

Ungdom i et skjæringspunkt og yrkes – og utdanningsrådgivere i et minefelt

En kritisk diskursanalyse av hvordan rådgivere i ungdomsskolen
forstår rådgiverrollen sett i forhold til deres perspektiver på
ungdom og utdanningsvalg

Merethe Westberg Cummings

Veileder

Turid Skarre Aasebø

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved
Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen.
Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet innestår for de
metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.*

SAMMENDRAG

Hensikten med denne undersøkelsen er å belyse hvordan yrkes – og utdanningsrådgivere i ungdomsskolen forstår egen rolle sett i forhold til deres perspektiver på ungdom og utdanningsvalg. I tillegg ser jeg på hvordan rådgiverne forstår sin rolle i det å bidra til å utjevne sosial ulikhet. Datamaterialet består av kvalitative intervjuer med fem rådgivere som arbeider ved ungdomsskoler i Agderfylkene.

Faircloughs kritiske diskursanalyse er valgt som teoretisk og metodisk rammeverk, noe som innebærer at analysen tar for seg følgende tre dimensjoner av rådgivernes fremstillinger: tekst, diskursiv praksis og sosial praksis. Samtidig rettes det et kritisk blikk på rådgivernes utsagn med ønske om å vise hvordan deres forståelser kan ha blitt naturaliserte, og dermed fått betydning for handlingsrommet. Giddens, Beck og Bourdieu brukes for å tolke rådgivernes utsagn til diskurser om utdanningsvalg som henholdsvis fritt eller strukturstyrt.

Analysen viser en rekke spenningsforhold i hvordan rådgiverrollen forstås, samtidig som det kan se ut til at rådgiverne forstår ungdom på ulike måter. Utsagn tyder også på at elevenes familiære bakgrunn kan ha betydning for hvordan elevenes valgprosess oppfattes, og at rådgiverne har en oppfatning av at kjønnssegregerte valg er naturlige i dagens samfunn. Det ser også ut til å være et skille mellom hvordan minoritets- og majoritetselvenes valgprosess forstås. Dette gir et utgangspunkt for å drøfte om rådgiverne konstruerer ulike roller avhengig av hvordan de forstår elevene de møter. I tillegg drøfter jeg, relatert til mulighetene for å utjevne sosial ulikhet, hvordan mulige naturaliserte oppfatninger om tradisjonenes betydning kan stå i et spenningsforhold til de frie og selvstendige valgene.

FORORD

Jeg sitter på lesesalen en sen kveld i mai. Jeg tenker tilbake på masterstudiet og hva det var som gjorde at interessen min for rådgivning, ungdom, utdanningsvalg og faktorer som sosial bakgrunn, kjønn og etnisitet ble vekket. Tankene mine går tilbake til noen veiledningssamtaler jeg har hatt på Karrieresenteret ved UiA hvor jeg arbeider. Jeg møtte flere studenter som opplevde at det studiet de gikk på ikke var noe for dem. Det kunne være manglende interesse og motivasjon, men også en vond magefølelse med tanke på praksis. Søknadsfristen nærmet seg, men hva skulle de velge? Usikkerheten var stor... En student fortalte: «jeg vet ikke om jeg skal bli sykepleier som mamma, eller økonom som pappa...» Andre studenter fremtrer som usikre i overgangen fra studier til jobb. Hvordan skal de søke på den jobben som de så gjerne ønsker seg? De forteller at i nettverket deres er det ingen i en lignende jobb, men heller personer med svak tilknytning til arbeidslivet. På karrieresenteret reflekterer vi ansatte over hvordan vi kan møte studenter på en best mulig måte ut fra deres behov. Jeg stiller meg også etterhvert som jeg får innsikt i teorier om kjønn, etnisitet og sosial klasse spørsmål om hvordan dette kan påvirke utdanningsvalg i dagens samfunn.

Nå er jeg her, snart klar til å levere en masteroppgave hvor jeg har dykket ned i denne problematikken. Jeg kjenner meg heldig og privilegert, samtidig som jeg er takknemlig for den støtten jeg har fått fra folk rundt meg. Uten dere ville jeg ikke kommet i mål!

Aller først en stor takk til min veileder, førsteamanuensis Turid Skarre Aasebø, for uvurderlig hjelp og støtte gjennom hele oppgaveprosessen. Hennes gode blikk for helhet og detaljer, samt gode innspill til valg og refleksjoner underveis har vært nyttige, lærerike og bidratt til at jeg har kommet meg gjennom. Takk også til rådgiverne i ungdomsskolene som velvillig stilte opp i intervjuer tross hektiske dager med frister som skulle overholdes!

Takk til gode kolleger på Karrieresenteret for støtte, korrekturlesing og for å ha gitt meg mulighet til å fullføre mastergraden. Nå gleder jeg meg til å komme tilbake på jobb for fullt!

Og sist, men ikke minst, vil jeg takke min familie for å ha vært med på dette masterprosjektet. Takk til Robin, min tålmodige mann, som har støttet og oppmuntret gjennom hektiske hverdager med jobb og oppgaveskriving. Takk også til mine tre barn, Marcus, Hannah og Noah, for deres sprudlende humør og for den gleden og energien dere bringer inn i livet mitt.

Kristiansand, 13.5.2013

Merethe Westberg Cummings

INNHALDSFORTEGNELSE

1. INNLEDNING	1
1.1 Valg av tema.....	1
1.2 Problemstilling	3
1.3 Hensikt	4
1.4 Tidligere forskning	4
1.5 Oppbygging av oppgaven.....	7
2. TEORI	8
2.1 Diskursanalyse som teoretisk grunnlag.....	8
2.1.1 Diskursanalysens sosialkonstruksjonistiske grunnlag.....	9
2.2 Kritisk diskursanalyse	10
2.2.1 To forståelser av diskurs	11
2.2.2 Subjekt og ideologi.....	12
2.2.3 Makt og hegemoni.....	13
2.2.4 En tredimensjonal modell.....	14
2.3 To diskurser som grunnlag for å forstå utdanningsvalg.....	17
2.3.1 Innledning.....	17
2.3.2 Utdanningsvalg som et fritt individuelt valg.....	18
2.3.3 De styrte utdanningsvalgene	20
2.4 Rådgiveren i et landskap av ulike diskurser.....	26
2.4.1 Rådgivning – en asymmetrisk relasjon	28
2.4.2 Oppsummering	29

