011) fann i sin etnografiska studie från Fordonsprogrammets transportinriktning att en central komponent inom utbildningen är att behärska en manlig jargong som inkluderar en särskild sorts skämtande (se även Rosvall 2011; jfr Hill 2001; Pascoe 2012). Också forskning från Byggprogrammet lyfter fram en manlig jargong som präglar utbildningen (Lennartsson 2007a, Lennartsson 2007b, Berglund 2009). Byggeleverna förväntas kunna bemöta jargongen och smälta in i gruppen. Berglund (2009, 2012) menar att en stor del av byggtutbildningen handlar om att forma eleverna till att omfatta yrkesspecifika normer och värderingar. Vidare är det inte individen som räknas. Tvärtom är en del av inskolningen till byggnadsarbetare att bli en i kollektivet (Lennartsson 2007b). Ett mer individualistiskt maskulinitetsideal tycks prägla yrkesutbildningen till chaufför. I Korps (2011) studie från Fordonsprogrammet framhålls självständighet och en flexibel hållning gentemot regler och föreskrifter som viktiga kvaliteter för yrkeschauffören, men också social kompetens och smidighet i mötet med kunder och auktoriteter.

De genusskapande processer som sker inom svenska kvinnodominerade gymnasieprogram har varit föremål för relativt lite forskningsintresse. Ambjörnssons (2004) studie har inte själva utbildningen i fokus, men väl konstruktioner av genus, klass och sexualitet bland gymnasieungdomar inom Barn- och fritidsprogrammet. I studien opponerar sig de kvinnliga eleverna mot de normer som föreskriver att kvinnor ska vara mjuka, empatiska, ansvarsfulla och omsorgsinriktade. I grupp uppfattas flickorna snarare som kaxiga och högljudda. Enligt de omdömen de får på sina praktikplatser har de dock inga problem med att uppträda ansvarsfullt och omsorgsinriktat under praktiktiden. Herrman (1998) fann i sin studie av Omvårdnadsprogrammet att den goda omvårdaren som lyfts fram är mjuk, lugn, snäll, lyhörd och skötsam (jfr Bates 1991; Skeggs 1999; Colley 2006). För männen inom utbildningen var det viktigt att framhålla sina maskulint kodade intressen och erfarenheter som kontraster inom den feminint kodade verksamheten. De unga männen blev positivt bemötta och de tillskrevs positiva egenskaper. Männen var också eftertraktade och de räknade med att ha en fördel i den framtida konkurrensen på arbetsmarknaden. Dessutom fick männen fem kronor extra i timlön, något de själv benämnde ”manstillägg” (Herrman 1998, s. 168).

En stor skillnad mellan maskulint kodade program som Byggprogrammet (numera Bygg- och anläggningsprogrammet) och Fordonsprogrammet (numera Fordons- och transportprogrammet) jämfört med feminint kodade program som Barn- och fritidsprogrammet samt Omvårdnadsprogrammet (numera Vård- och omsorgsprogrammet), är att karaktärsämnen på de maskulina programmen till stor del kopplas till yrkesnära sammanhang. Mycket av undervisningen sker genom arbete i fordonshallar och på olika typer av byggen inom skolan (Hjelmér, Lappalainen och Rosvall 2010, jfr Berglund 2009; Korp 2012). Lindberg (2003) beskriver det som att de uppgifter yrkesläraren ger eleverna fungerar som en bro mellan skolkontext och lärlingskap. Eleverna vid Barn- och fritidsprogrammet och Omvårdnadsprogrammet däremot har mindre av skolförlagd praktisk undervisning. Deras undervisning bygger i större utsträckning på att de ska läsa sig till yrkeskunskaperna (Hjelmér, Lappalainen och Rosvall 2010).

De praktiska yrkeskunskaperna inom Omvårdnadsprogrammet ges till stor del som arbetsplatsförlagd utbildning. Ett resultat från Omvårdnadsprogrammet som Johansson (2009) lyfter fram är att eleverna fick en perifer ställning inom den undersökta skolan. Flera faktorer samverkade till detta. Att en stor del av utbildningen var förlagd utanför skolan bidrog. Programmets låga status och omsorgsämnenas marginaliserade ställning var andra faktorer som medverkade till elevernas undanskymda position. Ett problem som har diskuterats när det gäller Barn- och fritidsprogrammet är den otydliga kopplingen till yrkeslivet (Ferm 2008). Hjelmér (2011) fann dessutom i sin etnografiska forskning från Barn- och fritidsprogrammet att utbildningen hade ett så pass starkt fokus på omsorg om eleverna och på personliga relationer att ämnesinnehållet och måluppfyllelse blev sekundärt. Lemar (2001) talar om ett ”omvårdande” (s. 179) och personlighetsutvecklande program som i viss mån rekommenderas för svårplacerade elever.

Elevers studieavbrott diskuteras återkommande som ett stort problem. Att elever avbryter sina gymnasiestudier har varit vanligare bland manliga än bland kvinnliga elever. Från detta har dock unga kvinnor som valt mansdominerade utbildningar som Byggprogrammet, Elprogrammet och Fordonsprogrammet avvikit. När det gäller dessa program har studieavbrotten varit vanligare bland de kvinnliga eleverna (Svensson 2007).

1.1.2 Män i vårddyrken och kvinnor inom byggbranschen

Lappalainen m.fl. (2012) som har studerat genusprocesser bland finska yrkeslärare beskriver hur mäns minoritetsposition inom kvinnodominerad yrkesutbildning ger fördelar som kvinnor i motsvarande minoritetsställning inte får.

Även när det gäller annan verksamhet har forskningen funnit att män har en tendens att få fördelar inom kvinnodominerade arbetsplatser. Detta har till exempel visats av flera svenska forskare som har undersökt män inom sjuksköterskeyrket (Eriksson 2002; Robertsson 2002, 2003; Ekstrand 2005; Nordberg 2005). Fenomenet att män får favörer och gärna ”åker upp” till högre positioner inom organisationen benämns *glashissen* (glass escalator)⁴, ett begrepp som myntades av Williams (1992). För kvinnor inom mansdominerad verksamhet gäller tvärtom *glastaket* (glass ceiling), vilket syftar på att kvinnorna ofta har svårt att få sin kompetens erkänd fullt ut. Detta i sin tur gör det svårare att avancera i organisationen. Både befordran och lön påverkas av glastakseffekten (Cotter m.fl. 2001).

Män inom kvinnodominerad verksamhet får dock inte endast fördelar. Precis som kvinnor som väljer manligt kodade yrken riskerar männen att bli ifrågasatta och möta fördomsfulla attityder (Sörensdotter 2005). Till exempel fann Ekstrand (2005) att män inom sjuksköterskeyrket förhåller sig till en stereotyp bild av manliga sjuksköterskor som feminina, vilket i sin tur förknippas med homosexualitet. För att de sociala relationerna i vårdmiljön ska fungera måste männen därför markera att de har en heterosexuell identitet.

Studier av verksamma vårdbiträden och undersköterskor har visat att vårdtagarna många gånger har olika förväntningar på kvinnlig och manlig personal, vilket leder till att könsmönstret i personalgruppen förstärks (Andersson 2007; Sörensdotter 2008; Gunnarsson och Szebehely 2009; Lill 2010). Förväntningarna innebär i viss mån att manliga vårdbiträden får fördelar. Detta gäller dock framförallt svenska vita män. Både i arbetsgruppen och i förhållande till vårdtagarna framstår det som mer problematiskt att vara man och ha mörk hudfärg (Sörensdotter 2008).

Några få svenska studier behandlar kvinnor som har valt att utbilda sig för att arbeta inom byggbranschen. Enligt dessa studier har kvinnorna många gånger goda erfarenheter av kamratskapet inom arbetslaget. Andra positiva erfarenheter handlar om den fysiska rörligheten och friheten att lätt kunna byta arbetsplats. Negativa upplevelser handlar om en ”grabbig” jargong och i vissa fall även sexuella trakasserier (Olofsson 2003; Petersson 2005; jfr Andersson 2012).

1.2 Teoretiska utgångspunkter

I den här studien om yrkesutbildning kombineras ett lärandeteoretiskt och genusteoretiskt perspektiv. När det gäller det lärandeteoretiska perspektivet har

⁴ En direkt översättning av *glass escalator* skulle vara glasrulltrappa, men på svenska brukar fenomenet benämnas *glashiss*.

vi framförallt inspirerats av antropologen Lave och datavetaren Wengers (1991) teori om situerat lärande. Beträffande det genusteoretiska perspektivet är vår främsta inspiration utbildningssociologen Connells (1987, 2005, 2009) resonemang om genus som ett mångdimensionellt begrepp.

En viktig utgångspunkt i Lave och Wengers (1991) tänkande är att lärande av ett yrke inte sker vid sidan av, utan som en integrerad del av sociala praktiker, eller *praktikgemenskaper* (communities of practice). Lave och Wenger har själva bland annat studerat hur det går till att lära sig yrken som barnmorska, skräddare och slaktare. De motsätter sig individualistiska förståelser av lärande och menar att allt lärande är situerat, det vill säga det skapas i tid och rum och i en ömsesidig relation mellan aktörer (t.ex. lärare och elever eller erfarna och mindre erfarna praktiker), aktiviteter (det individerna gör) och den värld där dessa befinner sig (t.ex. i skolan eller på en arbetsplats). Praktikgemenskaper innefattar enligt Lave och Wenger (1991) alltid maktrelationer och det är viktigt att synliggöra en given praktikgemenskaps historiska och politiska utveckling och sociala organisering. I den här undersökningen är de maktrelationer vi framförallt vill undersöka kopplade till genus, något vi ska återkomma till.

Lave och Wenger (1991) har utvecklat begreppet *legitimate peripheral participation* som ett analytiskt redskap för att undersöka hur lärande sker i praktikgemenskaper. Praktikgemenskaper innefattar alltid någon form av "mästar-lärling"-relation, där en nykomling ska tas upp i en gemenskap genom att följa någon som är mer kunnig. Lave och Wenger betonar att denna relation inte ska sammanblandas med det feodala samhällets statiska mästar-lärlingrelationer. Snarare är en förutsättning för lärande att relationen mellan mästaren och lärlingen är dynamisk, och att även mästaren är öppen för att förändra sig och praktikgemenskapen genom nya insikter från lärlingen. I en dynamisk praktikgemenskap är dess arbetskultur *transparent* för lärlingen, och lärlingen ges *access* till gemenskapens aktiviteter och sociala organisering. På så sätt blir lärlingens deltagande legitimt, och hon eller han kan gradvis röra sig mot att så småningom axla positionen som mästare.

Vidare framhåller Lave och Wenger att lärandet av ett yrke inbegriper en identitetstransformation. I detta sammanhang har Brickhouse (2001) kritiserat Lave och Wenger för att inte ta hänsyn till den roll genus spelar för identitetsformationen.

Även om en rad forskare har tagit fasta på Brickhouses kritik och lyft fram genusaspekten är denna utgångspunkt inte alls självklar, varken när yrkesval, yrkeslärande eller yrkesidentitet diskuteras (Case och Jawitz 2003; Tanggaard 2006; Baxter 2011). I den här studien har vi dock valt att komplettera Lave och

Wengers teori med Connells resonemang om genus som ett mångdimensionellt begrepp.

Connell (2009) talar om genus utifrån fyra dimensioner; *produktionsdimension*, *emotionell dimension*, *maktdimension* och *symbolisk dimension*. Dessa är beroende av varandra men går att urskilja analytiskt. *Produktionsdimensionen* handlar framförallt om könsarbetsdelning, hur vissa arbetsuppgifter och sysslor räknas som ”manliga”, medan andra kallas ”kvinnliga”. Den *emotionella dimensionen* handlar om hur känslomässiga relationer i form av närhet, intimitet och omsorg, bidrar till att strukturera såväl arbets- som familjeliv. Särskilt viktig här är kopplingen mellan sexualitet och genus, som betonas genom det genusteoretiska begreppet *heteronormativitet* (Warner 1991). Begreppet rymmer antagandet att det inte går att separera könsnormer från sexualitetsnormer. I dagens samhälle utgör heterosexualitet en norm. Heteronormativa förväntningar innebär att människor i omgivningen förväntas vara heterosexuella och dessutom förväntas denna heterosexualitet gestaltas på specifika sätt som bevarar en binär genusordning och gränser för ”rätt” feminint och maskulint beteende. Homofobi är en viktig aspekt av heteronormativiteten. Män som uppfattas som ”feminina”, och kvinnor som ”uppför sig som män” kan till exempel framkalla oro, ilska och hotfullhet från omgivningen för att sådana uttryck knyts till homosexualitet. *Maktdimensionen* syftar på att män och sådant som kategoriseras som ”manligt” tillskrivs högre status än kvinnor och det som kategoriseras ”kvinnligt”. Maktdimensionen avser även den institutionaliserade makt som framförallt innehas av män i företagsledningar, militär och politik. Den *symboliska dimensionen* hänvisar till de föreställningar, tankar och idéer som knyts till kategorierna ”man” och ”kvinna”. Det symboliska isärhållandet av män och kvinnor bidrar till att upprätthålla den hierarkiska relationen mellan dem.

I rapporten talar vi om att saker och ting *kodas feminint* eller *maskulint* när sådant som egenskaper, kroppsrörelser, färger, kläder, platser och yrken kategoriseras som kvinnliga eller manliga (jfr Connell 1987; Thurén 1996). Det historiska mönster som bildats genom denna könskodning kallar Connell (2009) för *genusordning*. Denna präglas av hierarkiska maktrelationer där män som grupp överordnas kvinnor som grupp genom att tillskrivas högre värde och status. Viktigt att påpeka är dock att de hierarkiska relationerna även upprättar skillnader mellan olika män och olika kvinnor, i relation till andra maktordningar som till exempel klass och etnicitet (Connell 2005; jfr Acker 2006). Genus är i högsta grad ett dynamiskt begrepp som formas på olika sätt i tid, rum och sociala och kulturella miljöer. Connell (1987) använder begreppet *genusregim* för att beteckna de lokala mönster som kan framträda när man

jämför olika delar av ett land, en arbetsplats eller en subkultur. Inom genusregimer kan enstaka nyckelpersoner, till exempel ledare eller lärare, få en central betydelse för att både upprepa och utmana etablerade genuspraktiker.

Central i vår analys är relationen mellan begreppet praktikgemenskap och begreppet genusregim. De lokala genusregimer som etableras inom BA- och VO-programmen påverkar formeringen av praktikgemenskaperna inom programmen, samtidigt som etablerade praktikgemenskaper bidrar till att återskapa eller utmana den lokala genusregimen. Exempelvis kan den *access* som Lave och Wenger (1991) utpekar som central för en individs upptagande i en praktikgemenskap, begränsas eller möjliggöras beroende av föreställningar om kön. Distinktionen mellan praktikgemenskaper och genusregimer är analytisk, i praktiken har alla sociala relationer såväl genus- som lärandemässiga implikationer. Tematiseringen i rapportens resultatkapitel (kap. 3 och 4) åskådliggör därför olika analytiska fokus. Inledningsvis redovisas yrkessocialisationen betraktad genom begreppet praktikgemenskaper. Därefter synliggörs kopplingar mellan genusregimer och praktikgemenskaper, med särskild uppmärksamhet på genus betydelse för yrkessocialisationen.

1.3 Metod och material

Studien bygger på empiri som insamlats under hösten 2012 på två olika gymnasieskolor belägna i samma svenska stad. På den ena undersöktes Bygg- och anläggningsprogrammet (BA) och på den andra undersöktes Vård- och omsorgsprogrammet (VO).

Att få tillträde till skolor för att genomföra forskningsprojekt av det här slaget kräver att projektet godkänns och förankras på flera olika nivåer i organisationen. Det är inte ovanligt att accessprocessen stoppas upp och drar ut på tiden (Smith 2012). Med tanke på elevers och lärares arbetsbörda finns också en uppenbar risk att deltagandet i ett forskningsprojekt upplevs som en belastning eller störning. Inför urvalet av skolor riktade vi in oss på kommuner och skolor som uppgav sig prioritera genusfrågor och därför kunde antas vara positiva till projektet.⁵ Vi sökte en kommun som tillhandahöll både Bygg- och anläggningsprogrammet och Vård- och omsorgsprogrammet för att underlätta möten och utbyten oss forskare emellan. Viktigt var också att utbildningarnas organisation skulle överensstämma med projektets planering så att till exempel elevernas praktikperioder inte skulle krocka med projektets planerade fält-

⁵ Å ena sidan skulle inriktningen på verksamhet som uppgav sig prioritera genusfrågor ge ett resultat som markant skiljer sig från det resultat som annars skulle ha framkommit. Å andra sidan visar till exempel Eidevald (2009) tvärtom att ambitionen att prioritera genusfrågor inte nödvändigtvis märks i den dagliga verksamheten.

arbete. Redan den andra gymnasieförvaltningen som kontaktades gav positivt besked när det gällde såväl utbildningarna, deras tidsmässiga organisering samt intresse för projektet.

Efter klartecknet från gymnasieförvaltningen tog vi kontakt med rektorerna på de aktuella skolorna. Vid särskilda möten presenterade vi projektet för rektorerna och av dem utvald personal. Med hjälp av de programansvariga på de båda skolorna identifierade vi sedan lärare och klasser med vilka studien skulle genomföras. Såväl lärare som elever fick information om syftet med projektet, att deltagande var frivilligt och att personuppgifter behandlades konfidentiellt (Vetenskapsrådet 2011).

Därmed var det bestämt och förankrat att projektet skulle genomföras i kommunen som är medelstor och belägen i södra Sverige. Gymnasieskolan som ger Bygg- och anläggningsprogrammet har ca 1000 elever. Majoriteten av de program som ges på skolan är mansdominerade yrkesprogram. Inte långt därifrån finns Vård- och omsorgsprogrammet inom en annan gymnasieskola med ungefär samma elevantal. Här är majoriteten av programmen kvinno-dominerade yrkesprogram. I kommunen finns också en tredje gymnasieskola av liknande storlek. Till skillnad från de skolor som medverkade i projektet präglas denna skola av högskoleförberedande program. Inom kommunen finns även några mindre gymnasieskolor.

Studiens upplägg tar sin utgångspunkt i en tolkande etnografisk tradition (Denzin 1997). Detta perspektiv betonar vikten av ett eklektiskt bruk av angreppssätt, där insamlingstekniker används och materialtyper skapas som på bästa möjliga sätt kan bidra till att belysa de specifika forskningsfrågor som gäller i en viss studie. Forskaren behöver alltså en beredskap för att möta den komplexitet och oförutsägbarhet som kännetecknar vardagliga sociala relationer. Vi har använt deltagande observation och intervjuer som komplementära metoder (Öhlander 1999; Fangen 2005). Observationerna genomfördes i september och oktober 2012 av den av oss som är kvinna i Vård- och omsorgsprogrammet och av den av oss som är man i Bygg- och anläggningsprogrammet. Att så skulle vara fallet var inte alls självklart, även den omvända situationen diskuterades. Då vår undersökningsperiod var begränsad var vi måna om att snabbt upprätta förtroendefyllda relationer med informanterna. Det var viktigt för oss att lärare och elevers fokus var på skolverksamheten, snarare än på oss forskare. Därför gjorde vi bedömningen att det var troligt att en manlig forskare med mindre friktion skulle kunna följa lärare och elever i Bygg- och anläggningsprogrammet och motsvarande bedömning gjordes för en kvinnlig forskare i Vård- och omsorgsprogrammet.