3. METODE	30
3.1 Valg av metode.....	30
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet	31
3.3 Forskerrollen	32
3.3.1 Forskerrollen i det kvalitative intervjuet	32
3.3.2 Forskerrollen i den kritiske diskursanalysen	33
3.4 Utvalg	34
3.5 Intervjuenes tema og gjennomføring.....	35
3.6 Analyse.....	37
3.6.1 Analyse av diskursiv praksis	39
3.6.2 Analyse av tekst	40
3.6.3 Analyse av sosial praksis.....	40
3.7 Validitet og reliabilitet	41
3.7.1 Vurdering av intervjusamtalene	43
3.7.2 Vurdering av tolkning og analyse	43
3.7.3 Vurdering av skriftlige rapport.....	44
3.8 Ethiske overveielser	44
4. RÅDGIVERROLLEN	46
4.1 Innledning til analyse og diskusjon.....	46
4.2 Rådgiverrollen i ungdomsskolen.....	47
4.3 Forståelse av rådgivning.....	48
4.3.1 Prosesslederen	50
4.3.2 Eksperten	50
4.3.3 Forståelsen av rådgivning i lys av forskrift til opplæringsloven.....	51

4.4 Ansvarsforhold i valget	51
4.4.1 Rådgivernes ansvar i et samfunnsperspektiv	53
4.5 Rådgiver mellom drøm og virkelighet	54
4.5.1 Det virkelighetsnære	55
4.5.2 Drømmer i fokus	56
4.5.3 Drømmer og virkelighet i møte med samfunnet	56
4.6 Rådgiver i et minefelt	57
4.6.1 Lojalitet til elev eller samfunn?	59
4.7 Oppsummering	60
5. RÅDGIVERNES FORSTÅELSE AV UNGDOM OG UTDANNINGSVALG	61
5.1 Rådgivernes forståelse av samfunnsutviklingen	61
5.2 Ungdom i et skjæringspunkt	62
5.3 Forståelsen av hva som påvirker utdanningsvalg	64
5.3.1 Venners betydning	64
5.3.2 Tradisjonene smitter	65
5.3.3 I en lojalitetskonflikt	67
5.3.4 Det er helt naturlig at gutter og jenter velger som de gjør... ..	69
5.4 Rådgiverrollen og forståelsen av ungdom og utdanningsvalg	72
5.4.1 Elever forstått som usikre og trygge	73
5.4.2 Elever forstått som lett påvirkelige og selvstendige	73
5.4.3 Rådgivernes bevissthet om egne handlinger	74

6. MULIGHETER TIL SOSIAL UTJEVNING	76
6.1 Utfordres elevene til å ta selvstendige valg?	76
6.1.1 Selvstendig – som upåvirket av hvem?	76
6.1.2 Selvstendige valg og kjønn	77
6.2 Rådgiver som støttespiller for bevisste utradisjonelle valg?	79
6.3 Betydningen av å problematisere tradisjonelle valg.....	81
7. AVSLUTNING	84
7.1 Diskusjon av resultatene.....	85
7.1.1 Å skape endring i møte med enkeltelever	85
7.1.2 Endring for sosial utjevning	88
7.2 Betydning for forskningsfeltet	90
LITTERATURLISTE	91
Vedlegg 1: Intervjuguide	98
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	100
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	101

1. INNLEDNING

1.1 Valg av tema

Denne oppgaven handler om utdannings – og yrkesrådgiveres diskursive praksiser sett i lys av det som av flere beskrives som viktige utfordringer å sette fokus på i dagens samfunn: Utfordringer som relaterer seg til et kjønnssegregert utdanningssystem og arbeidsliv, til reproduksjon av sosial klasse og til diskriminering som følge av å tilhøre en etnisk minoritet (Midtbøen & Rogstad, 2012; NOU 2008 18, 2008; Solheim & Teigen, 2006).

Norge regnes for å være et av verdens mest likestilte land, samtidig som det norske arbeidslivet er et av verdens mest kjønnssegregerte. Kjønnsstereotypiene står sterkt, og en har ofte klare forestillinger av hvilke typer mennesker som arbeider i de ulike yrkene (Mathiesen, Buland & Bungum, 2010). Denne sterke kjønnsdelingen virker begrensende både for individet og for samfunnet. De klare forestillingene bidrar til å utelukke elevenes muligheter, noe som fører til et snevert rekrutteringsgrunnlag i arbeidsmarkedet. Tilgangen på arbeidskraft blir mindre og en mister et mangfold i arbeidsmiljøet som kunne bidratt til utvikling og dynamikk (Mathiesen et al., 2010). I tillegg vises det tendenser til reproduksjon av sosiale klasser i samfunnet. Foreldrenes yrke, inntekt og utdanningsnivå influerer på skoleprestasjoner, ambisjoner og valg som ungdommene tar, til tross for utdanningspolitiske mål om sosial utjevning (St.meld. nr. 16 2006-2007, 2006). Maktforhold og levekårsforskjeller mellom klassene opprettholdes. For etniske minoriteter påpekes svakere resultater og høyere frafall enn hos majoritetselevne. I tillegg møter de oftere diskriminering i arbeidslivet. I motsetning til majoritetselevne ser det likevel ut til at minoritetselevne er mer tilbøyelige til å ta utdanningsvalg som bryter med bakgrunnen deres (Fekjær, 2006, 2010; NOU 2010 7, 2010; NOU 2012 15, 2012).

Disse utfordringene bidrar til å skape ulikhet og en reproduksjon av eksisterende maktforhold i samfunnet. Dette skjer blant annet gjennom ungdommers utdannings – og yrkesvalg, og står i motsetning til viktige idealer om frie valg, like muligheter, likestilling og inkludering i dagens postmoderne samfunn (NOU 1995 12, 1995; NOU 2010 8, 2010). Med andre ord tar oppgaven utgangspunkt i motsetningen mellom samfunnsidealene på den ene siden og praksis hvor betydningen av kjønn, sosial klasse og etnisitet erfares på den andre siden. En motsetning som rådgiverne bevisst eller ubevisst må forholde seg til, håndtere og velge rådgivningstilnærming ut ifra.

I følge utdanningspolitiske målsettinger skal rådgiverne medvirke til utjevning av sosiale forskjeller og integrere etniske minoriteter. Rådgivningen skal skje uavhengig av kjønn (Forskrift til opplæringsloven, 2006). På tross av disse målene kan vi likevel i en evaluering av rådgivningstjenesten i skolen lese om ei jente i 10. klasse som ble frarådet av rådgiver og familien å søke bygg og anlegg av den grunn at de mente det ikke var noe for henne. Vi får også innblikk i en samtale mellom en elev og en rådgiver hvor rådgiver brukte mesteparten av tiden på å påpeke hvor vanskelig det ville bli å gjennomføre utdanningen hvis hun valgte utradisjonelt. Det går frem at rådgiverne ikke vektlegger å bevisstgjøre elevene på utradisjonelle valg, og at det foreligger en forståelse hos rådgiverne at det ikke går så bra med de elevene som velger utradisjonelt. Utradisjonelle valg kan i en slik sammenheng tolkes som noe negativt, noe som leder til omvalg og vanskeligheter, og at det dermed ikke er til elevens beste. Elevene på sin side, uttrykker et ønske om mer tid til samtaler og refleksjon, og ønsker i høyere grad å bli utfordret på egne valg (Buland, Mathiesen, Aaslid, Haugsbakken, Bungum & Mordal, 2011).