Som Denzin (1997) framhåller är det inte möjligt för etnografen att inta en "neutral" position som inte ger någon som helst påverkan på omgivningen. Det som krävs är emellertid att forskaren är reflexiv kring hur han eller hon bidrar till att påverka de skeenden som observeras. Innan, under och efter observationsperioden har vi forskare haft kontinuerliga diskussioner om observationerna, där vi tillsammans reflekterat kring arbetsprocessen och hur vi agerat i olika situationer. Beträktade som fallstudier kan utbildningarna ses som två fall som präglas av både likheter och kontraster (Yin 2007). De diskussioner som vi har fört om erfarenheterna från de två programmen har hjälpt oss i det analytiska arbetet, på så sätt att både sådant som varit gemensamt och det specifika för praktikgemenskaperna inom respektive program framstått tydligare för oss.

Studien genomfördes huvudsakligen i respektive utbildningsprograms andra år.⁶ Eleverna i år 2 är de första inom Gy11, den nya gymnasieskolan. Vi ville följa elever som fått en god insikt i utbildningen och i yrket, därför framstod år 2 som lämpligare att följa än år 1. Lave och Wenger (1991) menar att individer ofta formas genom flera praktikgemenskaper samtidigt och att det i skolors yrkesutbildningar kan finnas en spänning mellan elevidentitet och yrkesidentitet. Genom att studera elever som fått viss erfarenhet ansåg vi oss få möjligheter att fästa uppmärksamhet på relationen mellan de båda praktikgemenskaper, skolan och yrket, som ungdomarnas identiteter formas genom.

Lave och Wenger (1991) betonar att såväl språkbruk som användande av artefakter och teknik har betydelse för yrkessocialisationen, vilket även överensstämmer med Connells (2009) resonemang om hur genus kommer till uttryck. Observationerna, som skedde med forskningsfrågorna i fokus, hade därför en bred inriktning. Vi noterade hur interaktionen mellan lärare och elever och mellan elever skedde genom sådant som ordval, tonfall, talutrymme, handlingar, kroppspositioneringar, klädstilar, accessoarer, artefakter och teknik. Fältanteckningarna skrevs direkt på plats eller så snart som möjligt. Även renskrivningen av fältanteckningar skedde så snabbt som möjligt, ofta samma dag.

Att observationer och intervjuer som ovan nämnts använts komplementärt, har för oss inneburit två saker. För det första har vi använt de olika metoderna för att få syn på olika aspekter av hur praktikgemenskaperna och genusregimerna konstrueras. Där observationerna har fångat det som skett "här och nu" har vi med hjälp av intervjuerna fått en fördjupad förståelse av eleverna

⁶ I viss mån omfattades alla årskurser av VO-programmet, även den tredje årskursen som vi här räknar till VO-programmet även om den formella beteckningen var Omvårdnadsprogrammet. Fokus var dock på den andra årskursen.

som individer, vilket skapat en mer dynamisk bild av eleverna och deras utveckling. För det andra har vi använt intervjuerna för att lyfta situationer från observationerna som vi tagit upp till diskussion med lärare och elever. På detta sätt har vi skapat en reflexivitet i intervjusituationerna, där lärare och elever fått en uppfattning om vad vi har sett, samtidigt som våra egna iakttagelser har problematiserats av lärarnas och elevernas kommentarer (jfr Thomsson 2002).

Enligt den ursprungliga planeringen skulle två veckors observationer genomföras inom vart och ett av programmen. När det var dags att starta projektet bedömde vi dock att en treveckorsperiod inom respektive program bättre skulle möjliggöra kvalitativt goda analyser utifrån projektets förutsättningar och frågor. Under och i anslutning till observationsperioden gjordes också intervjuer med elever, lärare och praktikhandledare. Totalt genomfördes 16 enskilda intervjuer med elever från de båda programmen, tio inom BA (varav två unga kvinnor) och sex inom VO (varav två unga män). Dessutom gjordes i BA en gruppintervju med lärare och praktikhandledare. I VO gjordes en gruppintervju med lärare, en gruppintervju samt en enskild intervju med praktikhandledare.

Två olika intervjuguides, en för elever och en för lärare/praktikhandledare utformades inför genomförandet av intervjuerna (se bilaga 1 och 2). Intervjuguiderna syftade till att ringa in frågeområden, vilket innebar att frågorna kunde formuleras på annat sätt och i annan ordning i den konkreta intervju-situationen. Informanternas svar följdes ofta upp i syfte att förtydliga eller fördjupa svaren. Av naturliga skäl har dessa följdfrågor varierat. Intervjuguiderna omfattar de programöverskridande frågorna, men vi ställde också programspecifika frågor mot bakgrund av iakttagelser som gjorts under observationsperioden. Åberg genomförde alla intervjuer inom BA-programmet och Hedlin svarade för intervjuerna i VO-programmet. Elevintervjuerna varade 25–45 minuter, och intervjuerna med lärare och praktikhandledare varade 45–90 minuter. Med deltagarnas godkännanden spelades samtliga intervjuer in med diktafon. Intervjuerna transkriberades därefter ordagrant. Transkribering av intervjuer skedde kort efter att de genomförts. I rapporten har pseudonymer använts för elevers och lärares namn. För att skydda deltagarnas identiteter har även vissa personrelaterade detaljer ändrats eller utelämnats i rapporten.

En tematisk analys av det empiriska materialet har genomförts. Detta är en vanlig ansats i kvalitativa studier (Braun och Clarke 2006; Bryman 2008). Vidare kan den utförda analysen betecknas som en teoretisk tematisk analys, vilket innebär att tematiseringen och den vidare analysen av transkripten har gjorts med Lave och Wengers (1991) och Connells (2009) teorier om praktikgemenskaper respektive genus(regimer) som utgångspunkter. Syftet med en

tematisk analys är att lyfta fram mönster i datamaterialet. Det som presenteras som teman är således aspekter som kan sägas vara framträdande i materialet.

Analysen av materialet har gjorts i flera steg. Inledningsvis lästes de transkriberade intervjuerna och fältanteckningarna igenom upprepade gånger. De delar av transkripten som var relevanta i relation till våra forskningsfrågor urskiljdes och kodades. Kodningen innebar att excerpten gavs en rubrik eller beteckning som fångade essensen i innehållet. Till exempel noterades att vårdlärarna tilltalade sina elever som kollegor, vilket inledningsvis kodades "vi inom vården". Därefter jämfördes koderna och de fördes samman till preliminära teman. Konkret innebar detta till exempel att de avsnitt som hade kodats "vi inom vården" fördes samman med avsnitt med snarlik kodning under temat "välkomnande". Det blev sedan "ett tydligt inkluderande" när alla teman som hade tagits fram jämfördes, omgrupperades och omformulerades. De slutgiltiga teman som presenteras har i rapporten belysts med citat.

Den tillförlitlighet som eftersträvas inom kvalitativ forskning brukar inte avse replikerbarhet i den meningen, att mätinstrument och procedur utformas så att andra kan upprepa studien med samma resultat. Tillförlitlighet och giltighet uppnås istället genom att de teoretiska utgångspunkter som utgör bakomliggande antaganden redovisas, hur datamaterialet har insamlats beskrivs och forskarnas tolkningar redovisas och görs tydliga för läsarna (Kvale 1997). Begreppet *rimlighet* används av Alvesson och Sköldberg (1994) när de diskuterar vetenskapliga kvalitetskrav. Huruvida en studie och dess resultat är rimliga får avgöras genom att läsaren ges möjlighet att följa analysprocessen och därmed också själv kan bedöma de argument som lämnas. Tolkningar ska emellertid inte betraktas som slutgiltiga. Varje resultat och varje studie bör istället betraktas som delar av en kontinuerlig kunskapsutveckling. Således, genom att vi redogör för våra tolkningar och slutsatser i enlighet med den kvalitativa forskningsansatsen, kan läsarna pröva den analys som görs och de resonemang som förs.

Vidare kan det nämnas att fallstudier av det slag som vi presenterar här, inte kan utmynna i forskningsresultat som kan generaliseras i den meningen att de kan ange hur utbrett eller vanligt ett fenomen är. Däremot talar Johannessen och Tuft (2003) om *överförbarhet*, vilket avser att resultat från kvalitativa studier ska kunna användas för att förstå liknande fenomen och mekanismer. I rapportens avslutande kapitel diskuterar vi hur studiens resultat kan appliceras och bidra till större förståelse av liknande fenomen i andra sammanhang.

2 Utbildningarna ur ett historiskt och nationellt perspektiv

2.1 Ett historiskt perspektiv

Bakgrunden till den svenska gymnasieskolan är en mängd olika utbildningstyper utformade för skilda elevgrupper med avseende på socioekonomisk bakgrund och kön. De första utbildningarna inom vård och omsorg var utpräglat praktiska. Utbildningen skedde oftast i lärlingsform direkt på olika vårdinrättningar. 1957 introducerades en allmän utbildning för vårdbiträden och undersköterskor. Den bestod av hälften teori och hälften praktik och var förlagd inom yrkesskolans regi. Utbildningen kom senare att omformas och bli Vårdlinjen inom gymnasieskolan. De elever som gick Vårdlinjen utbildades till undersköterskor och efter avslutad utbildning anställdes många inom sjukvården (Herrman 1998).

Nuvarande Vård- och omsorgsprogram har sin bakgrund både i gymnasieskolans tvååriga Vårdlinje, som startade 1971 med landstinget som huvudman, och i den tvååriga Sociala servicelinjen som startade 1982. I och med 1990-talets gymnasiereform ersattes dessa linjer med det treåriga Omvårdnadsprogrammet, som i sin tur blev Vård- och omsorgsprogrammet när den nya gymnasieskolan trädde i kraft 1 juli 2011 (Herrman 1998; Ahnlund och Johansson 2011).

Även utbildningen till byggnadsarbetare har sin förankring i den praktiska verksamheten. Inom enhetsskolans försöksverksamhet under 1950-talet var det möjligt att välja träteknisk inriktning inom skolans nionde och sista år. Det var dock få elever som gjorde detta val. Också inom yrkesskolorna var eleverna som var inriktade på byggbranschen få, istället var lärlingssystemet den dominerande vägen till arbete inom byggsektorn (Berglund 2009).

I och med gymnasiereformen 1971 lanserades en ny byggyrkesutbildning, Bygg- och anläggningsteknisk linje, som var samordnad med byggbranschens lärlingsutbildning. Eleven skulle först gå två år inom gymnasieskolan och därefter väntade en lärlingstid på ytterligare två år. 1990-talets gymnasiereform innebar att utbildningen omformades till det treåriga Byggprogrammet med inriktningarna husbyggnad, måleri, anläggning och plåtslageri. Efter avslutad skolutbildning förutsattes eleven söka lärlingsanställning (Berglund 2009). Efter gymnasiereformen 2011 är namnet på utbildningen Bygg- och anläggningsprogrammet.

2.2 Ett nationellt perspektiv

Bygg- och anläggningsprogrammet (BA) och Vård- och omsorgsprogrammet (VO) är två av totalt 12 nationella yrkesprogram inom den reformerade svenska gymnasieskolan, Gy11, som även innefattar sex högskoleförberedande program. För yrkesprogrammen är generella förändringar bland annat att tiden för yrkesämnena ökat på bekostnad av allmän teori, att möjligheterna för skolor att starta lokala kurser begränsats samt att behörighetskraven förändrats något (Regeringen 2013). Terminologin kring kurser och ämnen har också delvis ändrats (Skollagen 2010; Skolverket 2013c). Till exempel kallas de ämnen som läses av alla elever för gymnasiegemensamma ämnen. Denna term används dock sällan av de elever och lärare som deltagit i studien. Precis som eleverna och lärarna kommer vi i rapporten att använda *kärnämne* när vi syftar på ämnen som läses av alla elever. Vidare använder vi *karaktärsämne* när vi syftar på de ämnen/kurser som ger programmet dess karaktär, det vill säga de yrkesinriktade ämnena inom BA och VO.

Enligt Skolverkets (2013a) gymnasieinformation riktar sig BA-programmet till elever som vill arbeta med att bygga, underhålla och göra ombyggnationer av hus och anläggningar. Elever som fullföljt BA-programmet kan efter studierna välja att börja arbeta eller att läsa vidare på yrkeshögskola. Det finns även möjlighet att inom utbildningen läsa extra kurser för att få grundläggande högskolebehörighet. Minst 15 veckor av utbildningen är förlagd till arbetsplatser, så kallat arbetsplatsförlagt lärande (APL). BA-programmet har fem inriktningar: anläggningsfordon, husbyggnad, mark och anläggning, måleri och plåtslageri. Samtliga inriktningar ges dock på inte på alla skolor som erbjuder programmet.

VO-programmet ger eleverna grundläggande kunskaper för att kunna arbeta som vård- och omsorgspersonal inom hälso- och sjukvård, äldreomsorg, psykiatri och med funktionshindrade. Eleverna kan inom studierna läsa extra kurser för att få grundläggande och särskild högskolebehörighet. Minst 15 veckor av utbildningen sker inom APL. VO-programmet saknar inriktningar, men ger möjlighet till specialisering inom ramen för programfördjupningen. Huvudmännen avgör vilka specialiseringar som ska finnas tillgängliga på de skolor som erbjuder programmet (Skolverket 2013a).

Vår studie genomfördes med elever som i de flesta fall inledde sina studier läsåret 2011/12. I riket antogs detta läsårs något fler av de sökande till BA än till VO (se tabell 1). I båda programmen var det en knapp tredjedel (28 procent i BA, 29 procent i VO) av de sökande som hade minst en förälder med efter-

gymnasial utbildning. Av samtliga sökande till BA hade 12 procent utländsk bakgrund⁷. Motsvarande andel för VO var 29,6 procent (Skolverket 2012a).

Endast fyra av arton gymnasieprogram hade vad som brukar kallas jämn könsfördelning (minst 40 procent av underrepresenterat kön) bland sökande läsåret 2012/13. Dessa var Ekonomiprogrammet och Naturvetenskapliga programmet (högskoleförbredande) samt Handel- och administrationsprogrammet och Restaurang- och livsmedelsprogrammet (yrkesförberedande). De program som läsåret 2012/13 hade den allra snedaste könsfördelningen var två mansdominerade utbildningar, VVS och fastighetsprogrammet samt El- och energiprogrammet (2,5 procent respektive 4,6 procent av alla sökande var kvinnor). Av yrkesförberedande program med övervägande andel kvinnor var Hantverksprogrammet och Vård- och omsorgsprogrammet de med ojämnast könsfördelning (7,7 procent respektive 17,5 procent av alla sökande var män) (Skolverket 2013b). Som framgår av tabell 1 har andelen kvinnor som söker sig till BA och andelen män som söker sig till VO ökat under de senaste femton åren.

Tabell 1 : Sökande och antagna till BA-programmet (tidigare Byggprogrammet) och VO-programmet (tidigare Omvårdnadsprogrammet)

Program	Läsår	Andel sökande: kvinnor (%)	Andel sökande: män (%)	Antal sökande	Andel antagna av sökande (%)
BA	2012/13	9,5	90,5	6 417	67,9
	2011/12	9,9	90,1	7 666	67,7
	2001/02	2,7	97,3	3 804	75,3
	1996/97	3,1	96,9	2 498	81,8
VO	2012/13	82,5	17,5	3 772	67,7
	2011/12	83,4	16,6	3 924	72,7
	2001/02	87,7	12,3	2 912	90,4
	1996/97	84,2	15,8	4 064	88,2

Källa: Skolverket (2012a, 2012b, 2012c och 2013b).

Det föreligger stora skillnader mellan programmen när det gäller elevernas intresse för högskolestudier. Enligt en rapport från SCB sade 10 procent av eleverna som läste Byggprogrammets år 3 under 2011/12 att de kunde tänka sig högskole- eller universitetsstudier. Motsvarande siffra för Omvårdnadsprogrammet var 64 procent. Även om studieintresset har skiftat år från år, har

⁷ Födda utomlands alternativt båda föräldrarna födda utomlands.

vårdeleverna generellt sett varit betydligt mer intresserade av högskolestudier jämfört med byggeleverna (SCB 2012b).

För vår studie är också elevernas tendenser att avbryta studierna eller byta studievägar intressanta. Av tabell 2 framgår att av dem som var nybörjare på programmen hösten 2010 respektive hösten 2011 var det något fler som valde att göra studieavbrott på Omvårdnadsprogrammet jämfört med Byggprogrammet. När det gäller byte till annan gymnasieutbildning är det vanligare att VO-elever gör detta än BA-elever. För båda programmen gäller att underrepresenterat kön byter utbildning i betydligt högre utsträckning än det kön som är i majoritet i respektive program (jfr Jennemyr och Tomasson 2010).

Tabell 2 Studieavbrott och utbildningsbyten bland nybörjarelever läsåren 2010/11 och 2011/12

Program	Läsår	Andel studieavbrott år 1 (%)	Andel män som bytte utbildning år 1 (%):	Andel kvinnor som bytte utbildning år 1 (%):	Total andel elever som bytte utbildning år 1 (%):
BA	2011/12	0,8	6,6	17,3	7,4
	2010/11	1,0	6,8	12,0	7,2
VO	2011/12	1,1	15,3	8,2	9,4
	2010/11	1,7	15,6	8,4	10,1

Källa: Skolverket (2012a, 2013b).

3 Vård- och omsorgsprogrammet

Det här kapitlet behandlar den yrkessocialisation som vård- och omsorgseleverna genomgår. I det första avsnittet nedan (3.1) ges en bild av eleverna, lärarna och undervisningen. I avsnittet som följer (3.2) redovisas teman som var framträdande när studien genomfördes.

3.1 På plats inom Vård- och omsorgsprogrammet

Skolan där observationerna och intervjuerna genomfördes har ett centralt läge i en medelstor stad. Främst studerades den klass som gick sitt andra år inom utbildningen. I klassen gick 26 elever, 20 flickor och 6 pojkar. Enstaka observationer gjordes även inom den första och den tredje årskursen. Programmet saknar inriktningar och på den aktuella skolan finns endast en klass inom varje årskurs. De fem lärarna som undervisar i karaktärsämnen är alla kvinnor. Även de tre praktikhandledarna som deltar i studien är kvinnor.

Under de tre veckor som observationerna genomförs erbjuder vårdlärarna stor variation när det gäller undervisningsformer. Eleverna arbetar enskilt, i par och i grupp. De får se faktafilmer och spelfilm som knyter an till vård eller olika sjukdomstillstånd. De arbetar ibland med skriftliga uppgifter, ibland sker arbetet och redovisningen muntligt. Till exempel kan det handla om olika vårdscenarier och dilemman som beskrivs och diskuteras. Eleverna gör inspelningar, arbetar med rollspel, genomför fysiska övningar med mera.

Eleverna har mycket gott att säga om sina vårdlärare. Lärarna är angelägna att stämna av med eleverna angående hur olika skoluppgifter har fungerat och hur eleverna har upplevt undervisning och redovisningsformer. I intervjuer och samtal beskrivs att lärarna har stöttat elever som har haft svårigheter med skolarbetet, bekymmer i privatlivet eller problem att hitta motivationen. ”Vårdlärarna, de är rediga klippor”, som en elev uttrycker det. Som Frelin (2010) framhåller är lärares relationsarbete en viktig dimension av det pedagogiska arbetet. Det handlar inte om att vara allmänt populär utan att ha relationer som gör att elevernas lärande underlättas. Att skapa tillit, att förebygga problem och att ställa krav på en lagom nivå är sådant som innefattas i den relationella kompetensen.

Samtliga vårdlärare har både gedigna utbildningar och lång erfarenhet inom social verksamhet och/eller vårdverksamhet. De har också arbetat inom olika områden och på olika nivåer. Det finns mycket erfarenhet att dela med sig av och lärarna berättar återkommande om situationer och fall som de varit med om eller som de känner till på annat sätt. Det är sådant som ungdomarna ofta är intresserade av. En elev säger uppskattande att lärarna drar egna exempel på hur det kan vara istället för att läsa ur någon bok.

Vårdlärarna är medvetna om att eleverna uppskattar berättelser och exempel från någon som är väl insatt i verksamheten. På så sätt har de en fördel gentemot lärarna i kärnämnen som kan ha svårt för att ge levande relevanta exempel och fallbeskrivningar. Under ett samtal med eleverna under fältarbetet, kommer vi in på de olika ämnena och vårdlärarna kontra de andra lärarna. Ungdomarna lyfter fram vårdlärarnas kunskap och erfarenhet:

Jag pratar med några elever i pausen. De säger att det är stor skillnad mellan kärnämnen och karaktärsämnen. Förra året hade de mycket kärnämnen, det var tråkigt. Apropå karaktärsämnen säger en elev:

- Vi har ju väldigt bra lärare i våra VO-ämnen.

De andra håller med.

- Vad är det som är så bra med dem, frågar jag.

- De är kunniga och erfarna och vet vad det handlar om.

(Ur fältanteckningar 121004)

Genom att vårdlärarna kan sina områden väl befinner de sig relativt nära den mästarpå position som Lave och Wenger (1991) talar om, trots att de numera är lärare och därmed inte längre representerar vård- och omsorgspraktiken.

De elever som gick den tidigare Vårdlinjen utbildades till undersköterskor, men de utbildningar som ersatte den har inte varit lika tydliga vad det gäller framtida yrken (Herrman 1998). På Skolverkets hemsida (Skolverket 2013a) anges inte yrkestitlar bland förslagen på yrkesutgångar. I stället presenteras de verksamhetsområden som programmet utbildar för. Skälet är att olika kommuner och landsting tillämpar olika yrkestitlar. Enligt Skolverket är risken därför stor att en redogörelse för yrkestitlar skulle vilseleda mer än hjälpa. Enligt de examensmål som gäller för Vård- och omsorgsprogrammet utbildar programmet för arbete inom hälso- och sjukvård samt inom socialtjänst. Det kan röra sig om arbeten vid sjukhus, vårdcentral eller i hemsjukvård. Inom socialtjänsten handlar det om arbeten inom särskilt boende, gruppboende, daglig verksamhet, hemtjänst eller som personlig assistent.

Det är inte ovanligt att eleverna har en nära koppling till vårdsektorn genom att någon, oftast kvinnlig, familjemedlem eller släkting arbetar inom något vårdyrke. Såväl killar som tjejer berättar till exempel om mammor som är undersköterskor. När eleverna får frågan om hur det kommer sig att de valde Vård- och omsorgsprogrammet är det dock främst andra skäl som förs fram. Jämförelsen görs med studieinriktade program som Samhällsvetenskapsprogrammet, ett program som förknippas med "*äckligt mycket plugg*", som en elev uttrycker det. Vård- och omsorgsprogrammet var en utbildningsväg som man trodde skulle vara mer lättsam. Dessa förväntningar kom dock på skam. Det blev mer att läsa än vad eleverna hade förväntat sig. Ett annat skäl som eleverna gärna framhåller för sitt val är att de är intresserade av människor eller det sociala området. Jämförelsen görs med kontorsjobb. "*Jag kan inte tänka mig att jobba på ett kontor, så därför passade VO*", säger en elev. Andra framhåller sitt intresse för att hjälpa människor. Ett par elever berättar om egna svåra upplevelser under barn- och ungdomstiden, om egna hälsoproblem och negativa vårdupplevelser. Särskilt en av dem framhåller att dessa erfarenheter kan användas för att bättre förstå och hjälpa andra.

Många av de arbeten som erbjuds de elever som gått Vård- och omsorgsprogrammet finns inom äldreboenden och hemtjänsten. I den aktuella kommunen har man inte anammat titeln äldreassistent som rekommenderas i den statliga utredningen *I den äldres tjänst* (SOU 2008:126). På arbetsplatserna är undersköterska den titel som används och för detta krävs Vård- och omsorgsprogrammet eller motsvarande utbildning. Både lärarna och de praktikhandledare som intervjuas är också tydliga med att de utbildar undersköterskor.

3.2 Yrkessocialisationen

Det som kännetecknar yrkessocialisationen ska redovisas nedan. I avsnitten 3.2.1 – 3.2.3 synliggörs praktikgemenskapen utifrån lärandeteoretiska aspekter. Därefter (avsnitt 3.2.4 – 3.2.6) undersöks relationen mellan genusregim och praktikgemenskap, med särskilt fokus på genus betydelse för yrkessocialisationen.

3.2.1 Ett tydligt inkluderande

Inom utbildningen sker ett tydligt inkluderande av eleverna. Vårdlärarna omnämner sig själva och eleverna som ”vi som arbetar inom vården”. Eleverna tilltalas således redan som vårdpersonal. På så sätt sker vad som skulle kunna kallas för en symbolisk inkludering i praktikgemenskapen.

Redan under den första dagens fältobservationer noterades under en lektion i vård och omsorgsarbete att läraren upprepade gånger talar om ett ”vi” som syftar på henne själv, eleverna och övrig vårdpersonal. Undervisningen handlar om patientsäkerhetslagen. Lärarens språk är tydligt yrkesinriktat. Hon tar upp lagens innebörd och syfte. När hon talar om vikten av förebyggande arbete så att inte patienter drabbas av vårdskador förklarar hon: *”Vi måste vara noga med att arbeta säkert, så att vi inte skadar någon patient. Om vi inte vet vad vi gör så kan vi ställa till stor skada.”* (Ur fältanteckningar 121001)

Den viktiga roll APL, praktiken, spelar betonas återkommande och handledarnas beskrivningar av hur de tar emot sina praktikanter vittnar också om att de strävar efter att inkludera eleverna i praktikgemenskapen. Handledarna lägger stor vikt vid att planera mottagandet så att eleverna slussas in i arbetsgruppen och även de elever som kan vara tafatta i början kommer in i arbetet och gruppen efter hand. På så sätt får eleverna den access till gemenskapens aktiviteter som Lave och Wenger (1991) talar om. Handledarna vid ett äldreboende framhåller att praktikmottagandet kan vara avgörande för elevens hela yrkesval. Om praktikperioden blir en negativ erfarenhet så kanske eleven helt väljer bort vården och omsorgen som framtida arbetsplats. Men om eleven både känner sig välkommen och successivt ges mer och mer ansvar är förutsättningarna goda för att praktikvistelsen ska bli lyckad, menar handledarna. Många elever vill komma tillbaka till äldreboendet som semestervikarier, vilket också är ett tydligt kvitto på att handledarna och deras kollegor har gjort praktiktiden till en positiv upplevelse.

Eleverna bekräftar handledarnas resonemang. Moa som gjorde sin praktik inom hemtjänsten berättar att hon hade haft en negativ inställning till hemtjänsten förut. Därför kom beskedet att hon skulle göra sin APL inom hemtjänsten som en besvikelse, men detta ändrades helt efter några veckors praktik.

Moa: När jag hade varit där tre veckor så kände jag att jag ville stanna kvar där. "Det är ju här jag vill vara, liksom". Innan tänkte jag att "fan, jag vill inte vara inom hemtjänsten". Så tänkte jag innan. [...]

[...]

Intervjuare: *Vad var det som gjorde att du trivdes så bra?*

Moa: Det var nog att jag och handledaren kom bra överens och hela stället som jag var på, jag var på [namnet på verksamheten], hade så bra teamkänsla. Man blev inbjuden, man fick vara med i gänget. Man kände sig inte utanför och det är ju väldigt viktigt för annars blir det ju inte alls roligt.

Intervjuare: *Nej*

Moa: Det kändes som att jag var välkommen.

Uttrycket, "man fick vara med i gänget", i citatet ovan illustrerar hur en elev kan beskriva ett bra mottagande i den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen. För Moa betydde denna inkludering i praktikgemenskapen att hennes starkt negativa inställning till hemtjänsten vändes till sin motsats.

3.2.2 Social kompetens lyfts fram

Att ha social kompetens är centralt för yrkesrollen som undersköterska. Ett gott bemötande gentemot andra människor betonas återkommande i utbildningen. Även en god kommunikationsförmåga är central. Det gäller att våga ta kontakt och initiera samtal. Såväl lärare och praktikhandledare som elever framhåller att en undersköterska måste kunna ta folk på ett bra sätt. "Du ska ha lätt att handskas med folk, även om du inte tycker om dem", som en elev uttrycker det.

Särskilt praktikhandledarna betonar att kommunikationsförmågan måste kombineras med en förmåga att ta initiativ, att vara lite om sig och kring sig, att inte stå handfallen. Variationen är stor när det gäller hur mycket eleverna tar initiativ och "tar för sig" när de kommer ut i hemtjänsten eller på äldreboenden. Vissa elever är framåt redan inledningsvis, medan andra elever är ganska passiva. Praktikhandledarna beskriver hur de börjar med att låta eleverna gå bredvid, men ganska snart får eleverna hjälpa till med olika arbetsuppgifter och succesivt får de mer och mer arbetsuppgifter och ansvar. Beskrivningen stämmer väl med hur Lave och Wenger (1991) talar om lärande i termer av att gradvis tillägna sig den kompetens som yrket kräver. Handledarna berättar att de anpassar kraven på ett finkänsligt sätt. De talar om att de "puffar på" eleverna genom att ge anvisningar och arbetsuppgifter utifrån vad varje elev är redo för. Det allra svåraste är när eleverna inte är så sociala, när de trots stöttningen har svårt för att kommunicera och interagera med vårdtagarna. En

handledare förklarar: *”Det kanske inte är en social person, den här eleven. Då blir det ett jätteproblem.”*

Eleverna, både de som är mycket framåt och de som ger ett blygare intryck, beskriver dock att de kände sig kompetenta under praktiken. Av elevernas berättelser framgår hur handledarna använt sig av *sin* sociala kompetens för att få eleverna att komma in i arbetet. Även de som upplevde någon uppgift som problematisk fick bra stöd. Nina, en elev som tyckte det var mycket svårt att hjälpa de äldre med hygien framhåller hur handledaren bemötte detta med varsamhet. Handledaren ställde krav, men inte alltför höga. Genom att peppa, ge tips, berömma och låta eleven ta ett steg i taget så gick det bra till slut. Nina berättar att det var jobbigt, men hon är glad över att hon klarade av det till slut. Hon säger stolt: *”Och jag skötte allt bra och professionellt och som man ska.”*

Även vårdlärarna stöttar och uppmuntrar eleverna. Den sociala kompetensen som är så viktig i vård- och omsorgsverksamheten tränas till exempel genom grupparbeten och muntliga redovisningar. Ett sätt att få de som inte är så framåt att utvecklas är att lägga upp skolarbetet så att eleverna får arbeta i mindre grupper. *”Många elever säger att de inte vågar uttrycka sig i större grupper. De som är lite rädda och blyga kan våga i en mindre grupp”*, förklarar en av lärarna. Ett problem är dock att klasserna är stora och lärarnas tid inte räcker till för att arbeta med mindre grupper i den utsträckning som de skulle önska. Å ena sidan har lärarna stor frihet att lägga upp undervisningen som de vill. Å andra sidan har resurserna beskuren och möjligheten att skraddarsy undervisningen efter elevernas behov har därmed reducerats.

3.2.3 Vardagsexperter

Trots att eleverna ännu inte har genomgått halva utbildningen beskriver de hur de av omgivningen betraktas som något av medicinska ”experter”. Med tanke på Lave och Wengers (1991) beskrivning av yrkeslärande som en identitets-transformation förefaller omgivningens uppfattning vara betydelsefull. Flera av eleverna berättar att släktingar och vänner har vänt sig till dem för förklaringar eller råd om sådant som rör hälsa och vården. En elev har en äldre bror och svägerska som brukar fråga om sådant som rör barnens hälsa och en annan elev berättar hur hon fick hjälpa en kamrat att reda ut en mängd frågetecken efter ett läkarbesök.

En tredje elev, Elsa, berättar att hennes mormor gärna rådfrågar henne om sådant som rör kroppen, sjukdomar och vården. Elsa ger annars ett blygt intryck, men hon skiner upp när hon berättar om hur hon blir ”konsulterad”. Nyligen hade mormodern frågat om någon krämpa. *”Jag svarade vad jag trodde om det och sedan när mormor gick till läkare så visade det sig att det*

som jag trodde stämde. Det var lite häftigt", säger hon och skrattar. Elsa är dock noga med att betona att hon brukar påminna sin mormor om att hon inte kan svara som en utbildad sköterska, hon kan bara säga vad hon tror. Men vid tillfällena som dessa, när hon blir rådfrågad så känner hon att hon verkligen har tagit till sig en massa kunskaper och att hon är "på väg" mot att bli undersköterska. [...] Men hon betonar att hon har jättemycket kvar. Hon känner sig inte alls som färdig undersköterska (Ur fältanteckningar 121018).

Utbildningen har också förberett ungdomarna på att umgås med äldre och ibland sjuka människor. Det kan även handla om sådant som hur man ska tala till någon som har nedsatt hörsel. Moa säger att hon numera "pratar som en undersköterska" när hon träffar sin farmor. Eleverna har också kunnat hjälpa till i vardagliga situationer tack vare sina vårdkunskaper. Björn berättar att han fick nytta av det han lärt sig inom utbildningen när hans pappa bröt armen. Då kunde han vara behjälplig. Petra, berättar om sin mamma som skadade en tå. Det hade gjort alltför ont för att hon själv skulle tvätta och ta hand om skadan. Då fick Petra rycka in. Hon säger: "*Då kände jag att det är ganska häftigt, för att man håller ju på med sådant i skolan. Så då känner man sig duktig, typ (skratt).*" Även Vera berättar att hon har haft nytta av sina vårdkunskaper utanför skolan:

- När min kompis var jättefull och ramlade så trodde hon att hon hade brutit handleden. Då frågade jag om hon kunde röra den. Det kunde hon. Och jag tog tag i den så här (hon visar) och såg att det inte var någon fara med den (Ur fältanteckningar 121018).

Eleverna kan således berätta om en rad situationer där deras kunskaper har kommit till praktisk nytta. I berättelserna blir det också tydligt hur elevernas privata familjeliv länkas till yrkessocialiseringen. Även om familjen inte utgör del av praktikgemenskapen kan elevernas yrkesidentitet i vardande stärkas genom de privata relationerna.

3.2.4 Längtan efter män

Den historiska könskodningen av vårdande uppgifter kommer till tydligt uttryck i utbildningens könsfördelning (Connell 2009). Inom utbildningen tycks dock diskussionerna om könsfördelningen begränsa sig till att män inom vården efterfrågas och lyfts fram. Inom VO-programmet finns det en tydligt artikulerad längtan efter män. Det ska dock påpekas att eleverna ännu inte gått hälften av sin utbildning när de får frågor om detta, men vid den här tidpunkten förknippar eleverna könsfördelningsfrågan med att fler killar efterlyses. Frågan

om könsfördelningen har diskuterats inom utbildningen besvaras av Nina på följande sätt: *”Nej inte mer än att lärarna har kommenterat att det är många killar i vår klass och att det är väldigt kul och att det borde vara fler.”*

De manliga vård- och omsorgseleverna räknar med att de utan svårigheter kommer att få anställning inom vårdområdet när gymnasiestudierna är avslutade. *”Särskilt när man är kille, det kommer att bli jättelätt att få jobb”*, uppger en av killarna under fältarbetet när de manliga eleverna står samlade i grupp och får frågan om möjligheterna att få arbete efter utbildningen. De andra killarna håller med. *”Det säger dom till oss hela tiden”*, fyller en annan ung man i. *”Killar behövs inom vården. Det säger alla”*, förklarar en tredje kille. Denna längtan efter män till vården sägs således vara något som ”alla” ger uttryck för, och dessutom ”hela tiden”. Tanken att män har förtur till anställningar uttalas även när killarna kommer till tals i de enskilda elevintervjuerna. Nils menar att könsfördelningen inom utbildningen innebär en fördel för honom när han söker jobb. Han räknar med att få förtur på arbetsmarknaden:

***Intervjuare:** Nu har jag några frågor om könsfördelningen. Det är ju mest tjejer som går på programmet. Hur tänker du om det?*

***Nils:** Att jag kommer att kunna dra nytta av det i framtiden.*

***Intervjuare:** Hur tänker du då?*

***Nils:** Jag tror faktiskt att jag kommer att ha förtur ute på arbetsmarknaden för att jag är kille.*

***Intervjuare:** Har du märkt av det nu eller har du hört något sådant?*

***Nils:** Ja, till exempel när jag sökte jobb i somras. Jag sökte väldigt sent, men de sa att vad kul att få hit en kille för jag var den enda killen på hela huset. Så jag tror definitivt att det är en fördel att vara kille.*

Även Johannes räknar med att hans kön är en fördel inom vårdområdet. Han har uppfattat att det finns en stor efterfrågan på manlig personal. Den är så stor att man nästan skriker efter män:

***Intervjuare:** Du var inne på att du kan få en fördel, att man tycker att det är bra på ett boende att det kommer en kille. Tror du att det spelar roll sedan när du söker jobb?*

***Johannes:** Inom vården så har jag ju förtur för att jag är kille, för att det är så kvinnodominerat. De skriker ju nästan efter oss, känns det som.*

Som citaten ovan visar uttalar sig killarna utan några större tecken på tvekan. "Jag tror faktiskt att jag kommer att ha förtur ute på arbetsmarknaden för att jag är kille", säger Nils. "Inom vården så har jag ju förtur för att jag är kille", hävdar Johannes. Samtliga killar säger sig vara inställda på att det kommer att bli mycket lätt för dem att få arbete eftersom män är eftertraktade inom vården. Under intervjun med Johannes framkommer att han förväntas bidra med maskulint kodade sysslor. Johannes säger att han som kille kan "snacka sport eller se på fotboll" med de manliga vårdtagarna. Det är vad han har fått höra ute i verksamheten. Men det är inte alltid lätt att få svar på hur behovet av män förklaras. Under fältarbetet söks svar på hur den stora efterfrågan på män motiveras:

Får inget riktigt svar så jag förklarar att jag undrar hur folk säger, vad de får höra. En kille säger att de får höra detta från alla. Jag försöker få svar på vem som säger vad och hur detta motiveras. Någon har hört det från släktingar. På praktikplatserna framhålls också hur bra det är med manlig personal. Både de anställda och patienterna/brukarna framför detta. Framför allt är det något som "alla" säger, enligt killarna, men motiveringen är oklar. Det tycks inte behövas någon motivering (Ur fältanteckningar 121019).