Med dette som bakgrunn kan en stille spørsmål ved hvilken forståelse rådgivere har av utdanningsvalg, hvilke muligheter de ser for ungdommene muligheter, og hvilket utgangspunkt de møter dem med i deres arbeid. Tar rådgiverne utgangspunkt i samfunnsidealene og målsettingene med det formål å øke mulighetene for utradisjonelle valg, eller lar de erfaringene knyttet til kjønn, sosial klasse og etnisitet virke styrende på hvordan de kommuniserer i deres arbeid? Egen interesse for sammenhengene mellom rådgivning, utdanningsvalg og sosiologiske teorier knyttet til kjønn, sosial klasse og etnisitet må også sies å være en sterk motivasjonsfaktor for å gjennomføre denne undersøkelsen. Gjennom arbeid som karriereveileder ved Universitetet i Agder har jeg fått innblikk i hvordan studenter beskriver bakgrunnen for de valgene de har tatt. Samtidig har jeg i dette arbeidet fått innsikt i og erfart en rekke av de problemstillingene en rådgiver står overfor i hverdagen.

I arbeidet med å se på sammenhenger mellom rådgivning og forståelsen av utdanningsvalg har jeg valgt å benytte en kritisk diskursanalyse utviklet av Norman Fairclough. Denne tilnærmingen fokuserer på både tekst og praksis i relasjon til sosiale strukturer. Diskurs som begrep forstås av Fairclough (1992) på to ulike måter. På den ene siden forstås det som språkbruk som en form for sosial praksis, og på den andre siden som måter å presentere aspekter i verden på (Fairclough, 1992). Rådgivere i ungdomsskolen blir i kvalitative intervjuer spurt om hvordan de forstår sin rolle og utdanningsvalg hos ungdom, og om hvordan de ser på sine egne muligheter for å utjevne sosial ulikhet. Utgangspunktet for

analysen blir dermed tekstproduksjonen som foregår i intervjuene. Jeg ser på hva rådgiverne sier om det de gjør, og setter teksten i sammenheng med aktuelle sosiale og kulturelle teorier.

1.2 Problemstilling

I arbeidet med å undersøke hvordan rådgivernes forståelse av ungdom og utdanningsvalg har betydning for deres praksis, samt hvordan de forholder seg til deres ansvar som bidragsyter til å utjevne sosial ulikhet har jeg valgt å lage en todeling av problemstillingen.

1. Hvordan konstruerer yrkes – og utdanningsrådgivere sin rolleforståelse i lys av hvordan de gir mening til ungdommers utdanningsvalg?

Gjennom dette spørsmålet er det ønskelig å se nærmere på relasjonen mellom rådgivernes syn på utdanningsvalg og deres rolle i praksis. Det fordrer en nærmere undersøkelse av hvordan sosiale konstruksjoner av kjønn, sosial klasse og etnisitet forstås og gir mening for rådgiverne. Hvordan forstår og uttaler rådgiverne seg om individet og individets valgmuligheter, og hvordan utøver de sin rolle i lys av dette. Hvilke perspektiver ligger til grunn for rådgivernes arbeid, hvordan kommer de til uttrykk i rådgivningsarbeidet og hvordan begrunner rådgiverne egen praksis?

2. Hvordan forstår yrkes – og utdanningsrådgivere sin rolle i det å bidra til en utjevning av sosial ulikhet?

Det andre spørsmålet vender i større grad blikket mot samfunnsstrukturer og rådgivernes forståelse av sine muligheter for å skape endringer. Hvordan forholder de seg til ungdommers utdanningsvalg, og hva gjør de for å skape endring? Utfordrer og støtter de til utradisjonelle valg, og anses valg knyttet til kjønn, sosial bakgrunn og etnisitet som problematiske?

Rådgivernes beskrivelser i de kvalitative intervjuene analyseres ved hjelp av noen dimensjoner i den kritiske diskursanalysen. Samtidig ses dette i lys av to aktuelle diskurser i dagens samfunn, utdanningsvalg som et fritt selvstendig valg og utdanningsvalg som strukturstyrt. I tillegg vil Forskrift til opplæringsloven (2006) kap. 22 som omhandler rådgivningen trekkes inn når det gjelder forventninger til rådgiverrollen.

1.3 Hensikt

Ved å sette fokus på rådgivernes forståelse av egen rolle og muligheter for sosial utjevning ønsker jeg å analysere forbindelsene mellom rådgivernes gjeldende diskurser og sosial praksis. Samtidig ligger det til grunn i den kritiske diskursanalysen en tanke om å fremme forandring i en retning av mer like maktforhold (Jørgensen & Phillips, 1999) gjennom å se på om diskursene anvendes på en tradisjonell eller en mer nytenkende måte. Det forventes et kritisk blikk på de diskursive praksisene (Fairclough, 1992). I denne oppgaven innebærer dette kritiske blikket å få frem de ulike sidene ved rådgivernes forståelse og oppfatninger, noe som betyr at jeg i analysen legger et fokus på å få frem spenningsforhold i rådgivernes utsagn. På et mer strukturelt nivå vil disse spenningsforholdene analyseres på bakgrunn av hvilke oppfatninger som har blitt naturaliserte i rådgivernes konstruksjoner, hvilke ideologiske dimensjoner som ligger til grunn i deres praksis og om de bruker diskursene innovativt eller konservativt.

Gjennom dette fokuset kan målet sies å være at folk skal bli mer klar over egen praksis, og mer kritiske til de antakelsene og forståelseskonstruksjonene som de utøver sin praksis på bakgrunn av. Det naturaliserte skal denaturaliseres (Hydle & Hasund, 2007).

1.4 Tidligere forskning

Når det gjelder ungdommers utdanningsvalg viser en rekke undersøkelser hvilke valg som tas og hvordan disse valgene kan forklares, samtidig som det har blitt gjennomført en omfattende evaluering av rådgiverrollen. I denne delen vil jeg kort vise til noen resultater fra disse undersøkelsene.

Statistisk sentralbyrå presenterer årlig statistikk med fakta om utdanning i Statistisk årbok (Statistisk Sentralbyrå, 2012). Her går det bl.a. frem hvor mange som er elever ved de ulike utdanningsprogrammene, hvor mange som gjennomfører og hvordan kjønnsfordelingen er. Ved hjelp av denne statistikken kan en blant annet lese at enkelte retninger er sterkt kjønnsdelte. I videregående opplæring er bortimot 90 % av elevene på helse- og sosialfag og design og håndverk jenter, mens 90 % eller flere av elevene på teknikk og industriell produksjon, elektrofag og bygge – og anleggsteknikk er gutter. I studieforberedende program sett under ett er det en noe mer jevn kjønnsfordeling. Som en forklaring på de ulike valgene fremstilles jenter som opptatt av å arbeide med mennesker og ønsker en jobb som er samfunnsnyttig, skapende, humanistisk og individuelt tilpasset. Gutter derimot, ønsker i større

grad enn jentene å få et yrke med prestisje, lønn og makt, og er i større grad opptatt av teknologi (Meld. St. 6 2010-2011, 2010).