Vid gruppintervjun med lärarna beskriver de hur manliga elever kan få förmåner och behandlas med särskilt överseende. En av lärarna berättar om när hon själv var nyanställd inom vården och hennes tidigare studiekamrat, en man, fick en tydlig särbehandling. Denna erfarenhet tycks ha fått henne att reflektera över hur hon nu själv agerar gentemot de manliga eleverna. Erfarenheten av att ha haft en kollega som fick fördelar, tydliggjorde på ett kännbart sätt att de fördelar mannen fick innebar att hon som kvinna diskriminerades och utsattes för en orättvis behandling:

Vårdlärare: *Jag jobbade tillsammans med en kursare, vi jobbade på sjukhuset, hade samma utbildning och han var lika gammal som mig. Men när vi var nya och jobbade så fick han ett helt annat bemötande. "Nu är du trött, gå och sätt dig du och ta lunch" (sagt med mjukt tonfall). Och när jag frågade om någon kunde lösa av mig så att jag kunde ta lunch. "Du får vänta!" (sagt med hårt tonfall). Det kunde vara väldigt stor skillnad på hur vi blev bemötta, trots att vi båda var nya.*

Intervjuare: *Vad tyckte du om det då?*

Vårdlärare: Jag ifrågasatte det. Jag kan göra det, men det pratades undan. "Värst vad känslig du var då!" Jag tyckte att det var märkligt, men nu kanske jag gör samma sak. Det vet jag inte, men ...

Citatet ovan visar hur läraren reflekterar över sig själv och sitt eget förhållningssätt. För övrigt förknippas särbehandlingen först och främst med den verksamhetsförlagda utbildningen och med arbetsplatserna. Vårdlärarna beskriver hur en kille fick anställning på sin tidigare praktikplats, trots bristande kompetens och en annan ung man behandlades med silkesvantar av en praktikhandledare som annars kunde vara barsk och bestämd. En av lärarna förklarar att skälet till särbehandlingen är att handledarna gärna vill ha manliga kollegor. Hon säger: *"Det finns ju så få killar därute så handledarna är lite måna om dem. Man vill att de ska fortsätta inom det här, så uppfattar jag det. Man vill gärna ha manliga kollegor."*

Praktikhandledarna i sin tur menar att det är vårdtagarna som särbehandlar män inom verksamheten. Själva gör de ingen skillnad på kvinnor och män, även om de menar att det är önskvärt och viktigt att personalgruppen är könsblandad. De boende uppskattar när det kommer en man, säger en handledare som intervjuas tillsammans med sin kollega. Att särbehandla förknippas med ålder. Vårdtagarna kan tänkas göra skillnad på kvinnor och män just för att de är äldre. I arbetsgruppen finns en manlig kollega och han är populär. När han kommer blir pensionärerna glada, berättar handledarna.

3.2.5 Traditionella könsnormer bevakas och praktiseras

Trots att såväl killarna inom Vård- och omsorgsprogrammet som lärarna och praktikhandledarna menar att den manliga vårdpersonalen är efterfrågad och populär, framkommer också en annan sida. De män som träder in i feminint kodad verksamhet kan visserligen många gånger räkna med att välkomnas, kanske till och med hyllas, men det finns också situationer där de ifrågasätts på ett sätt som kan vara påfrestande. Detta illustrerar hur undersköterskans och vårdens kopplingar till femininitet har konsekvenser i relation till den emotionella dimension som är en del av Connells (2009) genusordning. Den emotionella dimensionen syftar på romantik och sexuell lust, men även på känslor och känslomässigt engagemang som knyts till maskulinitet och femininitet. Genusnormerna kan ha en stark känslomässig förankring, vilket innebär att överträdelser kan framkalla mycket negativa reaktioner.

Eleven Johannes berättar hur andra unga män i hans bekantskapskrets hade svårt att acceptera att han inför gymnasievalet bestämde sig för en vårdutbildning. Valet blev ifrågasatt. Kompisarna tyckte att han skulle välja som de

och Johannes var tvungen att argumentera för varför han valde som han gjorde. Han menar att det var jobbigt och påfrestande.

Vidare kan de starka förväntningarna på att undersköterskan ska vara kvinna leda till att den manliga undersköterskan antas vara oförmögen att utföra alla uppgifter som ingår i yrket och vårdverksamheten. Detta innebär således att genus kan utgöra hinder för att få den access till yrkets alla delar som Lave och Wenger (1991) talar om. Inom äldreomsorgen är det dessutom inte ovanligt att någon bland de äldre inte vill ha hjälp av en man, särskilt inte om det handlar om sådant som hjälp med duschning och andra intima uppgifter. Vanligast är att kvinnliga pensionärer påpekar att de inte vill ha hjälp av manlig personal, men det kan också hända att det är manliga pensionärer som säger ifrån. En av praktikhandledarna berättar om en äldre man som var missnöjd om det kom en kille för att hjälpa honom på toaletten. *”Egentligen borde det vara tvärtom. Det borde vara lättare om det kommer en av samma kön som ska hjälpa en”*, säger hon. Hon funderar över varför mannen reagerade så negativt och menar att det nog handlade om att han inte ville känna sig i underläge. När en pensionär inte vill bli duschad av manlig personal, brukar kvinnorna i personalgruppen ta hand om uppgiften. *”Och om det är någon av de äldre som kanske inte vill bli duschad eller så, så försöker vi ta hänsyn till det”*, förklarar en annan handledare.

Det förhållande att den kvinnliga personalen välkomnar den unga man som väljer att utbilda sig och arbeta i den feminint kodade vård- och omsorgs- verksamheten, medan killens manliga kamrater kan reagera negativt, illustrerar Connells maktdimension, dvs. den hierarkiska relationen mellan femininitet och maskulinitet. I detta sammanhang är Lipman-Blumens (1976) begrepp homosocialitet och heterosocialitet användbara. Homosocialitet betecknar ett mönster där framför allt män orienterar sig mot personer av samma kön. Genusordningens makthierarki, där män och maskulinitet fortfarande tillskrivs högre status än kvinnor och femininitet, får till följd att det homosociala mönstret inte är lika vanligt bland kvinnor. Kvinnors interaktionsmönster blir därför i större utsträckning heterosociala. Kvinnor riktar sig mot både män och kvinnor. De kvinnor som arbetar inom vårdsektorn orienterar sig således heterosocialt, vilket i det här sammanhanget dessutom innebär att männen värdesätts extra mycket. För de unga kvinnorna som kan tänkas söka sig till mansdominerade branscher förhåller det sig tvärtom. Då kvinnor och femininitet tillskrivs en lägre status än män och maskulinitet, kan kvinnorna inte förvänta sig att tas emot med öppna armar. Lindgren (1985) visar i sin studie från ett mansdominerat verkstadsföretag hur mäns homosociala orientering fungerar när de får kvinnliga arbetskamrater. Männen sluter mansgruppen

istället för att välkomna kvinnorna. När detta sker blir följden ett stort hinder mot kvinnors inkludering i praktikgemenskapen och således mot deras yrkes-socialisation.

Att männens orientering ofta tenderar att vara homosocial, och tendensen att sluta mansgruppen, illustreras även i det starka ifrågasättandet av Johannes val av utbildning. Andra unga män i Johannes omgivning hade svårt att acceptera att Johannes ville välja den starkt feminint kodade vårdutbildningen. Talet om könsöverskridande utbildningsval har varit en stark officiell diskurs under flera decennier. Som illustreras kan dock denna diskurs möta en kraftfull motdiskurs på den informella, men för eleverna mer konkreta och kännbara, nivån (Lappalainen et al 2013).

3.2.6 Konstruktion av sexualitetsnormer

De aspekter av sexualitet och romantik som ryms inom Connells (2009) emotionella dimension kommer till uttryck i beskrivningar från vårdverksamheten. Heteronormativa praktiker (Warner 1991) som riktar sig mot manlig personal handlar om tydliga tecken på uppskattning. En elev berättar att de äldre kvinnliga vårdtagarna tycker att det är roligt när killar kommer till vårdverksamheten för att praktisera. Damerna uppskattar verkligen att få bli ompysslade av, eller att få gå ut och promenera med, en stilig ung man. Beskrivningen av hur damerna njuter av de unga männens närvaro kan tolkas som att männen, i kraft endast av att ha en maskulint kodad kropp, "lockar fram" de äldre damernas femininitet.

En liknande situation som illustrerar hur en ung maskulint kodad kropp kan ge upphov till ett feminint gensvar berättas av en vårdlärare. Hon gjorde en praktikuppföljning för att se hur det fungerade för en av hennes manliga elever. Det blev ett märkligt och extraordinärt praktikbesök. Läraren skrattar vid minnet. Som vårdlärare hade hon träffat elevens praktikhandledare förut och visste att det var en kvinna som kunde vara kärv i sitt sätt. Handledaren betedde sig dock helt annorlunda när hon nu hade en kille som praktikant. Hon visade ett överdrivet överseende med att killen hade försovit sig och hon "tassade på tå för honom", som läraren uttryckte det. Exemplet illustrerar en kärnkomponent i det heteronormativa mönstret, att den feminina kroppen förväntas underordna sig den maskulina kroppen. I det återgivna fallet blir det dessutom extra tydligt eftersom den ena personen var handledare och därmed i kraft av sin formella position överordnad den andra personen som var skolelev och praktikant. Förhållandena blev omkastade på ett uppseendeväckande och komiskt sätt, när handledaren inom den heteronormativa relationen underordnade sig sin praktikant. Med Lave och Wengers (1991) terminologi kan man

säga att handledaren lämnade sin mästarroll, vilket innebar att även lärlingen fick en annan roll. Exemplet illustrerar också hur mästarrollen kan vara svår-förenlig med femininitetsnormer.

4 Bygg- och anläggningsprogrammet

Det här kapitlet behandlar den yrkessocialisation som bygg- och anläggnings-eleverna genomgår. I det första avsnittet (4.1) nedan ges en bild av eleverna, lärarna och undervisningen. I avsnitten som följer (4.2 och 4.3) redovisas de teman som var framträdande när studien genomfördes.

4.1 På plats inom Bygg- och anläggningsprogrammet

Bygg- och anläggningsprogrammet är anpassat efter en mycket distinkt arbetsmarknad. Utbildningen utvecklades länge i riktning mot större generalisering. Men som Berglund (2009) förutsåg i sin avhandling har den utvecklingen brutits i och med Gy11. De generella delarnas utrymme i utbildningen har minskat och det finns en tydlig anpassning till yrkesbranschens krav. Eleverna utbildas för tydligt urskiljbara yrkeskategorier som snickare, betongarbetare, murare, plåtslagare och målare. På den aktuella skolan erbjuds eleverna två inriktningar, husbyggnad och måleri. Under år 1 läser alla elever tillsammans för att år 2 delas upp i de båda huvudinriktningarna. Inom inriktningen husbyggnad ges kunskaper om byggnadssnickeri, betong och murning. Dessa tre kategorier går ibland under beteckningen TBM (trä, betong, mur) (jfr Berglund 2009). Eleverna inom husbyggnad läser tillsammans till och med att ett specialiserande inriktningsval görs under vårterminen år 2. De blivande målarna läser tillsammans under år 2 och 3.

På den skola där observationerna genomfördes var eleverna som läste sitt andra år i utbildningen uppdelade i fyra klasser. Tre av dem hade 16 elever i varje klass, samtliga pojkar. Eleverna i dessa klasser avsåg att inrikta sig mot TBM-området, och av intervjuer och informella samtal visade det sig att en överväldigande majoritet ville bli snickare, bara någon enstaka övervägde andra branschyrken. I den fjärde klassen gick fem elever, tre flickor och två pojkar. Dessa inriktade sig mot måleriyrket. Observationer genomfördes i två av TBM-klasserna (en vecka i varje) och i måleriklassen (en vecka).

Utbildningen är under höstterminen år 2 upplagd i tvåveckorsperioder. Två veckors undervisning inom kärnämnen följs av två veckor inom karaktärsämnen. Observationerna genomfördes uteslutande inom karaktärsämnen. Undervisningen i båda inriktningarna utgick i hög utsträckning från elevernas egna praktiska arbete.

I intervjuerna med eleverna förklarar de sitt utbildningsval med att de vill arbeta praktiskt snarare än teoretiskt. Flera av ungdomarna använder liknande narrativ och förklarar att de har ”myror i benen” och inte gillar att ”sitta i skolbänken”. Två av eleverna berättar att de är intresserade av högskolestudier, de vill bli byggnadsingenjörer. Ingen av de intervjuade har föräldrar med examen från högskola eller universitet. I varierande utsträckning har eleverna vana av praktiskt konstruktions- eller måleriarbete hemifrån. Det vanligaste i berättelserna är att sådant arbete skett tillsammans med fäder eller andra manliga närstående. När ungdomarna pratar om människor i sin omgivning som inspirerat dem att söka utbildningen handlar det uteslutande om män.

Eleverna i båda inriktningarna är positivt inställda till sina lärare, i synnerhet till karaktärsämneslärarna. De har alla en gedigen yrkeserfarenhet från byggbranschen, däremot har de mer varierande erfarenhet av arbete som lärare. Ett par av dem menar att de knappt hunnit lära sig förstå skolorganiseringen än. Trots sin relativa oerfarenhet är de dock mycket uppskattade av eleverna.

4.2 Yrkesocialisationen: TBM-eleverna

Nedan beskrivs det som kännetecknar yrkesocialisationen inom BA-programmet. Då inriktningen husbyggnad (TBM) i viktiga avseenden skiljer sig från inriktningen måleri redovisas dessa separat. För varje inriktning redovisas inledningsvis de lärandeteoretiska aspekterna (avsnitt 4.2.1 – 4.2.3 samt 4.3.1 – 4.3.2) varefter fokus därefter ligger på genus betydelse för yrkesocialisationen (avsnitt 4.2.4 – 4.2.6 samt 4.3.3 – 4.3.4).

4.2.1 Att "jobba"

Redan när de inleder utbildningen har många elever en medveten orientering mot ett definierat yrke. Detta kommer också till uttryck när ungdomarna berättar vad de tycker om programmet så här långt in i studierna. Även om det första gymnasieårets ”smörgåsbordsupplägg” uppskattades, är de överens om att år 2 är mer givande än år 1. Detta då inslaget av praktiska moment och specialisering nu ökat. Via ett så kallat inflytanderåd kritiserar eleverna också utbildningen för att vårterminen år 1 var alldeles för teoretisk. Bland annat som ett resultat av elevsynpunkter, arbetar skolledningen nu med att införa fler alternativ till elevernas individuella val⁸.

Orienteringen mot det framtida yrket understryks av att eleverna ofta benämner de praktiska momenten som att ”jobba”. Man kan säga att utbild-

⁸ Inom det individuella valet på yrkesprogrammen ska skolan erbjuda kurser som krävs för grundläggande högskolebehörighet (Skolverket 2013a).

ningens år 2 för många svarar upp mot deras förväntningar på att bli förberedda för ett kommande yrkesliv. I intervjun med eleven Ardian förklarar han att år 2 är roligare än år 1 för att de konstruktioner de nu gör framstår som mer "äkta". Under år 1 får eleverna prova på olika byggnadstekniker och göra små konstruktioner. År 2 får eleverna bygga ett enklare hus, och i det genomföra momenten murning, putsning och takstolsbygge.

Ardians beskrivning av det praktiska arbetet i år 2 som mer "äkta" är signifikativt för elevernas önskan och karaktärsämneslärares strävan att utbildningen ska efterlikna yrkeslivet i så hög utsträckning som möjligt. "Äktheten" blir ett uttryck för såväl access som transparens (Lave och Wenger 1991). Husbyggena erbjuder en insyn i hur byggnadsarbete sker på faktiska arbetsplatser, och elevernas känsla av att vara byggnadsarbetare ökar. Husbyggena blir också ett uttryck för hur lärandet handlar om ett gradvist upptagande i praktikgemenskapen (jfr Lave och Wenger 1991). I gruppintervjun talar lärarna om att det ofta är i den arbetsplatsförlagda utbildningen som eleverna börjar erfa en yrkestillhörighet. Läraren Jimmy menar att en anledning till att APL får denna viktiga betydelse är att arbetet blir autentiskt, tydligast uttryckt genom att eleverna slipper riva det de byggt upp. Observationerna visar att såväl elever som lärare upplever ett mått av lustfylldhet när de arbetar praktiskt. Känslan av glädje materialiseras i de hus som byggs. På så sätt blir rivandet av husen också att "riva" en del av glädjen i att befinna sig i utbildningen (jfr Ahmed 2010). Även andra praktiska erfarenheter, till exempel sommarjobb, är betydelsefulla för att stärka elevernas strävan mot yrkesidentiteten.

Att TBM-eleverna och bygglärarna i långa stunder vistas i en hangar ungefär en kilometer utanför skolområdet, understryker de praktiska momentens yrkesorientering. Lokalen är uppskattningsvis 50 meter lång och har cirka tio meters takhöjd. I anslutning till hangaren finns en byggbarack med omklädningsrum och en liten undervisningssal. Hangaren liknar en byggarbetsplats, och lärare och elever formas till ett kollektiv med sina likartade kläder, skyddsutrustning och verktygsbälten. Förutsättningarna för den sociala interaktionen mellan elever och lärare påverkas mycket av vilka arbetsmoment som utförs. När eleverna sågar och hamrar blir ljudnivån hög, vilket gör att samtalen blir få och korta. När murning och putsning av husen sker, är det lugnt i lokalen, och graden av samtal och interaktion ökar.

Flera saker bidrar till att göra tillvaron i hangaren till något av "en värld för sig" (jfr Rosvall 2011), det vill säga en tydligt markerad praktikgemenskap. Den fysiska avskildheten, orienteringen mot "jobbet", de likartade arbetskläderna och den avspända relationen mellan lärare och elever gör att tradi-

tionella uppfattningar av skolmiljöer (till exempel skolbänkar och tydliga sociala och kulturella åtskillnader mellan lärare och elever) trängs undan. Ytterligare en aspekt som bidrar till detta är den speciella tidsnorm som gäller i hangaren. Det är viktigt att eleverna kommer i tid, och det motiveras ofta av lärarna med att punktlighet är något som efterfrågas av arbetsgivare. Eleverna erbjuds ibland att arbeta på beting. När de utfört ett visst överenskommet arbete får de sluta, även om lektionspasset formellt ännu inte är slut. Den förhandlingsbara tiden skapar en koppling mellan de praktiska momenten och yrkeslivet.

4.2.2 En nära och familjelik relation

Relationen mellan bygglärarna och eleverna präglas i de praktiska momenten av närhet. Det skojas mycket, och eleverna berättar i intervjuerna att de uppskattar sina lärare för att de uppfattar dem som duktiga, men också för att de upplevs som "lätta att prata med".

I kommunikationen mellan lärarna och eleverna refererar lärarna ofta till "riktiga" byggarbetsplatser eller situationer från arbetslivet (jfr Rosvall 2011). Elevernas tänkande om de praktiska momenten riktas på det här sättet mot ett föreställt framtida arbetsliv. Överhuvudtaget präglas många sociala situationer, mellan lärarna eller mellan lärare och elever, av anekdotiska berättelser från lärarnas bakgrund i branschen. Ibland framförs dessa berättelser i rent underhållningssyfte eller med tydliga pedagogiska eller sedelärande poänger. Eleverna lyssnar oftast intresserat och uppmärksamt när lärarna berättar anekdoter från sina yrkesliv inom byggbranschen. De mer sociala av eleverna är i vissa fall aktiva i att försöka "frammana" berättelser från lärarna. Sådana försök blir ett uttryck för att såväl elevens som lärares skol- och yrkesrelaterade identiteter förhandlas fram genom språkliga praktiker (jfr Lundström 2012).