Andre forskere har sett på sammenhengen mellom elevenes klassebakgrunn, her forstått som foreldrenes yrke, utdanningsnivå og inntekt, og elevenes skoleprestasjoner, ambisjoner og utdanningsvalg. Breen og Goldthorpe (1997) søker blant annet å forklare ulikhet i utdanning og viser til at de unge søker å opprettholde foreldrenes sosiale status, mens Markussen, Lødding og Sandberg (2007) har skrevet en artikkel om sosial bakgrunn og bortvalg i videregående opplæring basert på NIFU Steps analyser i prosjektet «Bortvalg og kompetanse.» De konkluderer med at bortvalg av videregående opplæring i stor grad handler om den bakgrunnen elevene kommer fra, og hvilke prestasjoner elevene har på skolen. Ungdommer som kommer fra hjem hvor foreldrene er opptatt av og støttende i forhold til utdanning vil prestere godt faglig. Videre har Hansen (1986, 2005, 2010) sett på hvordan sosiale forskjeller virker inn på rekrutteringen til høyere utdanning. Hun fant at det var større sannsynlighet for å velge høyere utdanning blant unge som har foreldre med profesjons-, ingeniørutdanning eller som har arbeid som forutsetter utdanning, sammenlignet med unge med ufaglærte arbeiderforeldre. Høy inntekt i familien øker også sannsynligheten for å velge høyere utdanning.

Når det gjelder minoritets elever viser statistiske analyser at innvandrerelever og norskfødte elever med innvandrerbakgrunn oftere oppnår svakere resultater enn majoritets elevene, samt at de har en høyere frafallsprosent i videregående opplæring. Dette er resultater som ofte tilskrives foreldres utdanning, inntekt og arbeidsmarkedstilknytning. Samtidig er det nødvendig å være bevisst på at bildet ikke er helt entydig, og at prestasjonene kan variere etter elevenes landbakgrunn (Nygård & Sandbu, 2011). Undersøkelser tyder også på at minoritets elever oftere foretar utdanningsvalg som bryter med foreldrenes utdanningsnivå, og at mange er høyt motiverte for å ta utdanning. De strekker seg langt for å gjennomføre, og er sosialt mobile. Derimot viser det seg at ikke-vestlige innvandrere i større grad møter utfordringer ved overgang til jobb ved at de er særlig utsatt for diskriminering (NOU 2012 15, 2012).

I tillegg til at det empirisk søkes å påvise hva som påvirker utdanningsvalg er det utviklet ulike teorier som forsøker å forklare disse sammenhengene. Rasjonell aktørteorien kan nevnes som den teorien som har fått størst gjennomslag i utdanningsforskning i senere år. Fekjær (2009) stiller derimot spørsmål om utdanning er et rasjonelt valg og viser til kulturteori ved Bourdieu. Interseksjonalitet et sentralt begrep som er utviklet i den senere tid, og som tar sikte

på å vise hvordan etnisitet, kjønn og sosial bakgrunn virker sammen (Berg, Flemmen & Gullikstad, 2010).

I forhold til tidligere undersøkelser av rådgiverfunksjonen har SINTEF Teknologi og samfunn i løpet av de siste årene gjennomført en evaluering på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. De har sett på hvordan rådgiverfunksjonen fungerer i grunn - og videregående skole (Buland, Mathiesen, Aaslid, Haugsbakken & Bungum, 2010; Buland et al., 2011; Mathiesen et al., 2010). Rådgivningstjenesten som denne evalueringen har omfattet er yrkes- og utdanningsrådgivning, sosialpedagogisk rådgivning og oppfølgingstjenesten. Når det gjelder yrkes – og utdanningsrådgivningen viser det seg at nærmere 70 % av rådgiverne mener at de bidrar til at elevene velger den utdanningen som er mest i tråd med deres egne ønsker og behov. I tillegg vurderer nærmere 60 % av rådgiverne kvaliteten på rådgivningen som god eller svært god. Det går også frem at rådgiverne er blant dem som fremheves som viktige i elevenes valgprosess sammen med venner, foreldre og lærere. I overkant av 50 % av elevene oppgir at de er fornøyd eller svært fornøyd med den informasjonen de har fått om videregående opplæring og om utdannings- og yrkesvalg. Samtidig er det også noen som er kritiske, samt noen som ikke har erfaringer med rådgivernes tilbud. Evalueringen konkluderer videre med at kjønnsperspektivet i liten grad er en del av rådgivernes arbeidsområde, og det betraktes som et ikke-tema.

Gjennom de ulike undersøkelsene om utdanningsvalg og evalueringen av rådgiverfunksjonen har en rekke forhold ved utdanningsvalg blitt kartlagt. Samtidig uttrykkes det at vi mangler kunnskap om hvordan rådgiverrollen kan fungere i henhold til målsettinger om blant annet sosial utjevning. Det er satt ambisiøse mål for rådgivningen uten nærmere angivelser for hvordan dette skal følges opp (Tømte & Lødding, 2011). Jeg ønsker å bygge på denne kunnskapen om utdanningsvalg, og i større grad sikte meg inn mot praksisfeltet og rådgiverrollen. Det betyr at denne oppgaven vil gå nærmere inn på rådgivernes konstruksjon av egen rolle i lys av hvordan elevene blir forstått. Et av målene med oppgaven er å frembringe kunnskap om sammenhengen mellom rådgivernes diskurser og deres sosiale praksis. Samtidig innebærer diskursanalysens kritiske element å se nærmere på hvorvidt rådgivernes diskurser bidrar til å reprodusere eller endre ungdommenes utdanningsvalg.

1.5 Oppbygging av oppgaven

I dette første innledningskapittelet gis en innføring til valg av tema og problemstilling, samt en kort oversikt over tidligere forskning på feltet.

I kapittel 2, teorikapittelet, beskrives først den kritiske diskursanalysen. Deretter ser jeg på utdanningsvalg som fritt og utdanningsvalg som strukturstyrt. Sosial bakgrunn, kjønn og etnisitet vil bli nærmere beskrevet. Aktuelle teoretikere i forhold til diskursene er Beck, Giddens og Bourdieu. Til sist i teorikapittelet ser jeg på rådgiverrollen i lys av aktuell lov og forskrift, og i tilknytning til relasjonen med eleven.

I kapittel 3, metodekapittelet, beskrives gjennomføringen av intervjuene, forskerrollen og utvalget. Her går jeg også i dybden på hvordan intervjuene analyseres, vurderer kvaliteten på forskningsarbeidet og redegjør for aktuelle etiske vurderinger.