Förutom att frammana anekdoter använder eleverna sig av lärarna för att få vägledning och råd. Vid ett tillfälle lägger eleven Liam sin hand på läraren Kents axel. Det är den första (och enda) fysiska beröringen som observeras mellan elev och lärare. Liam säger allvarligt, men med en liten glimt i ögat för att – som det verkar – inte göra handen på axeln alltför dramatisk: *"Du Kent som är rutinerad byggare; vad ska man välja för nånting? Och säg nu inte murare för att du är det! Snickare, murare, plåtslagare, eller vad?"* Kent svarar, på ett sätt som visar att han förstår att det är en viktig fråga för Liam: *"Du ska välja det du gillar mest, du kan alltid göra något annat sen. Det är ju så att du kanske inte ska göra det här för alltid."* Liam slår då snabbt fast: *"Då blir det snickare."* Kent tillägger: *"Du kan ju bli vuxenlärning sedan om du vill göra något annat."* Som respons på detta säger Liam, nu med ett litet leende

mot Kent som själv är murare: ”Ja, då blir det snickare.” Kent avslutar ordväxlingen med att på både skämt och allvar säga: ”Du ska göra det du gillar mest, om det sen är det klokaste valet, återstår att se...” (Ur fältanteckningar 121008).

Ordväxlingen mellan Liam och Kent pekar på den stämning som råder mellan eleverna och bygglärarna. I många samtal växlas humor med allvar, och lärarna avvisar inte elevernas frågor, oavsett vilken karaktär de har. I relation till Lave och Wengers (1991) begrepp transparens kan man även se samtalet som ett exempel på hur lärarna är öppna för att visa eleverna vägar in i yrket. De håller inte inne med tips och goda råd, utan delar frikostigt med sig.

Det starka och öppna bandet mellan karaktärsämneslärarna och eleverna kom också på tal i intervjun med lärarna, som här använder familje- och föräldrametaforer för att beskriva relationen till eleverna:

Tim (bygglärare): *Vi har ju fördelen, eleverna är ju som en familjemedlem kan man säga. Svenskläraren möter dom några timmar varje vecka. Som i vårt fall under en fjortondagars-period... Jag träffar ju mina elever mer än vad jag träffar min fru och mina barn. Det är ju så.*

John (målerilärare): *Vi träffar dom mer än vad dom träffar sina egna föräldrar.*

Tim: *Ja, men så är det ju... I många fall är ju jag... en förebild istället för en far som inte finns närvarande.*

John: *Ja, det är många gånger man vet mer än vad föräldrarna [gör]
[...]*

Tim: *Vi får ju ett väldigt stort förtroende av eleverna.*

John: *Ja, det får vi.*

4.2.3 Lagarbete och humor

I avsnitt 4.2.1 och 4.2.2 har vi synliggjort de praktiska aktiviteternas och lärarnas betydelse för elevernas upptagande i praktikgemenskapen. Men för TBM-eleverna är också de sociala relationerna mellan eleverna en viktig del av socialiseringen in i yrket. Att utveckla och bedöma elevernas förmåga till lagarbete ser lärarna som en central del av arbetet. Under de veckor som eleverna följs har de som uppgift att bygga ett litet hus om cirka tre gånger tre meter. Husbygget består av tre moment, murning, putsning och takstolsbygge. När läraren Kent introducerar eleverna till arbetet är det ”teamwork” och ”tidplan” han beskriver som nycklar till ett framgångsrikt arbete. Noggrann

planering och ett gott samarbete är de ideal som lärarna strävar efter att eleverna ska omfamna.

Lärarna lägger mycket energi på planering och styrning av gruppernas arbete. Klasserna delas under husbygget upp i tre eller fyra olika grupper om fyra elever i varje grupp. Just denna husbyggnadsövning är ny för läsåret, och efter att en klass gått igenom ett moment gör lärarna modifieringar till efterföljande klassers arbete. Kent och hans kollegor understryker för grupperna att de inte ska se husen som "sina" utan att arbetet är gemensamt. Grupperna utgör tillsammans ett kollektiv som hjälps åt, över grupp- och yrkesgränser. Kent anser ändå att hans första klass inte hjälptes åt tillräckligt bra. När nästa klass ska inleda sitt arbete har han därför bestämt att grupperna ska bytas ut inför varje nytt moment. Detta betyder att de grupper som etablerats under murarveckan byts ut till putsningen, och återigen till takstolsbyggena. På det här sättet förväntas eleverna lära sig att arbeta med många olika kamrater.

I intervjuerna med de sex TBM-eleverna menar samtliga att de uppskattar gemenskapen i sina respektive klasser.

Intervjuare: *Hur tycker du att det är att vara i byggmiljön så här då?*

Liam: *Jo, jag tycker det är roligt. Ja, det gäller ju att hålla koll så man inte töjer på säkerheten, men annars är det väl helt okej. Man kan...ja, ibland om det blir långtråkigt så kan man skoja lite med dom som är därute. Alla är ju nästan likadana här. ... Jag tycker det är en väldigt go miljö att va i. Det gör jag.*

Intervjuare: *Är ni bra kompisar och så i gruppen, tycker du?*

Liam: *Ja, alla känner alla, och är sjsyssta mot varann. Alla kan skämta med alla, det är ingen som tar fel upp så. Är det inte.*

Intervjuare: *Vad skämtar ni om då liksom?*

Liam: *Ja, allt möjligt. Typ. Nån kan va lite sämre på en sak, då skojar man med honom, sen är typ jag sämre på nåt annat, då skämtar han med mig om det, och så håller man på sådär, bara allmänt fula sig lite för att göra det lite roligare.*

För TBM-eleverna är relationen mellan individ och grupp en viktig aspekt av socialiseringen. Det mesta av det praktiska arbetet organiseras genom grupper. Man befinner sig i fysisk närhet av varandra, och många arbetsmoment kräver att två eller flera utför det tillsammans, till exempel när takstolar ska lyftas på plats eller vid spikning av långa brädor. I det nära samarbetet är humorn ett viktigt inslag, så som Liam pekar på i citatet ovan. Humorn tar sig olika

uttryck. Att skämta om någon som misslyckats med ett moment är vanligt. Även lärarna använder sig av sådan humor, både om sig själva, andra lärare och i viss mån även elever. Denna humor är mångbottnad. Den har för det mesta en ton av lättsamhet som markerar att man inte är ute efter att kränka någon. Att lärarna driver med sig själva blir en markering av att det är okej att misslyckas, men skämten tydliggör också gränsen mellan ”det önskvärda” och ”icke önskvärda” arbetet, det vill säga att det trots allt är bättre att göra rätt än fel. Att kunna ta emot och ge skämt på ”rätt sätt” blir en viktig del av socialiseringen, i skapandet av den känsla av samhörighet som Liam talar om som att ”alla är ju nästan likadana här”.

Men att samtliga killar inte är likadana blir tydligt under observationerna. Även om alla elever i någon mån växlar mellan aktivitet och inaktivitet, utmärker sig vissa elever som mer aktiva, och andra som mindre aktiva, när det gäller arbetsinsatsen. De elever som är mindre aktiva får sällan uppmaningar från vare sig lärare eller kamrater att arbeta hårdare. I den mån lärarna kommer med kritiska kommentarer, fälls dessa oftast vid en klassrumssamling efter ett arbetspass, och då för det mesta som en generell anmärkning, mer sällan till en enskild individ.

En bidragande orsak till att eleverna tolererar kamraternas skiftande aktivitet är troligen att lärarna är måna om att betona vikten av lagarbete och att arbetslagen skiftas för att underminera tävlingstänkande mellan grupperna. Även om de sociala relationerna är viktiga för att underbygga detta arbete, görs de inte till ett problem så länge arbetsuppgifterna löses.

4.2.4 Kroppen, samarbetet och den fysiska förmågan

I föregående avsnitt redogjordes för hur samarbete lyfts fram som något eftersträvänsvärt i elevernas lärande. Denna idealisering av arbetet som en gemensam praktik påverkas dock av föreställningar om kroppar och kroppars fysiska förmåga. Det visar sig i intervjuerna att flera av eleverna inom BA-programmet, såväl TBM-elever som målare, reflekterar över de kroppsliga aspekterna av det praktiska arbetet. Här går en tydlig skiljelinje mellan killarna och tjejerna. Även om flera av killarna menar att snickarjobbet kan vara fysiskt krävande, är det ingen av dem som ser det som fysiskt omöjligt att klara yrket. I samtalen med målerieleverna Sofia och Emma talar de båda två om att snickaryrket är för tungt för dem. När Sofia får frågan om hon övervägde någon av de andra inriktningarna inom BA-programmet skrattar hon när snickare nämns, som om det vore ett orimligt val för henne, och hon berättar att hon i ettans träarbete knappt orkade dra ut spikarna.

Flera av de manliga TBM-eleverna tränar sina kroppar, många spelar fotboll och/eller styrketränar. En del elever kopplar detta till yrket och menar att det är viktigt att vara stark. I ett samtal mellan den styrketränande eleven Sebastian och läraren Kent säger Kent att det är bra att vara stark som byggare, särskilt i rygg och axlar. Men han berättar samtidigt en varnande anekdot för Sebastian som handlar om en byggare "Spets" som var otroligt stark, men som alltid fick göra de tyngsta lyften och slet ut sig. Kent säger till Sebastian att det inte alltid är bra att vara stark, och att många byggare väntar alldeles för länge med att söka hjälp för sina besvär. Kent understryker på det här sättet bilden av samarbete som något eftersträvansvärt, och han utmanar samtidigt också en stereotyp maskulinitetsposition; machomannen som klarar allt på egen hand (jfr Connell 2005).

I gruppintervjun med karaktärsämneslärarna inom BA-programmet argumenterar de på lite olika sätt kring detta med fysisk förmåga. En av dem menar att det har tillkommit många hjälpmedel inom byggbranschen, och att fysisk förmåga därför inte utgör ett hinder för unga kvinnor på samma sätt som förut. En annan lärare hävdar dock att yrket är för tungt för kvinnor och säger, med en formulering som återkommer i informella samtal med andra lärare, att tjejer "inte borde luras in i yrket".

När elever och lärare reflekterar kring tjejer som byggarbetare lyfts ofta "fysiska begränsningar" fram. Sådana utsagor blir paradoxala ställda i relation till den idealisering av "lagarbete" som görs inom inriktningen husbyggnad. Som ovan beskrivits försöker lärarna få eleverna att inte tävla med varandra, utan att hjälpas åt över yrkes- och gruppgränser. Och TBM-eleverna, som ju alla är unga män, gör också ofta detta utan att klaga. Men när kvinnor kommer på tal förstås samarbetet på ett annat sätt, som en av TBM-killarna uttrycker det:

***Intervjuare:** Hade det... skulle det ha gjort nån skillnad om det hade vart typ hälften tjejer [som arbetade i hangaren] därute nu till exempel?*

***Niklas:** Njae, jag vet inte. Det beror på om dom orkar lyfta upp blocken. Om dom gör det ska det väl inte vara nån skillnad, men om man är tvungen att springa och hjälpa dom hela tiden, då klart då går det ju åt tid till det.*

Det kollektiva byggarbetet som bland annat handlar om att hjälpas åt för att få tunga objekt på plats, blir i talet om kvinnor som byggare individualiserat. Fokus riktas från det som kollektivet gemensamt kan uträtta, till att handla om

individens fysiska kapacitet. Denna perspektivförskjutning skapas genom den manliga könskodningen av det fysiska arbetet, som innebär att kvinnor måste bevisa sin fysiska förmåga, medan män i högre grad antas vara i besittning av den.

4.2.5 En homosocial gemenskap

Den "nära och familjelika relation" som beskrivs i avsnitt 4.2.2 formas i husbyggnadsinriktningen som en utpräglad manlig gemenskap. Att samtliga lärare och elever är män underbygger denna gemenskap, men detta är inte nog för att beskriva den som homosocial. Som Lindgren (1996) beskrivit är det känslomässiga inslaget i homosocialiteten centralt. Men det paradoxala i den känslomässiga närheten är att den i viss mån karaktäriseras av en frånvaro av just närhet. Trots att eleverna ofta befinner sig i fysisk närhet av varandra förekommer nästan ingen fysisk kontakt mellan eleverna eller mellan lärare och elever. Den elev som gör sig illa i arbetet möts inte heller självklart med omsorg. Ett talande exempel är när eleven Johnny under arbetet slår sig så att han börjar blöda på ett finger. För detta blir han pikad på ett skämtsamt sätt av sina kamrater, och Johnny uppmanas att bjuda på kladdkaka nästa dag, "straffet" för någon som gjort sig illa. Den etablerade humoristiska jargong som de flesta både lärare och elever delar, erbjuder en form av vad Holter och Aarseth (1994) kallar för en avspänd närhet som blir en grund för en gemenskapskänsla. Samtidigt blir humorn något som särskiljer de unga männen från varandra. I citatet från Liam i avsnitt 4.2.3 talar han om sina kamrater som att "alla är nästan likadana", att alla "tål skämt". Men det kan vara en hårfin gräns mellan att vilja vara, och tvingas vara "likadan". Alla killar var inte lika "rappa i käften" som Liam, och hade heller inte en lika tät kontakt med lärarna som han.

Humorn, ofta "rå men hjärtlig" (jfr Ericson 2011), är central i den manliga homosociala gemenskapen. Men det betyder inte att relationerna i alla avseenden var macho-artade. Snickeriläraren Tim talar i avsnitt 4.2.2 om att han ser sig som en fadersgestalt för vissa elever. Familjemetaforen understryker den nära relation som finns mellan lärare och elever. Den pekar också på att den mästarposition som lärarna besitter gentemot eleverna involverar ett visst mått av omsorg. Lärarna visar omsorg om eleverna, till exempel genom att fråga om familjerelationer och fritidsintressen. Samtidigt utgör den bullriga miljön ofta ett hinder för mer djupgående samtal.

Homosocialiteten inom husbyggnadsinriktningen underbyggs av att det förekommer mycket lite av efterfrågan på kvinnor. En del elever och karaktärsämneslärare tror att fler kvinnor skulle kunna skapa ett bättre arbetssocialt

klimat, men ställt i relation till de fysiska begränsningar som tillskrivs kvinnor förefaller flera av de intervjuade vara mer oroliga än entusiastiska inför tanken om fler kvinnliga snickare. En annan tanke som framkommer från flera TBM-elever är att killar agerar annorlunda när inga tjejer är närvarande. Eleven Marcus talar om detta i termer av frihet när han förklarar att han inte hade haft något emot tjejer men att "... *det [är] väl lite skönt ibland, att det [är] bara killar i klassen också. På ett sätt. Det blir lite mer fritt... Alla kan vara mer sig själva, typ.*"

4.2.6 Konstruktion av sexualitetsnormer

Homosocialiteten inom husbyggnadsinriktningen kan även sättas i relation till begreppet heteronormativitet, som även diskuterades ovan angående VO-programmet.

I en av TBM-klasserna uppstår en dag en mängd ristningar i de nyputsade hus som eleverna bygger. En smärre epidemi har utbrutit där några av eleverna har klottrat manliga könsorgan i putsen. I gruppintervjun med lärarna berättar en av dem att detta hänt förut, och att han då sagt till eleverna: "*Ja, jag personligen brukar rita det som jag själv drömmer om, och jag personligen drömmer inte om den delen, då drömmer jag om en annan del...*" Läraren menar att han spelade på den homofobi han vet kan finnas bland eleverna, och att de slutat med klottret när de insåg att det kunde tolkas som uttryck för en homosexuell läggning. Maskulinitetsforskning har visat att homofobi fungerar som heteronormativitetens gränsvakt (Fundberg 2003). Att ta avstånd från homosexualitet blir ett sätt att markera det normerade sexuella begäret. Att killarna trots allt ristade in manliga könsorgan kan tolkas på flera sätt, men svårigen som uttryck för sexuellt begär. Som Fundberg (2003) visat utifrån studier av ett pojkfotbollslag, kan manlig homosocialitet vara intim men gruppledammarna är väl medvetna om hur de ska agera för att inte passera förbjudna gränser mot femininitet och homosexualitet. Att klottra manliga könsorgan i husputs kan således tolkas som en avsexualiserad handling – kanske som det slags (homosociala) "frihet" som Marcus talar om i föregående avsnitt – det är först när läraren faller sin kommentar som situationen blir sexualiserad, och då avbryter också eleverna aktiviteten.

Heteronormativiteten inom husbyggnadsinriktningen kommer också till uttryck i intervjuerna. Vissa av elevernas kommentarer rymmer inslag av homofobi. TBM-eleven Lars menar till exempel att han "*inte har problem med homosexualitet*", men tillägger: "*Men bara så länge det liksom inte... liksom berör mig eller vad man ska säga.*" På frågan om någon elev skulle våga tala om sig som homosexuell svarar Lars:

Lars. Hm, det var en väldigt bra fråga faktiskt, jag vet inte. (lång tystnad) Näe, jag tror faktiskt inte dom skulle våga säga det. Eftersom vi är bara killar här och alla skämtar med varann och kallar varandra, till exempel bög och idiot rakt öppet. Men sen om någon då kommer hit och är homosexuell, då tror jag inte liksom... liksom, det blir så här spänd stämning, ja jag vet inte ...

Lars kommentar är reflexiv, han visar sig medveten om vilka effekter en nedsättande homofob jargong kan få. Samtidigt rubbades inte övertygelsen om att samtliga män inom BA:s husbyggnadsinriktning faktiskt var heterosexuella, allt annat föreföll otänkbart.

4.3 Yrkesocialisationen: Målare

Det som kännetecknar yrkesocialisationen inom måleriinriktningen ska redovisas nedan.

4.3.1 Individualism

Från att ha läst tillsammans under år 1 blir prägel på programmet mycket olika för dem som valt måleri jämfört med TBM-elevernans inriktning husbyggnad. Medan TBM-eleverna försvinner utanför skolområdet till sin hangar, och där umgås i relativt stora grupper och träffar flera bygglärare, så stannar de fem målerieleverna med sin ende målerilärare inom skolans område.

I målerilokalen finns tio mindre rum som påminner om vanliga lägenhetsrum. Några ligger mot yttervägg och har riktiga fönster. I samtliga rum finns luckor som eleverna använder för att träna dekormålning på. Målerilokalen är lugn och radioskval hörs från högtalare som sitter spridda i taket. Läraren John berättar att om man kommer in på ett bygge och det spelas radio, då vet man att det är målare där. ”Om det inte spelas väldigt högt, då är det snickarna”, tillägger han med ett skratt. Samtidigt som eleverna inte begränsas av buller och oväsen går de ofta med hörselkåpor på sig under arbetspassen. Det visar sig att det är kåpor med inbyggda högtalare, och eleverna har egen musik i dem som de lyssnar på under det individuella arbete som präglar dagarna. Möjligheterna till verbal kommunikation är stora i målerilokalen, och den lugna lokalen ger en harmonisk känsla.

Över ingångarna till vissa av övningsrummen har tidigare elever målat sina namn med vacker textning. John berättar att även ”hans” tvåor fått i uppgift att skriva sina namn över rummen, men att de får göra det när de får tid över. Eleverna har alla samma uppgifter att utföra men de har hunnit olika långt. I ett samtal med eleven Anders menar han att det inte gör så mycket om någon klasskamrat är sjukfrånvarande, var och en jobbar ändå med sitt eget.