I kapittel 4 – 6 presenteres analysen med etterfølgende diskusjon. Jeg starter med en kort innledning til analysen hvor jeg plasserer rådgiverne inn i en kontekst. Videre tar kapittel 4 for seg rådgivernes forståelse av egen rolle og aktuelle spenningsforhold i denne, mens kapittel 5 ser nærmere på hvordan rådgiverne forstår ungdom og utdanningsvalg. Avslutningsvis i dette kapittelet ser jeg på hvordan forståelsen av ungdom og utdanningsvalg får betydning for denne rolleforståelsen. I kapittel 6 belyses rådgivernes forståelse av hvordan de ser på deres muligheter for å bidra til sosial utjevning. Jeg belyser hvorvidt de anser tradisjonelle valg for å være et problem, og deres forståelse av mulighetene til å utfordre til og støtte opp om utradisjonelle valg.

I kapittel 7, avslutningen, konkluderer jeg og diskuterer resultatene videre, knyttet til endring. Jeg ser på endring i forhold til rådgivernes møte med enkeltelever og relatert til samfunnet. Jeg ser også på mulige begrensninger og på hvilken betydning undersøkelsen kan ha for forskningsfeltet.

2. TEORI

2.1 Diskursanalyse som teoretisk grunnlag

Diskursanalyse er ikke en tilnærming. Det er en samlebetegnelse for flere ulike tverrfaglige og multidisiplinære tilnærminger som tilbyr teoretiske modeller og metodologiske retningslinjer for hvordan et forskningsområde kan håndteres. Den kritiske diskursanalysen utviklet av Fairclough fremstår som en av disse tilnærmingene. Gjennom modellene og retningslinjene gis det klare føringer for ontologiske og epistemologiske premisser. Disse premissene knytter seg til diskursanalysenes grunnlag i sosialkonstruksjonismen og i strukturalistisk og poststrukturalistisk språkfilosofi (Jørgensen & Phillips, 1999). I det følgende gis et kort overblikk av det landskapet som den kritiske diskursanalysen befinner seg i. Deretter ser jeg på sosialkonstruksjonismen, samt viktige begreper og modeller i Faircloughs tilnærming.

Vår tilgang til verden går alltid gjennom språket, og ved hjelp av språket skaper vi representasjoner av virkeligheten. Representasjoner som aldri bare speiler en eksisterende virkelighet, men som også er med på å skape den. I den konkrete språkbruken brukes tegn som relateres til bestemte ting, og gjennom bruken skapes, reproduseres og forandres strukturen. Det skilles mellom to nivåer i språket: langue, språkets struktur og parole, den konkrete språkbruken (Fairclough, 1992; Jørgensen & Phillips, 1999). Diskursanalysene tilbyr spesifikke teknikker til språkanalyse, der Fairclough har latt seg inspirere av Michael Hallidays systemiske funksjonelle lingvistik. Denne formen for lingvistik er opptatt av relasjonen mellom språket og andre elementer og aspekter ved det sosiale livet, noe som gjør dette til en viktig ressurs i den kritiske diskursanalysen (Fairclough, 2003). Språket fremstår dermed som sentralt ved at en ser på hvordan språket struktureres i mønstre eller i diskurser. I denne oppgaven innebærer det å se nærmere på rådgivernes språk, hvilke ord de velger og hvordan de velger å ordlegge seg i beskrivelsen av deres diskursive praksis. Samtidig ses dette i sammenheng med aktuelle diskurser relatert til ungdom og utdanningsvalg.

I tillegg til å legge fokuset på det lingvistiske ser Fairclough på språk og diskurser i sammenheng med sosiale strukturer. Han mener at en ren tekstanalyse ikke er tilstrekkelig, det er nødvendig å kombinere med en sosial analyse i et tverrfaglig perspektiv (Fairclough, 1993). Foucault regnes for å være den som har satt diskursanalysen i gang for alvor gjennom sine teorier, begreper og undersøkelser. Han har gitt et viktig bidrag til den sosiale teorien om diskurs gjennom begreper som makt, kunnskap, ideologi, konstruksjon av sosiale subjekter og

ved å se på diskursens funksjon i sosial forandring. Foucault interesserte seg opprinnelig for arkeologisk å avdekke reglene for hvilke utsagn som blir akseptert som meningsfulle og sanne i en bestemt historisk epoke. Han så på strukturer, regler for hva som kan sies, hva som er utenkelig å si og også delvis hva som er rett og galt. Siden utviklet han i sitt genealogiske arbeid en teori om makt og kunnskap (Jørgensen & Phillips, 1999), og relasjonene mellom disse (Fairclough, 1992). Dette er begreper som Fairclough også tar utgangspunkt i, men som han tillegger en annen betydning. For å kunne gjøre en kritisk diskursanalyse er det nødvendig å skape en forståelse av disse begrepernes betydning i henhold til Fairclough.

I arbeidet med tekst og sosial praksis står det kritiske elementet sentralt. Med det menes at analysene har et emansipatorisk siktemål. Den har som mål å skape endringer i samfunnet ved å utforske og kartlegge maktrelasjoner i samfunnet, ved å kritisere relasjonene og ved å peke på muligheter for sosial forandring (Fairclough, 1992).

2.1.1 Diskursanalysens sosialkonstruksjonistiske grunnlag

Den kritiske diskursanalysens grunnlag i sosialkonstruksjonismen legger noen premisser for hvordan verden og kunnskap kan forstås. Sosialkonstruksjonismen er en samlebetegnelse for en rekke nyere teorier om kultur og samfunn, noe som gjør det problematisk å gi en karakteristikk som beskriver alle. Likevel forsøker Burr (1995) å vise noen felles karakteristika som kan oppsummeres gjennom fire punkter:

1. En kritisk holdning til selvsagt kunnskap

En kritisk holdning til selvsagt kunnskap innebærer en oppfatning av at vår kunnskap om verden ikke kan forstås som objektiv sannhet. Objektiv kunnskap er en umulighet, virkeligheten er kun tilgjengelig for oss gjennom våre kategorier. Dette betyr at vår kunnskap og våre forestillinger av verden ikke er speilbilder av verden der ute, men at de er et produkt av våre måter å kategorisere verden på (Burr, 1995; Jørgensen & Phillips, 1999).

2. Historisk og kulturelt spesifisitet

Sosialkonstruksjonistiske tilnærminger påpeker at vårt syn på kunnskap om verden alltid er preget av kultur og historie av den grunn at vi er historiske og kulturelle vesener. Dette betyr at måten vi forstår og representerer verden gjennom kunnskapsproduksjon er historisk og kulturelt kontingent. Det er umulig å oppfatte sannhet som universell, objektiv og verdifri. Sosialkonstruktivismen legger en anti-essensialistisk holdning til grunn. Dette innebærer for det første at den sosiale verdenen konstrueres gjennom menneskers praksis, gjennom diskursiv handling, og at den ikke er forhåndsgitt eller bestemt av ytre forhold. For det andre

har ikke mennesket en indre essens, en kjerne av ekte, stabile eller autentiske karakteristika. Våre verdensbilder og identiteter kan ha sett annerledes ut i andre tidsepoker og på andre steder (Burr, 1995; Jørgensen & Phillips, 1999).

3. Sammenheng mellom kunnskap og sosiale prosesser

Våre måter å forstå verden på skapes og opprettholdes i sosiale prosesser, altså er det en sammenheng mellom kunnskap og sosiale prosesser. Kunnskap skapes gjennom sosial interaksjon, og det er i interaksjonene man bygger opp felles sannheter og kjemper om hva som er rett og galt (Burr, 1995; Jørgensen & Phillips, 1999).

4. Sammenheng mellom kunnskap og sosial handling

Sosialkonstruksjonismen påpeker at det er en sammenheng mellom kunnskap og sosial handling. I et bestemt verdensbilde er noen handlinger naturlige, mens andre er utenkelige. Forskjellige sosiale verdensbilder fører til forskjellige sosiale handlinger, og den sosiale konstruksjonen av kunnskap og sannhet får dermed konkrete sosiale konsekvenser gjennom handlinger og handlingers utfall (Burr, 1995; Jørgensen & Phillips, 1999).

Sosialkonstruksjonismen er blitt kritisert for sitt syn på at kunnskap og sosiale identiteter ikke nødvendigvis følger logisk, men at de forandrer seg historisk og kulturelt. Konsekvensen av dette ble av kritikerne uttrykt som om at alt flyter, og at tvang og regelmessighet i det sosiale er oppløst (Jørgensen & Phillips, 1999). Jørgensen og Phillips (1999) mener dette gir et karikert bilde av sosialkonstruksjonismen. De hevder tvert om at diskursanalytikerne ikke oppfatter det sosiale som oppløst, men heller at det sosiale felt oppfattes som regelbundet og regulerende. Dette innebærer at den enkelte i konkrete situasjoner har begrensede rammer for hvilke identiteter som kan tas og hvilke utsagn som aksepteres som meningsfulle. Med andre ord forandrer kunnskap og identiteter seg i prinsippet, men i konkrete situasjoner er de relativt fastlåste. For rådgiverne sin del innebærer dette at de i kraft av sin rolle vil oppleve at feltet de handler på vil tilby noen rammer for hva de kan gjøre og hva de kan si. Noen utsagn vil være naturlige, mens andre vil være utenkelige. Samtidig vil dette kunne endre seg over tid.

2.2 Kritisk diskursanalyse

Fairclough (1993) definerer kritisk diskursanalyse som en retning med formål om å undersøke systematisk:

de ofte ugjennomsiktige årsaks- og determinansforhold mellom (a) diskursive praksiser, begivenheter og tekster, og (b) bredere sosiale og kulturelle strukturer, relasjoner og prosesser, [...] hvordan slike praksiser, begivenheter og tekster

fremkommer og er ideologisk formet av maktrelasjoner og maktkamper, [...] og hvordan ugjennomsiktigheten i disse relasjonene mellom diskurs og samfunn selv er en faktor som sikrer makt og hegemoni (Fairclough, 1993, s. 135).

I denne definisjonen ses tekst og diskursiv praksis sammen. Dette vil også være et gjennomgående trekk i analysekapitlene. I tillegg bruker Fairclough diskurs i begrepet diskursive praksiser, og i forhold til relasjonen mellom diskurs og samfunn. Ved å bruke begrepet på disse måtene legger Fairclough til grunn to måter å forstå diskurs på. Samtidig fremstår *ugjennomsiktige, tekster, ideologi, makt og hegemoni* som sentrale begreper.

2.2.1 To forståelser av diskurs

Den første måten Fairclough forstår diskurs og diskursiv praksis på vises gjennom definisjonen: «språkbruk som en form for sosial praksis» (Fairclough, 1992, s. 63; Fairclough & Halskov Jensen, 2008, s. 17). Dette innebærer at diskurs er en form for handling, og at det er et dialektisk forhold mellom diskurs og sosial struktur. Diskursen på den ene siden blir formet og konstituert av sosiale strukturer, f.eks. sosial klasse, samtidig som diskursen i seg selv virker konstituerende på samfunnet, den kan bidra til samfunnsendringer (Fairclough, 1992; Fairclough & Halskov Jensen, 2008).

Samtidig ligger det i definisjonen av diskurs at språkbruk er en av flere former for sosial praksis, noe som betyr at Fairclough skiller mellom ulike former for sosial praksis, de diskursive og ikke – diskursive (Jørgensen & Phillips, 1999). Diskursiv praksis handler om det språklige i kommunikasjonsprosesser, f.eks. tekst og tale, mens andre former for sosial praksis ikke er diskursive, de er ikke språklige. Ikke – diskursive praksiser knyttes til å bruke kroppen fysisk i ulike handlinger (Fairclough, 2003). Rådgivning i seg selv kan dermed ses på som en diskursiv praksis ved at det skjer en kommunikativ begivenhet mellom rådgiver og elev.

Diskurs knyttes altså i Faircloughs forståelse utelukkende til språk (Fairclough & Halskov Jensen, 2008) samtidig som han påpeker at ikke- diskursive praksiser gjerne legger grunnlaget for språklige ytringer, for diskurser. Diskursene og de ikke- diskursive praksisene er dialektiske og bidrar til å forme hverandre (Fairclough, 2003; Jørgensen & Phillips, 1999). I den kritiske diskursanalysen er det et svært viktig poeng at en del samfunnsmessige fenomener ikke har en lingvistisk-diskursiv karakter, alle fenomener kan ikke analyseres diskursivt. Det er også nødvendig å benytte sosiologisk teori og kulturteori i en analyse (Jørgensen & Phillips, 1999).

Den andre måten Fairclough bruker diskursbegrepet på kan knyttes til definisjonen: «as ways of representing aspects of the world» (Fairclough, 2003, s. 124). Disse aspektene handler om prosesser, relasjoner og strukturer i den materielle verden, om den mentale verdenens tanker, følelser og tro og til sist om den sosiale verdenen. Aspektene kan presenteres på ulike måter, i ulike diskurser (Fairclough, 2003), som kan skilles fra hverandre. I denne oppgaven skilles det mellom to diskurser. Den ene ser på forståelsen av utdanningsvalg som et individuelt selvstendig valg, og den andre på utdanningsvalg som bestemt av strukturer. Disse to diskursene legger til grunn ulike perspektiver på ungdom og prosessen med utdanningsvalg. I tillegg bidrar de til å skape noen forestillinger om utdanningsvalg som kan ha betydning for rådgivernes rolleforståelse og diskursive praksis.