Elevernas fem rum är sinsemellan väldigt olika och det visar sig att de har haft stor frihet när det gäller färg- och dekorationsval, samtidigt som alla elever ska gå igenom vissa förbestämda moment. Men elevernas möjligheter att själva styra hur deras rum ska se ut, understryker en grundläggande skillnad mellan målerielevernas och TBM-elevernas arbete. Den relativa frihet och självständighet som präglar målerielevernas praktiska moment står i skarp kontrast till det lagarbete som kännetecknar TBM-elevernas övningar. Dessa skillnader återspeglas också inom yrkena. Läraren John berättar att det går ungefär en målare på tio snickare ute på husbyggen. Dessutom måste målarna anpassa sina rasttider till färgens torktider, vilket gör att de ofta får äta lunch ensamma.

4.3.2 Prestationer som syns, omsorg som märks

Den individuella prägeln på arbetet understryks av att elevernas insatser blir synliggjorda just som individuella prestationer. Den första dagens arbete inleds med att läraren och eleverna tillsammans besiktar varje elevs rum. Läraren John synar och kommenterar den gångna veckans arbete. Tonen mellan honom och eleverna är lättsam. John kommer med både ris och ros, men eventuell kritik förs fram med en glimt i ögat, och eleverna förefaller inte alltför besvärade av dessa kommentarer.

Den individuella prestationen blir också synliggjord genom att eleverna arbetar i olika takt. Eleven Anders som först når fram till momentet att sätta glasfiberväv, används av John som ”hjälpplärare” för att visa hur man mäter upp och skär glasfiberväv. Att Anders utses som ”hjälpplärare” utgör ett slags erkännande av att han ses som duktig. Men ändå finns ingen utpräglad tävlingsanda mellan eleverna. Denna motverkas delvis av att John liksom övriga karaktärsämneslärare är mer orienterade mot att arbetet ska utföras på rätt sätt, snarare än ett snabbt sätt. Även i måleriinriktningen värderas elevernas egna prövande, och de misstag som följer av detta.

När Anders efter att ha hjälpt till med demonstrationen fortsätter att sätta glasfiberväv kommer John förbi och tittar till honom. John frågar Anders: ”*När du ska sätta nästa våd, hur gör du då?*” Anders ser lite osäker ut och dröjer med svaret. John tillägger: ”*Smackar du bara upp den, eller?*” Anders svarar först ”*ja*” men tänker sedan efter lite och frågar osäkert: ”*Ska jag loda eller?*” John ler lite finurligt mot honom: ”*Kan vara bra... kanske*” och börjar sedan gå därifrån. Anders undrar varför det ska vara nödvändigt att loda, men John svarar medan han fortsätter att avlägsna sig: ”*Gör som du tänkt du Anders, så får du se sen vilka problemen blir.*” Anders fortsätter arbetet utan att loda först (Ur fältanteckningar 121016).

Att karaktärsämneslärarna betraktar misstagen som viktiga för att skapa ett lärande i övningarna skapar en slags trygghet för eleverna. Även om den individuella prägeln på målerielevernas arbete gör det svårare för dem att dölja misslyckanden, behöver de inte oro sig för repressalier. Detta förhållningssätt förefaller särskilt viktigt för de elever som inte har ett gediget självförtroende kring det egna praktiska kunnandet. Eleven Emma, som hunnit lite kortare i arbetet än övriga beskriver att hon har mycket stort förtroende för John, och att han bidrar till att hon känner sig trygg: *"Och går nåt snett så fixar man det bara liksom... [H]an är väldigt positiv och peppar en hela tiden"*, säger hon.

Som redovisats ovan (i avsnitt 4.2.2) talar de intervjuade karaktärsämneslärarna om eleverna som familjemedlemmar. Lärarna visar prov på social omsorg om eleverna, exempelvis genom att fråga eleverna om deras familjeliv och fritidssysslor, men ibland också genom en mer långtgående omsorg som yttrar sig genom att lärarna stöttar och hjälper elever som har olika former av privata problem eller frågor. Detta kommer tydligare till uttryck inom måleriinriktningen än inom TBM, troligen mycket beroende på de större möjligheterna som finns här att möta varje elev individuellt. I den tydliga "mästarposition" som måleriläraren John har i relation till sina elever utgör hans omsorg om eleverna en viktig socialiserande aspekt.

4.3.3 Efterfrågan på kvinnor

De kvinnor som söker sig till BA-programmet på den undersökta skolan väljer sällan något annat än måleriinriktningen. Under undersökningsperioden är kvinnorna fler än männen inom denna inriktning, av fem elever är tre kvinnor. De två manliga eleverna är inte helt nöjda med detta, den ene talar om att det känns lite obekvämt att ha valt en "feminin" inriktning (jfr Lennartsson 2007b), och den andre talar om att det "gärna hade fått vara lite fler killar". Av de båda kvinnliga målerielever som intervjuas menar den ena att hon helst arbetar tillsammans med killar, och den andra, Sofia, säger att hon är glad att det i alla fall var någon ytterligare tjej på programmet när hon började, för att det kändes tryggare så. Sofia är också den enda av målerieleverna som lyfter fram sin könstillhörighet som något positivt i relation till framtida arbetsgivare: *"...[I] byggbranschen vill dom ju ändå ha in fler tjejer, så då har man väl större chans, tror jag, att få jobb och så."*

Även flera av karaktärsämneslärarna är betydligt mer optimistiska till kvinnor inom måleriyrket än inom husbyggnad. Man lyfter fram att arbetsgivarna ser kvinnliga målare som noggrannare, idérikare och bättre på att sälja in nya jobb till kunderna. Detta perspektiv på de kvinnliga målarna återkommer även i en artikel i *Målarnas facktidning*. Under rubriken "De ger det lilla extra"

beskrivs hur ett företag har anställt en tredjedel kvinnliga målare, något som framställs som anmärkningsvärt många⁹. Platschefen på företaget menar att kvinnorna utgör en affärsmöjlighet och att de kan "bredda sin verksamhet" tack vare dem, bland annat genom att sälja dekorationsmåleri. Platschefen menar också att det blivit "goare" anda, att de anställda tar mer hänsyn till varandra (Svensson 2011). Artikeln tydliggör att förväntningarna på kvinnorna är att representera egenskaper som ofta uppfattas som "kvinnliga", finmotoriskt kunnande, estetiskt sinne, och en omvårdande karaktär. Trots att företaget framställs som ovanligt inom måleribranschen, återskapar snarare än utmanar det traditionella könsnormer. Sådana förväntningar på kvinnor kan vara problematiska för dem som inte motsvarar idealen.

Under observationerna blir det tydligt att de unga männen och kvinnorna i sina praktiker både återskapar och utmanar stereotypa föreställningar om män och kvinnor. Exempelvis är det inte någon av kvinnorna utan eleven Jonas som visar sig vara väldigt upptagen av de små detaljerna i måleriet och han beskriver också sig själv som "perfektionist". En av de kvinnliga målerieleverna Stina är den av eleverna som representerar egenskaper som ofta brukar betraktas som förknippade med män, högljuddhet och platstagande. Den efterfrågan på kvinnor som det talas om inom måleribranschen kan visserligen innebära en möjlighet för kvinnor att få arbete i branschen, men utifrån ett genusperspektiv riskerar den att gömma komplexiteten i de nya målarnas identitetsformationer. Gruppkategorierna män och kvinnor rymmer ofta stora variationer inom sig (Connell 2005).

4.3.4 Konstruktion av sexualitetsnormer

Den ovan beskrivna efterfrågan på kvinnor i måleribranschen kan knytas till begreppet heteronormativitet (Warner 1991). Att män och kvinnor som grupper på en symbolisk nivå tillskrivs olika egenskaper som kontrasterar varandra – till exempel "noggranna kvinnor och slarviga män" – bidrar till att upprätthålla heterosexualiteten som naturlig och självklar. Den ömsesidiga relationen mellan genus och sexualitet förstärks genom att könen konstrueras som radikalt olika. Den åtrå som män och kvinnor förväntas känna till varandra, kräver utifrån heteronormens perspektiv att "manligt" och "kvinnt" inte blandas samman.

Heteronormativiteten i måleriinriktningen handlar dock om mer än att kvinnor förväntas vara bättre på att sälja måleritjänster än män. Den kommer också

⁹ På nationell nivå var totalt 37 procent av eleverna i BA:s måleriinriktning kvinnor läsåret 2012/13 (Skolverket 2013b). Enligt Måleribranschens yrkesnämnd (2013) var 19,5 procent av de utlärdade målarna kvinnor år 2012.

till uttryck i elevernas sociala interaktionsmönster, och framförallt i lärarnas förväntningar på dessa. Den individualiserade organiseringen av arbetet i målerilokalen motsvarar det ofta ensamma arbete som målarna kan få utföra på framtida arbetsplatser. Men arbetets karaktär och den lugna miljön ger dem också möjligheter att interagera med varandra. I observationerna är det tydligt att två av de unga kvinnorna talar mest med varandra, och de besöker också varandras "övningsrum" i högre utsträckning än övriga elever. De andra vistas mer för sig själva, men de båda manliga eleverna samtalar och umgås också en del med varandra. I intervjuerna menar samtliga elever att de trivs i gruppen, men de bekräftar också att två av kvinnorna har en närmare relation än övriga. Det utifrån ett heteronormativitetsperspektiv intressanta är lärarnas förväntningar på elevernas interaktionsmönster. Flera av dem beklagar att en av de unga kvinnorna hamnat utanför de andra tjejerna i klassen. Lärarna förefaller inte se eleverna som en samlad grupp med ett gemensamt ansvar för varandra. Ansvaret tillskrivs istället de båda övriga tjejerna, som en av lärarna säger: *"Tjejer är ju gärna två och två."* Att de båda killarna i gruppen framförallt orienterar sig mot varandra verkar dock inte tolkas vare sig som problematiskt eller som ett uttryck för hur killar "är". Förväntningarna på att de unga kvinnorna ska orientera sig mot och ansvara för varandra, blir paradoxal eftersom den unga kvinna som lärarna bekymrar sig över, Emma, själv menar att hon helst umgås med killar. Under observationsperioden är det också en av de unga männen som hon talar mest med.

5 Två utbildningsprogram, tre genusregimer

I kapitel 3 och 4 har vi redovisat lärande- och genusteoretiska aspekter från vart och ett av de båda programmen. I föreliggande kapitel kommer vi nu att relatera programmen till varandra.

De två programmen är på många sätt mycket olika. Till exempel kan BA-programmets husbyggnadsinriktning med dess utpräglade byggmiljö, yrkeskläder, långa arbetspass och elevgrupper på max 16 personer kontrasteras mot hur eleverna inom VO har de flesta av sina lektioner i salar som delas med många andra program. Inom VO blandas kärnämnen och karaktärsämnen under skoldagarna och de långa yrkesliknande arbetspassen som präglar BA saknas. VO-klasserna är stora, med upp mot 32 elever, och eleverna bär sina vanliga kläder. Trots sina olikheter är genus en viktig aspekt av elevernas yrkes-socialisation inom de båda programmen. Genom att använda oss av Connells (2009) genusdimensioner kommer vi nedan att visa hur tre genusregimer upprätthålls inom de båda utbildningsprogrammen. Det ska framhållas att de fyra

dimensionerna går in i varandra och inte alltid kan hållas isär. Nedan har vi dock gjort en uppdelning för att tydliggöra dem.

5.1 Symbolisk dimension

Den symboliska dimensionen avser tudelningen mellan ”kvinnligt” och ”manligt”. Olika föreställningar och idéer länkas till kategorierna kvinna och man. Detta innebär att kvinnor och män förknippas med skilda egenskaper och förväntningar trots att verkligheten är betydligt mer komplex (Connell 1987; 2005; 2009).

En aspekt av den symboliska dimensionen som visat sig betydelsefull i vårt material är den historiskt väletablerade kopplingen mellan manliga kroppar och styrka, respektive kvinnliga kroppar och svaghet. I beskrivningen av BA:s husbyggnadsinriktning (avsnitt 4.2.4) visar vi hur föreställningar om kroppar och fysiska förmåga görs till en del av yrkessocialisationen. Trots att hjälpsamhet och samarbete är viktiga individualiserar kvinnors fysiska kapacitet. Diskussionen i BA-programmet om kvinnors fysiska förmåga blir paradoxal om den ställs i relation till det stora antal kvinnor som går VO-programmet. Många av de arbetsuppgifter dessa kvinnor kommer att möta i sitt framtida yrkesliv är förknippade med risker för arbetsskador, till exempel på grund av tunga lyft och förflyttningar av vårdtagare. Men även om risken för arbetsskador tas upp till diskussion i undervisningen i VO-programmet, är det ingen som hävdar att det är ”omöjligt” för kvinnor att arbeta i sektorn. Poängen här är inte att värdera de fysiska utmaningarna i olika yrkesbranscher. Vad vi vill synliggöra är hur föreställningar om ”fysisk styrka” bygger på kulturellt skapade föreställningar. Medan kvinnor förknippas med fysisk svaghet inom BA-programmet, är fysisk styrka inte på samma sätt en könskodad egenskap inom VO-programmet.

Något som underbygger de väletablerade idéerna om byggbranschen som ”manlig” och vård- och omsorgsyirken som ”kvinnliga” är också yrkenas olika karaktär när det gäller intimitet och kroppsliga relationer. Inom de yrken som VO-programmet utbildar för är bemötandefrågor och närheten mellan vårdtagare och vårdpersonal centrala. För eleverna i VO blir det därför svårare att undvika att reflektera över sociala relationer, kroppslig närhet och intimitet. Även om observationerna visar att också arbete inom byggbranschens yrken kräver mycket av social förmåga, är det slående hur lite av fysisk beröring som sker mellan elever, och mellan lärare och elever i BA-programmets husbyggnadsinriktning. Detta, och därtill en skämtsam men hård attityd gentemot den som gör sig illa, gör att den traditionella kopplingen mellan fysisk tålighet, kontroll av känslor och maskulinitet förstärks (jfr Mellström 1999).

5.2 Emotionell dimension

Den genusvetenskapliga forskningen har betonat den emotionella dimensionens betydelse för sociala relationer (Connell 2005; 2009), till exempel i relation till begrepp som homosocialitet (Lipman-Blumen 1976; Lindgren 1996) och heteronormativitet (Warner 1991). När det gäller begreppet homosocialitet har vi i kapitel 3 och 4 pekat på att den har viss betydelse inom VO-programmet. När det gällde eleven Johannes diskuterades hur hans val av utbildning möttes av kraftigt negativa reaktioner från manliga vänner. Inom BA-programmets husbyggnadsinriktning är dock de homosociala inslagen mer markanta. Den nära och starka gemenskapen mellan männen skapar ett familjelikt band mellan lärare och elever som gör att de unga killarna kan känna "frihet".

Med Lave och Wengers (1991) begrepp access kan homosocialiteten ses som en gränsvakt. De killar som klarar att svara mot homosocialitetens krav, det vill säga som kan "ge och ta skämt", som är praktiskt inriktade (men "lagom" ambitiösa) och gärna sport- och träningsintresserade kan därför lättare få tillträde till praktikgemenskapen. Någon motsvarighet till husbyggnadsinriktningens starka homosocialitet återfinns vi varken inom VO eller i BA:s målerinriktning.

En annan aspekt av den emotionella dimensionen som har betydelse för praktikgemenskaperna synliggörs genom begreppet heteronormativitet (Warner 1991). Heteronormativiteten inom VO uttrycks i vårt material genom vissa patienters och kollegors könsstereotypa förväntningar på de manliga vårdgivarna. Å ena sidan hyllas de som män, å andra sidan löper de risk att inte ses som fullgoda undersköterskor, på grund av yrkets starka kvinnliga könskodning. Inom BA:s husbyggnadsinriktning uttrycks heteronormen genom vissa elevers klottrande av manliga könsorgan. Sådana manifestationer stärker den homosociala gruppenskapen, men markerar samtidigt en gräns mot det icke-heterosexuella. Intervjuerna med TBM-eleverna rymde dessutom inslag av homofobi. Även inom målerinriktningen är heteronormativitet ett inslag i praktikgemenskapen. Detta kan skapa såväl problem som möjligheter utifrån ett yrkessocialisationsperspektiv. Som vi argumenterat tidigare riskerar männen att betraktas som "feminina" samtidigt som de kvinnliga målarna förväntas skapa ekonomiskt mervärde för företagen. För de unga kvinnorna kan förväntningarna på dem att vara estetiskt lagda och orienterade mot andra kvinnor (och därför goda försäljare) innebära möjligheter för dem som klarar att förkroppsliga sådana ideal, medan det blir svårare för dem som inte gör det.

Heteronormativitet präglar således genusregimerna inom de tre utbildningarna. Detta får konsekvenser för elevernas upptagande i praktikgemenskaperna.

5.3 Produktionsdimension och maktdimension

I Connells (1987, 2005, 2009) teori om genus handlar en av de analytiska dimensionerna om arbetsdelningen mellan kvinnor och män. I detta sammanhang vill vi även knyta an till maktdimensionen, som visar hur maskulinitet överordnas femininitet och vilka konsekvenser det kan få för de unga kvinnorna och männen inom de båda programmen.

I resultatavsnitten har vi diskuterat den "längtan efter män" som finns inom VO-programmet och efterfrågan på kvinnor inom måleriinriktningen. Inom VO-programmet framkom ett starkt önskemål att få fler män till verksamheten. Inom måleriinriktningen motiveras fler kvinnliga målare utifrån affärsnytta, och med förhoppningar att de ska bidra till en bättre arbetssocial miljö.

Även om fler män inom VO och fler kvinnor inom BA kan bidra till att förskjuta yrkenas könskodning, menar vi att de sätt varmed efterfrågan artikuleras inom programmen snarare förstärker traditionella könsnormer än utmanar dem. När det inte problematiseras varför män och kvinnor behövs, är risken stor att individerna kommer att betraktas utifrån könsstereotypa perspektiv, till exempel att manlig vårdpersonal förväntas prata fotboll med manliga vårdtagare, eller att det tas för givet att kvinnliga målare är mer estetiskt lagda än män.

Trots att det i byggbranschen allmänt sett uttrycks önsknings om fler kvinnor återfinns vi ingen större efterfrågan på kvinnor inom BA:s husbyggnadsinriktning. Detta, menar vi, kan ses som ett uttryck för den asymmetri som råder mellan män i kvinnoyrken kontra kvinnor i mansyrken (Nordberg 2005). Till skillnad från måleriinriktningen är husbyggnadsinriktningen av tradition närmare förknippad med maskulint kodade egenskaper som fysisk styrka och laganda. En kvinna inom TBM-yrkena kan uppfattas som ett hot eller hinder mot en homosocial gemenskap mellan män. En man inom vården däremot löper inte lika stor risk att betraktas som en utmaning mot en gemenskap mellan kvinnor, detta eftersom kvinnors interaktionsmönster oftare kännetecknas av heterosocialitet (jfr Lindgren 1996).

Martin (2003) har argumenterat för att sexism och diskriminering idag sällan sker på ett medvetet sätt på arbetsplatserna. Maktskillnader mellan kvinnor och män återskapas istället ofta genom oreflekterade genuspraktiker, det vill säga på ett mer omedvetet sätt, och utan ont uppsåt. Men det är just på grund av att vissa praktiker inte medvetandegörs som de löper större risk att fortsätta, av ren vana. Detta är viktigt att påpeka då "längtan" efter män inom VO och efterfrågan på kvinnor inom BA:s måleriinriktning i förstone kan uppfattas som strävanden efter att bryta mot en traditionell könsarbetsdelning.

Det som behöver ifrågasättas och problematiseras är dock *hur* kvinnor och män efterfrågas och på *vems* villkor det sker. Vi utvecklar denna diskussion nedan.

5.4 Sammanfattande diskussion

För den analytiska tydlighetens skull har de genusdimensioner som ovan beskrivits hållits isär. Som Connell (2009) påpekar hänger de dock i realiteten alltid ihop. I det här avsnittet för vi därför ihop våra resonemang för att tydliggöra det vi ser som konsekvenser av de tre genusregimerna inom programmen.

Genusregimen inom VO präglas av undersköterskeyrkets feminina kodning. Men kännetecknande är också att män efterfrågas och tillskrivs extra värde. I detta tillskrivande kommer den maktdimension som genusbegreppet innefattar till uttryck. Det som förknippas med män och ”manlighet” ges en högre status än det som förknippas med kvinnor och ”kvinnlighet” (Connell 2009). I Herrmans (1998) studie visade sig detta högst konkret på så sätt att männen i studien kunde se fram emot ett extra ”manstillägg” på lönen. Något sådant har inte framkommit eller diskuterats i den här undersökningen. Däremot är de manliga vårdeleverna inställda på att få företräde i framtida anställningssituationer. De unga männen själva tvekar inte att uttrycka denna förväntan. I andra diskussioner, när kvinnors underrepresentation lyfts som motiv för så kallad positiv särbehandling, är ett motargument att kön inte får ersätta kompetens. Positiv särbehandling av kvinnor antas dessutom innebära att kvinnor förminskas. Tanken är att särbehandlingen utgår ifrån att kvinnor inte kan nå de aktuella positionerna av egen kraft. Att stigmatiseras som ”inkvoterad” antas dessutom påverka självförtroendet negativt (Dahlerup och Freidenvall 2008; Törnquist 2006). Mot denna bakgrund är det slående att de manliga vårdeleverna framhåller den förtur till arbete som de räknar med att få, utan några tecken på att de ser särbehandlingen som förminskande. Den frimodighet med vilken de lyfter fram förväntningarna om framtida förmåner tyder på att dessa förväntningar inte har påverkat killarnas självförtroende i negativ riktning, snarare tvärtom. De unga männen visar inte heller några tecken på att reflektera över den förtur de förväntar sig i termer av diskriminering av kvinnor. Inte heller kommenterade kvinnorna i studien mer än undantagsvis det extra värde som männen tillskrivs i termer av orättvisa.

Med tanke på den framtida förväntade bristen på vårdpersonal som har diskuterats de senaste åren (SOU 2008:126), kan det förvåna att det så starkt betonas att just fler män behövs, snarare än många nya kompetenta vårdarbetare, oavsett kön.

Män ska dock inte endast betraktas som förmånstagare inom VO:s genusregim. Att efterfrågas som *man*, snarare än utifrån yrkeskompetens riskerar att försvåra yrkessocialisationen för de unga männen. Som vi varit inne på kan upplevelsen av att ”få vara med i gänget” spela en stor roll för yrkessocialisationen. Av beskrivningarna att döma, blir männen inte alltid upptagna i praktikgemenskapen ”som en av tjejerna”, det vill säga som vilken undersköterska som helst. Den som blir mer mottagen som man än som yrkesmänniska riskerar att inte få den access till gemenskapens aktiviteter som Lave och Wenger (1991) talar om. Efterfrågan på män motiveras inte alltid, men i de motiveringar som har framkommit illustreras genusbegreppets produktionsdimension som avser att vissa uppgifter delas upp och knyts till kön snarare än till individer (Connell 2009). Manliga vårdarbetare antas till exempel vara stiliga promenadsällskap för äldre damer och de antas kunna prata sport och se på fotboll tillsammans med manliga vårdtagare. I dessa exempel tilldelas de unga männen tämligen stereotypa maskulina roller.

Ett hinder för männens yrkessocialisation är också att de plötsligt kan diskvalificeras från sina roller som fullgoda undersköterskor ute i verksamheten genom att vårdtagare vägrar att ta emot hjälp från dem. Vid tillfällen som dessa ser de yrkesverksamma kvinnliga undersköterskor som har ingått i den här studien det som oproblematiskt att rycka in och ta över. Ett problem med detta är att kvinnorna får en extra arbetsbörda, ett paradoxalt förhållande med tanke på talet om kvinnors begränsade fysisk förmåga som är giltig i andra sammanhang, till exempel inom BA. Frågan är också om det är hållbart att acceptera att vissa i personalen diskvalificeras i verksamheten.

För kvinnliga elever inom VO är deras kön något som underlättar yrkessocialiseringen, på så sätt att deras kroppar stämmer in på den förväntade bilden av hur en undersköterska ska se ut. Samtidigt riskerar det extra värde männen tilldelas att inte endast underordna dem som kvinnor inom genusregimen, utan att även degradera dem som undersköterskor, till exempel om det verkligen förhåller sig så att manliga kamrater får företräde till anställningar.

Den särskilda uppskattningen som männen får kan sägas illustrera begreppet *glashiss*, som Williams (1992) talar om. Kanske ännu intressantare att lyfta fram är dock vad kvinnorna hamnar i när deras värde förminsкас jämfört med männens värde som förstoras. Analogt med begreppet *glashiss* vill vi föreslå begreppet *glassvacka* som beteckning för den relativt lägre position som kvinnorna hamnar i när männen tillskrivs extra värde. Mer forskning kan fördjupa och utveckla detta begrepp. Fenomenet kan tänkas vara överförbart på andra situationer, t.ex. inom andra utbildnings- och arbetsområden där kvinnor utgör en stor majoritet. Studier behövs dock som undersöker detta närmare.

Resultaten pekar på att den status som männen tillskrivs uttrycker en i stort accepterad och okontroversiell praxis. Det innebär att såväl kvinnor som män orienterar sig mot det (dem) som tillskrivs status istället för att problematisera och ifrågasätta statuskillnaden (Lipman-Blumen 1976; Connell 2009).

Det kan kort nämnas att en sak som fångat vårt intresse, men som vi inte har haft möjlighet att fördjupa oss i, handlar om kroppslig integritet. Ett par kvinnliga elever beskrev sexuellt ofredande från manliga patienter. Inom VO ligger fokus, naturligt nog, på de blivande vårdarbetarna som personer och hur de ska vara toleranta, empatiska och visa prov på ett gott bemötande gentemot andra. De integritetskränkningar som *eleverna* riskerar att utsättas för under sina praktikplaceringar framstår emellertid som viktiga att undersöka vidare.

När det gäller BA-programmet menar vi att två olika genusregimer upprätthålls, en för inriktningen husbyggnad (TBM-yrkena) och en för måleri. En markant skillnad mellan dem är den homosocialitet som präglar TBM-elevernas utbildningsvardag kontra individualismen inom måleriinriktningen.

Utifrån ett genusperspektiv är homosocialiteten inom husbyggnadsinriktningen till vissa delar problematisk för både män och kvinnor. Den "vi-känsla" som underbyggs bygger på förgivtaganden om att TBM-arbetare är heterosexuella, härdiga, starka män som tål att drivas med och som inte visar för mycket känslor. Den maskulinitetsnorm som gemenskapen kretsar kring är alltså relativt snäv. Detta kan göra det svårt för vissa män att få legitimitet i praktikgemenskapen. Men den manliga könskodningen av fysisk förmåga gör det ännu svårare för kvinnor att bli accepterade inom gemenskapen.

När det gäller måleriinriktningen har vi argumenterat för att praktikgemenskapen har en individualistisk grund. Men individualismen genomsyras samtidigt av köns- och sexualitetsnormer som kan skapa problem för både män och kvinnor. Att maskulinitet inte utgör en självklar norm i inriktningen öppnar för stereotyper om manliga målare som feminina. Kvinnorna förväntas å andra sidan iscensätta stereotypa kvinnliga egenskaper som att vara orienterade mot andra kvinnor, och att kunna använda sin "kvinnlighet" för att sälja bättre.

För BA:s båda genusregimer gäller att karaktärsämneslärarna har starka och nära band till eleverna, och också ett betydande inflytande på dem. Lärarna kan därför utifrån sina mästarpositioner bidra kraftigt till att både upprepa och ifrågasätta rådande normer inom dem. I viss mån gjordes detta implicit genom att tävlingsanda mellan eleverna motarbetades, och genom att värdet av mäns fysiska styrka ibland problematiserades. För att sådana praktiker på allvar ska kunna utmana rådande homosociala och heteronormativa köns- och sexualitetsnormer, krävs dock, menar vi, att de görs mer systematiskt med medveten avsikt att förändra genusregimerna.

6 Slutsatser

Nedan ska vi redovisa slutsatserna av vår studie av Vård- och omsorgsprogrammet (VO) och Bygg- och anläggningsprogrammet (BA). I studien har vi besvarat två nära sammanlänkade frågor, dels vad som kännetecknar elevernas yrkessocialisation inom programmen, dels hur yrkessocialisationen underlättas och/eller försvåras för eleverna beroende på deras kön. Givet studiens kvalitativa ansats, och de resonemang om rimlighet och giltighet som förts i metodavsnittet (1.3), är resultaten inte generaliserbara i den meningen att det som framkommit i den här studien ska anses gälla för VO och BA generellt i Sverige. Däremot menar vi att studien bidrar med fördjupad kunskap om genuspräglade praktiker som kan ha betydelse för könssegregeringen inom de båda yrkesprogrammen och de branscher de utbildar för. De genuspräglade praktiker vi beskriver är överförbara på så sätt att de kan antas komma till uttryck på ett snarlikt sätt i många liknande sammanhang. Ett bidrag som studien också ger, menar vi, ligger i att den synliggör hur ett genusperspektiv kan problematisera ”könsblinda” analyser. Genus kan potentiellt ha betydelse för all yrkessocialisation, men bara genom en ingående studie av sociala relationer kan nyanserna och kraften i genuspräglade föreställningar och praktiker synliggöras.

När det gäller VO har studien bidragit med ny kunskap om hur en hierarkisk relation mellan män och kvinnor återskapas i vardagliga situationer genom att de unga männen inom utbildningen lyfts fram som extra viktiga och värdefulla.

Lärarna menar att praktikhandledarna ger killarna förmåner medan praktikhandledarna i sin tur talar om hur det är vårdtagarna som särbehandlar killarna. En åtskillnad tycks dock göras mellan (andras) särbehandling och en icke ifrågasatt praxis att betrakta de manliga eleverna/vårdanställda som extra viktiga och värdefulla. Enligt killarna själva lyfter "alla" fram deras betydelse och de förväntar sig att detta också ska ge dem fördelar på arbetsmarknaden. Den logiska konsekvensen av att killarna tillskrivs extra värde på detta sätt blir att tjejerna betraktas som mindre viktiga och mindre värdefulla. Men när värderingen av killarna sker på ettoreflekterat sätt, så sätts detta inte i samband med hur tjejernas värde påverkas.

Resultaten från studien pekar på att även BA-programmets yrkessocialisation kännetecknas av skilda förväntningar på unga kvinnor och män. Inom måleriinriktningen återfinns vi en efterfrågan på kvinnor där dessa tillskrivs egenskaper som traditionellt knutits till "kvinnlighet", till exempel noggrannhet, omsorg och social förmåga. Målare som är kvinnor förväntas bidra till ett ekonomiskt och socialt mervärde för företagen. Men medan män inom VO betraktas som ett mervärde för utbildningen och undersköterskeyrket,

ses kvinnorna i måleriinriktningen både som en affärsmässig möjlighet för företagen och ett statusmässigt hot för manliga elever. Inom husbyggnadsinriktningen utgör den starka kollektiva gemenskapen mellan männen en styrka för de unga killar som klarar att motsvara förväntningar om att vara praktiskt orienterade, heterosexuella och fysiskt tåliga. Denna snäva maskulinitetsnorm utmanas stundtals genom vissa lärares försök att motverka konkurrenstänkande och genom att tona ner vikten av individuell fysisk styrka. En mer systematisk strävan efter att utmana könsnormerna saknas dock. Studien pekar särskilt på att könskodningen av fysisk förmåga behöver synliggöras och problematiseras. Detta menar vi kan vara överförbart även till andra manligt dominerade utbildnings- och yrkesområden som präglas av kroppsarbete.

Vår slutsats av undersökningen är att genus betydelse för yrkessocialisationen i hög utsträckning undgår reflektion i de delar av programmen som vi studerat. Detta underbygger, menar vi, könsstereotypa antaganden som skapar olika förutsättningar för unga kvinnor och män i utbildningarna. Inom båda de undersökta utbildningarna byter underrepresenterat kön gymnasieinriktning i högre utsträckning än de elever som tillhör majoriteten i utbildningarna (Skolverket 2012a). För att motverka detta behöver genus betydelse för yrkessocialisationen beaktas i utbildningens alla delar.

Referenser

- Acker, J. (2006). *Class questions. Feminist answers*. Lanham: Md Rowman & Littlefield.
- Ahmed, S. (2010). *The promise of happiness*. London: Duke University Press.
- Ahnlund, P. och Johansson, S. (2011). *Omvårdnadsprogrammet: Genomströmning, etableringsgrad och utbildningens relevans*. Uppsala: Institutet för arbetsmarknadspolitisk utvärdering.
- Alvesson, M. och Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig: Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
- Andersson, E. (2012). *Malmens manliga mysterium: En interaktiv studie om kön och tradition i modernt gruvarbete*. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Andersson, K. (2007). *Omsorg under förhandling: Om tid, behov och kön i en föränderlig hemtjänstverksamhet*. Umeå: Umeå universitet.
- Bates, I. (1991). Closely Observed Training: an exploration of links between social structures, training and identity. *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 1, No.1-2, pp. 225-243.
- Baxter, J. (2011). *Public sector professional identities: a review of the literature*. The Open University, UK, The Open University, UK.
- Berglund, I. (2009). *Byggarbetsplatsen som skola, eller skolan som byggarbetsplats: En studie av byggnadsarbetares yrkesutbildning*. Stockholms universitet: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete.
- Berglund, I. (2012). Att vara lärling i gymnasial lärlingsutbildning. I: I. Henning Loeb och H. Korp (red.) *Lärare och lärande i yrkesprogram och introduktionsprogram*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, M. (2007). *Försök att bryta! Rapport om projekt för att bryta den könsuppdelade arbetsmarknaden 1993–2005*. Falun: Gender School.
- Braun, V. och Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, Vol. 3, No. 2, pp. 77-101.
- Brickhouse, N. (2001). Embodying Science. A Feminist Perspective on Learning. *Journal of research in science teaching*. 38, 282-295.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Case, J. och Jawitz, J. (2004). Using Situated Cognition Theory in Researching Student Experience of the Work-place. *Journal of research in science teaching*, 41, 415-431.
- Cettner, A. (2008). *Kvinna i byggbranschen: Civilingenjörers erfarenheter ur genusperspektiv*. Luleå: Luleå Tekniska Universitet.

- Colley, H. (2006). Learning to labour with feeling: Class, gender and emotion in childcare education and training. *Contemporary Issues in Early Childhood*. Vol. 7, No. 1, pp. 15-29.
- Connell, R.W. (1987). *Gender and power. Society, the person and sexual politics*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R. W. (2005). *Maskuliniteter*. Göteborg: Daidalos.
- Connell, R. (2009). *Om genus*. Göteborg: Daidalos.
- Cotter, D., Hermsen, J., Ovadia, S. och Vanneman, R. (2001). The glass ceiling effect. *Social Forces*. Vol. 80, No 2, pp. 655-682.
- Dahlerup, D. och Freidenvall, L. (2008). *Kvotering*. Stockholm: SNS Förlag
- Denzin, N. K. (1997). *Interpretive ethnography. Ethnographic practices for the 21st century*. London: Sage.
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare: Att förstå kön som position i förskolans vardagsrutiner och lek*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Ekstrand, P. (2005). *"Tarzan och Jane": Hur män som sjuksköterskor formar sin identitet*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Ericson, M. (2011). Nära inpå. Maskulinitet, intimitet och gemenskap i brandmäns arbetslag. Göteborgs universitet.
- Eriksson, H. (2002). *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetsskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning*. Göteborg: Göteborg studies in educational sciences.
- Fangen, K. (2005). *Deltaogande observation*. Malmö: Liber ekonomi.
- Ferm, A. (2008). *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola*. Betänkande från Gymnasieutredningen. SOU 2008:27. Stockholm: Fritzes.
- Frelin, A. (2010). *Lyhörda lärare: professionellt relationsbyggande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Fundberg, J. (2003). *Kom igen gubbar! Om pojkfotboll och maskuliniteter*. Stockholm: Carlssons.
- Gunnarsson, E. och Szebehely, M. (2009). Komplexiteter och utmaningar i omsorgens vardag. I: E. Gunnarsson. och M. Szebehely (red.) *Genus i omsorgens vardag*. Stockholm: Gothia förlag.
- Hedlin, M. (2011). How the girl choosing technology became the symbol of the non-traditional pupil's choice, *Gender and Education*, Vol. 23, No. 4, pp. 447-459.
- Hedlin, M. och Åberg, M. (2013). The call for more male preschool teachers: Echoed and questioned by Swedish student teachers, *Early Child Development and Care*, Vol. 183, No. 1, pp. 149-162.
- Herrman, M. (1998). *Förändring med förhinder: Omvårdnadslevers beskrivning av sin yrkesförberedande utbildning*. Göteborg: Etnologiska föreningen i Västsverige.

- Hill, M. (2001). *Om vikten av att få sig ett skratt: Ett elevperspektiv*. I: *Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning*. Stockholm: Skolverket.
- Hjelmér, Carina (2011). Negotiations in the Child and recreation Programme. In: E. Öhrn, L. Lundahl and D. Beach (eds.) *Young people's influence and democratic education: Ethnographic studies in upper secondary schools*. London: Tufnell press.
- Hjelmér, C., Lappalainen, S. och Rosvall, P-Å. (2010). Time, space and young people's agency in vocational upper secondary education: A cross-cultural perspective. *European Educational Research Journal*, Vol. 9, No. 2, pp. 245-256.
- Holter, Ø.G. och Aarseth, H. (1994). *Mäns livssammanhang*. Stockholm: Bonnier utbildning.
- Högberg, R. (2009). *Motstånd och konformitet: Om manliga yrkeselevers liv och identitetsskapande i relation till kärnämnen*. Linköpings universitet: Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Jennemyr, J. och Tomasson, M. (2010). *Har jag verkligen valt rätt, det var bara killar*. Kalmar: Linnéuniversitetet.
- Johannessen, A. och Tufte, P. A. (2003). *Introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Stockholm: Liber.
- Johansson, M. (2009). *Anpassning och motstånd: En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Korp, H. (2011). What counts as being smart around here? The performance of smartness and masculinity in vocational upper secondary education. *Education, Citizenship and Social Justice*, Vol. 6, No. 1, pp. 21-37.
- Korp, H. (2012). Identitetserbjudanden och lärar-elevrelationen. I: I. Henning Loeb och H. Korp (red.) *Lärare och lärande i yrkesprogram och introduktionsprogram*. Lund: Studentlitteratur.
- Lappalainen, S., Lahelma, E., Pehkonen, L. och Isopahkala-Bouret, U. (2012). Gender neutralities, dichotomies and hidden inequalities: Analysis of vocational teachers' reflections on gender in the profession. *Vocations and Learning*. Vol 5, No. 3, pp. 297-311.
- Lappalainen, S., Mietola, R. och Lahelma, E. (2013). Gendered division on classed routes to vocational education. *Gender and education*. Vol. 25, No. 2, pp. 189-205.
- Lave, J. och Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lemar, S. (2001). *Kaoskompetens och gummibandspedagogik: En studie av karaktärsämneslärare i en decentraliserad gymnasieorganisation*. Umeå: Umeå universitet.
- Lennartsson, R. (2007a). "Snus under läppen och en massa snuskprat": Maskulinitetsskapande på byggprogrammet. I: G. Arvastson och B. Ehn (red.) *Kulturnavigering i skola*. Malmö: Gleerups utbildning.