Ulike diskurser kan dermed sies å ha ulike perspektiver på verden og er assosiert med de ulike relasjonene folk har til verden basert på posisjon, identitet og relasjoner til andre mennesker (Fairclough, 2003). Verden kan oppfattes og forstås på ulike måter av forskjellige mennesker, noe som har betydning for handlingene og er som tidligere nevnt et grunnleggende premiss i sosialkonstruksjonismen. I tillegg er det i forskjellige diskursanalytiske retninger ulike måter å forstå mennesket og deres handlinger på gjennom begreper som subjekt og ideologi.

2.2.2 Subjekt og ideologi

Foucault legger til grunn en forståelse av mennesket som styrt av strukturer. Vi skapes i følge Foucault som subjekter gjennom diskursene, og subjektet ses her som et medium hvor språket får uttrykt seg. Subjekt knyttes i Foucaults forståelse sammen med ideologi. Han sier at menneskene velger en ideologi, et representasjonssystem og blir et ideologisk subjekt (Jørgensen & Phillips, 1999). Ideologi kan forstås som en forvrengning av reelle relasjoner i samfunnet, og tenkes å inneholde en «egentlig» sannhet om hva som er rett og galt (Lysgård, 2001). I forlengelsen av dette konstruerer språket en sosial posisjon for individet (Jørgensen & Phillips, 1999). Fairclough derimot, har et annet syn på mennesket ved å se på individet som en handlende aktør.

I følge Fairclough finnes det ikke bare en ideologi som styrer det sosiale. Det er flere diskurser eksisterende side om side som konkurrerer mot hverandre og som gir subjektet ulike posisjoner å handle ut fra. Ideologi ses på som konstruksjoner av virkeligheten som er bygd på varierende dimensjoner av formen og betydningen til diskursive praksiser, og er betydningssystemer som bidrar til produksjon, reproduksjon og forandringer av dominansrelasjoner i samfunnet (Fairclough, 1992). De skapes i samfunn med

dominansrelasjoner f.eks. basert på kjønn og sosial klasse (Jørgensen & Phillips, 1999). Ved et aktørperspektiv på mennesket kan individene yte motstand. De kan bidra til å endre på sosiale strukturer gjennom hvilke diskurser som gis betydning og som den enkelte handler ut fra. Imidlertid kan en ikke anta at folk er klar over de ideologiske dimensjonene ved egen praksis av den grunn at de er mer eller mindre automatiserte og naturaliserte. Fairclough mener også at de ideologiene som er mest effektive er de som er blitt naturlige og en del av «sunn fornuft.» Samtidig er ikke ideologiene stabile. De forandres og får nye former gjennom kamper mellom diskursene, og der en institusjon har diskursive praksiser som er forskjellige fra hverandre kan en se på disse som utspring fra ulike ideologier (Fairclough, 1992).

Sagt på en annen måte ser den kritiske diskursanalysen på diskurs som konstituert av samfunnsstrukturene, samtidig som diskursen bidrar til å konstituere strukturene. Diskursen formes av samfunnet og er en ressurs for sosial forandring, der dominansrelasjonene vedlikeholdes eller endres. Gjennom den enkelte person, eller agent, dens muligheter til å yte motstand og gjennom kampene mellom diskursene forhandles makt (Fairclough, 1992; Jørgensen & Phillips, 1999).

2.2.3 Makt og hegemoni

Foucault mener at makt er implisitt i all sosial praksis og i alle domener i det sosiale liv. Den kan kun tolereres hvis den skjuler deler av seg selv, og suksess avhenger av dens evne til å skjule egne mekanismer. I dette perspektivet fremstilles ikke makt som negativt ved at de som blir utsatt for den domineres, men den ses snarere på som produktiv. De som blir utsatt for makt innordner seg og formes slik at de passer til behovene. Foucault er opptatt av relasjonen mellom makt og kunnskap. Dette innebærer i hans syn at makt ikke pålegges noen grupper eller individer av grupper ovenfra, f.eks. basert på klasser, men at den utvikles nedenfra gjennom kunnskap som genereres og anvendes i diskursive praksiser i de forskjellige institusjonene. Fairclough på sin side ser også på makt som produktiv, og han legger til grunn begrepet om hegemoni for å vise hvordan kamper om makt kan foregå. Hegemoni kan forstås som like mye lederskap som en dominans over økonomi, politiske, kulturelle og ideologiske domener som i samfunnet, og er en makt som aldri er mer enn delvis og midlertidig. Det kjempes for samtykke og aksept for perspektiver og oppfatninger gjennom å skape allianser med andre sosiale krefter, gjennom integrasjon av andre grupper og gjennom bruk av ideologiske midler. Denne kampen mellom klasser og grupperinger foregår først og fremst i institusjoner som skolen, familien og i rettssystemet, fremfor på et overordnet politisk nivå (Fairclough, 1992).

For yrkes og utdanningsrådgivningen kan dette utløse et behov for å se på maktposisjonene mellom rådgivere og elev. Maktforhold som ofte tilsløres gjennom rådgivingen som diskursiv praksis der eleven gjøres til subjekt, gis stemme til (Fairclough, 1992). I analysen blir dermed makt sentralt å diskutere med tanke på hva rådgiverne forteller om hvordan deres kunnskap om utdanningssystemet benyttes i de diskursive praksisene.

Samtidig som Fairclough anser makt som produktiv, forlater han ikke en marxistisk posisjon helt. Diskursive praksiser bidrar i følge Fairclough til å skape og reprodusere ulike maktforhold mellom sosiale grupper, f.eks. mellom sosiale klasser, kvinner og menn, etniske minoriteter og majoriteten (Jørgensen & Phillips, 1999).

Dette innebærer at analysefokus vil handle om de skjulte maktforholdene og implisitte ideologiene, men også om de sosiale gruppene som elevene ofte kategoriseres til å være del av, slik begrepet «ugjennomsiktig» ble lagt til grunn i definisjonen av den kritiske diskursanalysen. Med dette menes at relasjonene mellom diskursive, sosiale og kulturelle forandringer ofte er skjulte for menneskene som er involverte, og kritiske diskursanalytikere ønsker å avsløre den rollen som en diskursiv praksis spiller i opprettholdelsen av ulike maktforhold. De vil synliggjøre skjulte sammenhenger og relasjoner (Fairclough, 1992), og stiller seg på de undertryktes sosiale gruppers side (Fairclough & Halskov Jensen, 2008) Målet kan sies å være at folk skal bli mer klare over egen praksis, og samtidig mer kritiske til de ideologiske antakelsene som har blitt en del av dem, slik at de kreativt kan danne egne sammenhenger mellom egen praksis og rådende ideologier de er utsatt for.

Fairclough har med bakgrunn i sin ambisjon om å skape en metode for flerdimensjonale analyser, altså analyser hvor en ser på relasjoner mellom tekst, diskursiv praksis, sosial praksis og sosiale endringer, utviklet en kompleks tredimensjonal modell. Denne modellen binder flere av disse begrepene sammen, og kan brukes som utgangspunkt for en kritisk analyse av forhold mellom tekst, diskursive praksiser og sosial praksis i lys av strukturer, relasjoner og prosesser (Jørgensen & Phillips, 1999).