- Lennartsson, R. (2007b). *Grabben i skolan intill: Maskulinitetsskapande och framtidssyn på Byggprogrammet*. Uppsala: Forum för skolan.
- Libra (2005). *EU Equal projekt Libra*. Stockholm.
- Lill, L. (2010). *Äldreomsorg: Om makt, genus, klass och känslor i ett yrke*. Stockholm: Liber.
- Lindberg, V. (2003). Learning practices in vocational education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 47, No. 2, pp. 157-179.
- Lindgren, G. (1985). *Kamrater, kollegor och kvinnor: En studie av könssegregeringsprocessen i två mansdominerade organisationer*. Umeå universitet: Sociologiska institutionen.
- Lindgren, G. (1996) Broderskapets logik. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*. Vol. 17, Nr. 1, s. 4-14.
- Lipman-Blumen, J. (1976). Toward a homosocial theory of sex roles: An explanation of the sex segregation of social institutions. *Signs*, Vol. 1, No. 3, pp. 15-31.
- Lundström, F. (2012). *Spänning och motstånd. En studie i samtal i karaktärsämnet på ett elprogram*. Örebro universitet: Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap.
- Löfström, Å. (red.) (2004). *Den könsuppdelade arbetsmarknaden*. SOU 2004:43. Stockholm: Fritzes.
- Martin, P. Y. (2003). "Said and done" versus "saying and doing". Gendering practices, practicing gender at work. *Gender & Society*. Vol. 17, No. 3, pp. 342-366.
- Mellström, U. (1999). *Män och deras maskiner*. Nora: Nya Doxa.
- Måleribranschens yrkesnämnd (2013). *Fler kvinnliga målare*. [http://www.malare.nu/Malare/Karriar/Fler-kvinnliga-malare/\[2013-10-03\]](http://www.malare.nu/Malare/Karriar/Fler-kvinnliga-malare/[2013-10-03]).
- Mårtensson, K. och Wennemo, I. (2007). Yrkesutbildningarna i gymnasieskolan: Problem och förtjänster. I: J. Olofsson (red.). *Utbildningsvägen – vart leder den? Om ungdomar, yrkesutbildning och försörjning*. Stockholm: SNS Förlag.
- Nermo, M. (2000). Hundra år av könssegregering på den svenska arbetsmarknaden. *Sociologisk forskning*, Vol. 37, Nr 2, s 35-65.
- Nordberg M. (2005). *Jämställdhetens spjutspets? Manliga arbetstagare i kvinnoyrken, jämställdhet, maskulinitet, femininitet och heteronormativitet*. Göteborg: Arkipelag
- Nyström, A-S. (2012). *Att synas och lära utan att synas lära: En studie om underprestation och privilegierade unga mäns identitetsförhandlingar i gymnasieskolan*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Olofsson, B. (2003). *Byggbranschen – en möjlighet för kvinnor?* Stockholm: Centralgalaxen Bygg AB.
- Pascoe, C.J. (2012). *Dude, you're a fag: Masculinity and sexuality in high school*. Berkeley: University of California Press.

- Petersson, S. (2005). *Tjejer i byggbranschen: "Jag känner att jag har kommit rätt!": En rapport om för- och nackdelar med utbildningen av kvinnliga byggarbetare på Lärarcentrum i Falkenberg*. Halmstad: Länsarbetsnämnden i Halland.
- Regeringen 2013. *Gymnasieskolan. Frågor och svar om den nya gymnasieskolan*. (<http://www.regeringen.se/sb/d/11908>) [2013-04-24].
- Robertsson, H. (2002). *Maskulinitetskonstruktion och könssegregering i sjukvård: Manliga sjuksköterskor och hegemonisk maskulinitet*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Robertsson, H. (2003). *Maskulinitetskonstruktion, yrkesidentitet, könssegregering och jämställdhet*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Rosvall, P-Å. (2011). Pedagogik practice and influence in a Vehicle Programme class. In: E. Öhrn, L. Lundahl and D. Beach (eds.) *Young people's influence and democratic education: Ethnographic studies in upper secondary schools*. London: Tufnell press.
- Rosvall, P-Å. (2012). "Det vore bättre om man kunde vara med och bestämma hur det skulle göras...": *En etnografisk studie om elevinflytande i gymnasieskolan*. Umeå: Umeå universitet.
- Sandell, A. (2007). *Utbildningssegregation och självsortering: Om gymnasieval, genus och lokala praktiker*. Malmö högskola: Lärarutbildningen.
- SCB (2012a). *På tal om kvinnor och män. Lathund om jämställdhet 2012*. Örebro. Statistiska centralbyrån.
- SCB (2012b). *Tema: Utbildning. Gymnasieungdomars studieintresse läsåret 2011/2012*. Stockholm: SCB.
- Skeggs, B. (1999). *Att bli respektabel: Konstruktioner av klass och kön*. Göteborg: Daidalos.
- Skollagen (2010). *Skollag (2010:800)*. (http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/) [2013-04-24].
- Skolverket (2012a). *Skolor och elever i gymnasieskolan läsåret 2011/12*, tabell 2A-C, 7A ny. (<http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/statistik/2.4391/2.4392>) [2013-02-06].
- Skolverket (2012b). *Skolor och elever i gymnasieskolan läsåret 2001/02*, tabell 6.2. (<http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/statistik/2.4391/2.4392/skolor-och-elever-i-gymnasieskolan-lasar-2001-02-1.29624>) [2013-02-06].
- Skolverket (2012c). *Skolor och elever i gymnasieskolan läsåret 1996/97*, tabell 4.2. (<http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/statistik/2.4391/2.4392/skolor-och-elever-i-gymnasieskolan-lasar-1996-97-1.29629>) [2013-02-06].
- Skolverket (2013a). *De nationella programmen*. (<http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/program/nationella-program>) [2013-02-15].

- Skolverket (2013b). *Elever i gymnasieskolan läsåret 2012/13*, tabell 2a, 5a, 7a. (<http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/statistik/2.4391/2.4392/elever-i-gymnasieskolan-lasar-2012-13-1.192335>) [2013-03-31].
- Skolverket (2013c). *Om gymnasieskolan*. (<http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/2.1281/om-gymnasieskolan-1.110352>) [2013-04-22].
- Smith, E. (2012). Getting in through the front door: The first hurdle of researching in companies. *International Journal of Training Research*, Vol. 10, No 3.
- SOU 2008:126. *I den äldres tjänst. Betänkande av Utredningen Yrkeskrav i äldreomsorg*. Stockholm: Fritzes.
- Svensson, A. (2007). Dagens gymnasieskola – bättre än sitt rykte? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, Årg. 12, nr 4, s. 301–323.
- Svensson, T. (2011) De ger det lilla extra. *Målarnas facktidning*, Nr 2, s. 20-27.
- Sörensdotter, R. (2005). *Män som medel för jämställd omsorg? En utvärdering av projektet "Män i vården" i Hedemora kommun*. Falun: Dalarnas forskningsråd.
- Sörensdotter, R. (2008). *Omsorgsarbete i omvandling: Genus, klass och etnicitet inom hemtjänsten*. Göteborg: Makadam.
- Tanggard, L. (2006). Situating gendered learning in the workplace. *Journal of Workplace Learning*. 18, 220-234.
- Thomsson, H. (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Thurén, B-M. (1996). Om styrka, räckvidd och hierarki, samt andra genusteoretiska begrepp. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, Nr 3-4, s. 69-85.
- Törnquist, A. (2001). Kommunal äldreomsorg kräver också utbildning. I: *Villkor och vägar för grundläggande yrkesutbildning*. Stockholm: Skolverket.
- Törnquist, M. (2006). Könspolitik på gränsen: Debatterna om varannan damernas och Thamprofessorerna. Lund: Arkiv Förlag.
- Warner, M. (1991). Introduction: Fear of a Queer Planet. *Social Text*. No. 29, pp. 3-17.
- Westberg Wohlgemuth, H. (1996). *Kvinnor och män märks: Könsmärkning av arbete – en dold lärandeprocess*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Williams, C. (1992). The Glass Escalator: Hidden advantages for men in the "female" professions, *Social Problems*, Vol 39, No 3, pp. 253–267.
- Yin R. K. (2007). *Fallstudier: Design och genomförande*. Liber.
- Öhlander, M. (1999). Deltagande observation. I: L. Kaijser, och Magnus Öhlander (red.) *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1. Intervjuguide elever

Bakgrundsfrågor

1. Biografisk information: Kön, ålder, födelseort, familjeförhållanden.
2. Berätta om hur det kommer sig att du läser på VO-programmet/BA-programmet?
3. Vad är ditt ”drömyrke”?

Frågor om utbildningen

4. Berätta om hur du upplevt programmet så här långt?
5. Något som har varit särskilt bra/roligt eller dåligt/mindre roligt med programmet?
6. Hur tycker du att det är att vistas i byggmiljön/miljön där de praktiska momenten utförs?
7. Känner du dig motiverad och inspirerad att fortsätta utbildningen?
8. Hur skulle du beskriva den sociala samvaron mellan er elever?
9. Kan du berätta lite om den praktik du varit med om?
10. Något som varit särskilt bra eller problematiskt under praktiken?
11. Anser du att fått det stöd du behövt av utbildningen för att kunna klara den på ett bra sätt?
12. Kan du berätta lite om relationen till lärarna?
13. Hur ser du på praktikhandledarens roll?
14. Vilka personliga egenskaper tycker du behövs för att klara utbildningen på ett bra sätt?
15. Vad tror du får elever att hoppa av utbildningen?

Frågor om yrket och om genus

16. Vilka personliga egenskaper tror du att man behöver för att vara duktig i det yrke du utbildar dig för?
17. Berätta om hur du tänker om att det är mest killar/tjejer som läser BA/VO-programmet?
18. Var det något du reflekterade över innan du började utbildningen?
19. Har du reflekterat över betydelsen av kön under utbildningen? Exempel? Har ni tagit upp det i utbildningen?
20. Vad tror du skulle behövas för att få fler killar/tjejer att söka till utbildningen?
21. Tycker du att de vanliga fördomarna (exempel) om killar stämmer på BA-programmet/...om tjejer stämmer på VO-programmet?
22. Kön och yrket. Hur tror du att det är att vara tjej/kille ute i yrket?
23. Hur tänker du om det här med sexuell läggning, måste man vara heterosexuell för att passa in här?

Bilaga 2. Intervjuguide lärare och praktikhandledare

Utbildningsvalet

Vilka elever söker sig till BA/VO, finns det någon ”typisk BA/VO-elev”?

Vad har eleverna för förväntningar på utbildningen när de börjar? Stämmer de?

I utbildningen

Om elevernas utveckling åk 1-3. När börjar det kännas att de är på väg att skolas in i yrkesrollen? Exempel på hur det märks?

Praktikens och de praktiska momentens roll för yrkessocialisationen, hur tänker ni om den?

Eleverna gillar sina lärare. Vilken roll tror ni att det spelar för ”inskolningen” till yrket? I vilken mån kan kärnämnen bidra till elevernas yrkesidentitet/yrkessocialisation? Hur fungerar det här på BA/VO?

Vilka egenskaper behöver man för att klara utbildningen på ett bra sätt?

Vilka egenskaper behöver man för att klara yrket på ett bra sätt?

Vad är det viktigaste ni – utifrån era yrkesroller ger – för att studenterna ska utveckla dessa egenskaper?

Hur ser ni på era förutsättningar att ge eleverna det de behöver för att skolas in i yrket på ett bra sätt?

Efter utbildningen

Alla är inte inställda på att arbeta inom BA/VO-området. Hur stor andel inom varje klass?

Var hamnar eleverna efter utbildningen, hur går det för dem?

Könsaspekten

Är det viktigt med fler tjejer/ killar inom utbildningen och inom yrkesområdet? Varför det i så fall?

Hur blir tjejerna/killarna bemötta (jämfört med killarna/tjejerna) i skolan, på praktiken och inom yrkeslivet?

IFAU:s publikationsserier – senast utgivna

Rapporter

- 2013:1** Olsson Martin ”Anställningsskydd och föräldrelaterad frånvaro”
- 2013:2** Angelov Nikolay, Per Johansson och Erica Lindahl ”Det envisa könsgapet i inkomster och löner – Hur mycket kan förklaras av skillnader i familjeansvar?”
- 2013:3** Vikman Ulrika ”Så påverkar föräldraförsäkringen nyanlända invandrades etablering på arbetsmarknaden”
- 2013:4** Forslund Anders, Linus Liljeberg och Leah von Trott zu Solz ”Arbetspraktik – en utvärdering och en jämförelse med arbetsmarknadsutbildning”
- 2013:5** Eliasson Tove ”Löneutveckling bland invandrade och infödda – betydelsen av arbetsplatser och yrken”
- 2013:6** Katz Katarina och Torun Österberg ”Unga invandrare – utbildning, löner och utbildningsavkastning”
- 2013:7** Angelov Nikolay, Per Johansson och Erica Lindahl ”Kvinnors större föräldraansvar och högre sjukfrånvaro”
- 2013:8** Johansson Per, Lisa Laun och Tobias Laun ”Hälsan hos nybeviljade förtidspensionärer över tid”
- 2013:9** Engdahl Mattias och Olof Åslund ”Arbetsmarknadseffekter av öppna gränser”
- 2013:10** Bennmarker Helge, Lars Calmfors och Anna Larsson Seim ”Jobbskatteavdrag, arbetslöshetsersättning och löner”
- 2013:11** Lundin Martin, Jonas Thelander och PerOla Öberg ”Det välgrundade beslutet: om kommunal beredning i kommunstyrelse, utbildnings-, arbetsmarknads- och miljöärenden”
- 2013:12** Liljeberg Linus, Sara Martinson och Jonas Thelander ”Jobb- och utvecklingsgarantin – Vilka deltar, vad gör de och vart leder det?”
- 2013:13** Avdic Daniel och Per Johansson ”Könsskillnader i preferenser för sjukfrånvaro”
- 2013:14** Hensvik Lena och Oskar Nordström Skans ”Hur arbetslivserfarenhet och nätverk kan förändra avkastningen på förmågor och utbildning”
- 2013:15** Svaleryd Helena ”Den lokala konjunkturen och egenföretagande”
- 2013:16** Hall Caroline ”Medförde längre och mer generella yrkesprogram en minskad risk för arbetslöshet?”
- 2013:17** Wondratschek Verena, Karin Edmark och Markus Frölich ”Effekter av 1992 års skolvalsreform”
- 2013:18** Edmark Karin och Roger Gordon ”Beskattnings- och val av företagsform”

- 2013:19** Golsteyn Bart H.H., Hans Grönqvist och Lena Lindahl ”Tidspreferenser och långsiktiga utfall”
- 2013:20** Hensvik Lena och Oskar Nordström Skans ”Kontakter och ungdomars arbetsmarknadsinträde”
- 2013:21** Dahlberg Matz, Eva Mörk och Katarina Thorén ”Jobbtorg Stockholm – resultat från en enkätundersökning”
- 2013:22** Sibbmark Kristina ”Arbetsmarknadspolitisk översikt 2012”
- 2013:23** Hedlin Maria och Magnus Åberg ”Vara med i gänget?” – Yrkesocialisation och genus i två gymnasieprogram”

Working papers

- 2013:1** Nekby Lena, Peter Skogman Thoursie och Lars Vahtrik ”Examination behavior – Gender differences in preferences?”
- 2013:2** Olsson Martin “Employment protection and parental child care”
- 2013:3** Angelov Nikolay, Per Johansson och Erica Lindahl “Is the persistent gender gap in income and wages due to unequal family responsibilities?”
- 2013:4** Vikman Ulrika “Paid parental leave to immigrants: An obstacle to labor market entrance?”
- 2013:5** Pingel Ronnie och Ingeborg Waernbaum “Effects of correlated covariates on the efficiency of matching and inverse probability weighting estimators for causal inference”
- 2013:6** Forslund Anders, Linus Liljeberg och Leah von Trott zu Solz ”Job practice: an evaluation and a comparison with vocational labour market training programmes”
- 2013:7** Eliasson Tove “Decomposing immigrant wage assimilation – the role of workplaces and occupations”
- 2013:8** Katz Katarina och Torun Österberg “Wages of childhood immigrants in Sweden – education, returns to education and overeducation”
- 2013:9** Angelov Nikolay, Per Johansson och Erica Lindahl “Gender differences in sickness absence and the gender division of family responsibilities”
- 2013:10** Johansson Per, Lisa Laun och Tobias Laun “Screening stringency in the disability insurance program”
- 2013:11** Åslund Olof och Mattias Engdahl “Open borders, transport links and local labor markets”
- 2013:12** Bennmarker Helge, Lars Calmfors och Anna Larsson Seim “Earned income tax credits, unemployment benefits and wages: empirical evidence from Sweden”
- 2013:13** Avdic Daniel och Per Johansson “Gender differences in preferences for health-related absences from work”

- 2013:14** Lundin Martin, Oskar Nordström Skans och Pär Zetterberg “Political training as a pathway to power: the impact of participation in student union councils on candidate emergence”
- 2013:15** Hensvik Lena och Oskar Nordström Skans “Social networks, employee selection and labor market outcomes”
- 2013:16** Svaleryd Helena “Self-employment and the local business cycle”
- 2013:17** Hall Caroline ”Does more general education reduce the risk of future unemployment? Evidence from labor market experiences during the Great Recession”
- 2013:18** Sjögren Anna och Johan Vikström “How long and how much? Learning about the design of wage subsidies from policy discontinuities”
- 2013:19** Josephson Malin, Nina Karnehed, Erica Lindahl och Helena Persson “Intergenerational transmission of long-term sick leave”
- 2013:20** Wondratschek Verena, Karin Edmark och Markus Frölich ”The short- and long-term effects of school choice on student outcomes – evidence from a school choice reform in Sweden”
- 2013:21** Edmark Karin och Roger Gordon ”Taxes and the choice of organizational form by entrepreneurs in Sweden”
- 2013:22** Golsteyn Bart H.H., Hans Grönqvist och Lena Lindahl ”Time preferences and lifetime outcomes”
- 2013:23** Hensvik Lena och Oskar Nordström Skans “Networks and youth labor market entry”

Dissertation series

- 2012:1** Laun Lisa “Studies on social insurance, income taxation and labor supply”
- 2013:1** Vikman Ulrika “Benefits or work? Social programs and labor supply”