2.2.4 En tredimensjonal modell

I følge Fairclough (1992) skal en fokusere på to dimensjoner ved diskursanalyser. En skal for det første se på den *kommunikative* begivenheten, en hendelse der språket brukes. I denne oppgaven ser jeg på transkribert tekst fra intervjuer med rådgivere. Intervjuer som er opptatt av rådgivernes praksisbeskrivelser og eksempler fra kommunikative begivenheter i samtalen. Alle kommunikative begivenheter har med seg elementer fra tidligere hendelser, historien

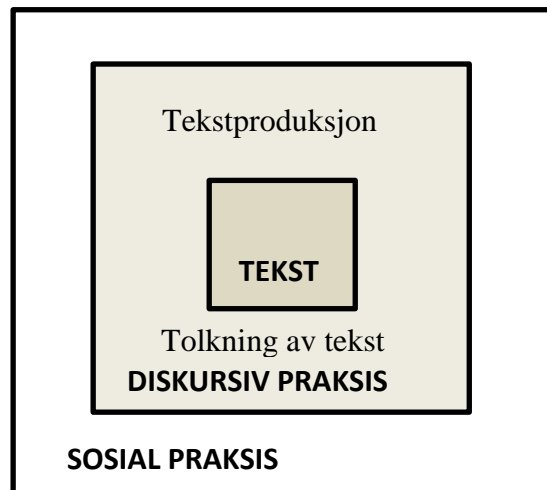
innvirker på teksten, og en vil alltid bruke ord som andre har brukt før. En uttrykker seg med utgangspunkt i andres tekster, noe som kalles intertekstualitet (Fairclough, 1992).

Den andre dimensjonen analysen skal fokusere på er *diskursordenen*. Diskursordenen er en form for system som former og formes av språkbruk, og består av summen av de diskursene og sjangrene (diskurstypene) som benyttes innenfor en sosial institusjon eller et sosialt domene. Eksempler på sjangre kan være nyheter, reklame og intervju, mens diskurser handler som tidligere nevnt om måter å presentere aspekter i verden på (Jørgensen & Phillips, 1999).

Ulike institusjoner og sosiale domener vil ha sine egne diskursordener, f.eks. mediens diskursorden, helsevesenets diskursorden, skolens diskursorden eller en bestemt skoles diskursorden. Innenfor disse institusjonene finnes forskjellige diskursive praksiser hvor tale og skrift produseres og tolkes, og i disse diskursive praksisene brukes diskurstypene (diskursene og sjangrene) på forskjellige måter. På den ene siden kan kreativ språkbruk ved å blande diskurstypene på nye og komplekse måter bidra til endringer på diskursordenene. Interdiskursivitet kalles det når en artikulere ulike diskurser innenfor og på tvers av grensene mellom ulike diskursordener. På den andre siden vil det å trekke på en diskursorden som rutinemessig er i institusjonen kunne bidra til en reproduksjon av det eksisterende (Fairclough, 1992; Jørgensen & Phillips, 1999). I skolen vil det f.eks. være diskursive praksiser mellom lærere og elever, mellom rådgiver og elever, mellom lærere og rådgiver og mellom administrativt personale. I tillegg vil rådgiverne ved flere skoler i kraft av å drive rådgivning bruke bestemte diskurstyper i kommunikasjon seg i mellom.

Intertekstualitet og interdiskursivitet ved bruk av diskursordener ses av Fairclough (1992) som uttrykk for både stabilitet og ustabilitet. En kan ved kreativ språkbruk skape nye diskurser som fremmer forandring, samtidig som maktrelasjoner begrenser disse mulighetene for forandring ved å sette rammer for hvilke diskurser som kan benyttes.

Fairclough (1992) beskriver språkbruk som en kommunikativ begivenhet med tre dimensjoner. Den består av tekst, av diskursiv praksis (produksjon, distribuering og tolkning av tekst) og av sosial praksis. Tre dimensjoner som alle er nødvendige å analysere.



Figur 1: Faircloughs tredimensjonale modell (Fairclough, 1992, s. 73).

Fairclough (1992) sier at det er vanskelig å beskrive tekst uten referanse til produksjon og tolkning av teksten. Når en arbeider med tekstens egenskaper, arbeider en også med produksjon, tolkning, altså den diskursive praksisen.

Ved analyse av *tekst* legger en fokus på formelle teksttrekk, på lingvistisk oppbygning, noe som Fairclough (1992) beskriver som komplekst og til tider teknisk. Det er mange typer og teknikker til analyse, og rammeverk som vektlegger ulike ting ved teksten. Enkelte vektlegger språkformer, mens andre fokuserer på mening. Fairclough uttrykker at ved tekstanalyse vil en både se på spørsmål om form, og på spørsmål om mening (Fairclough, 1992). Som nevnt er mening fokus i denne undersøkelsen.

Analysen av den *diskursive praksisen* legger fokus på hvordan tekstforfattere benytter allerede eksisterende diskurser og sjangre når de skaper en tekst, og om hvordan tekstmottakerne også benytter seg av diskurser og sjangre i tolkningen (Jørgensen & Phillips, 1999). Relasjonen som er mellom teksten og *sosial praksis* medieres av den diskursive praksisen. Med det menes at det er kun gjennom den diskursive praksisen, der folk anvender språk i produksjon og tolkning av tekst, at tekster former og formes av den sosiale praksisen.

Gjennom den tredimensjonale modellen går det frem at den kritiske diskursanalysen innebærer et omfattende analysearbeid. Det er derfor nødvendig å velge ut noen relevante kategorier avhengig av forskningsspørsmål slik Fairclough (1992, s. 232) uttrykker: «... some of the categories are likely to be more relevant and useful than others, and analysts are likely to want to focus upon a small number of them.» I metodekapittelet går jeg nærmere inn på modellens tre dimensjoner og kategoriene jeg har valgt i denne undersøkelsen.

2.3 To diskurser som grunnlag for å forstå utdanningsvalg

2.3.1 Innledning

Jeg vil i denne delen av kapittelet se nærmere på to oppfatninger som kan legges til grunn i en forståelse av utdanningsvalg. Den ene oppfatningen ser på valg som foretatt av fri selvstendig ungdom og den andre oppfatningen på ungdommenes valg som påvirket av strukturer. Før jeg går dypere inn i disse oppfatningene ønsker jeg å gi et kort teoretisk blikk på samfunnsutviklingen knyttet til utdanningsvalg.

Ungdommenes muligheter til å foreta utdanning- og yrkesvalg oppfattes til å ha endret seg. Tidligere ble barna sosialisert inn i foreldrenes yrkesroller ved å utføre arbeidsoppgaver sammen med dem. Gjennom dette arbeidet fikk de kjennskap til hva som ventet dem i det voksne livet, og de ble i stand til å gå inn i foreldrenes yrke senere. Med industrisamfunnet ble skolen en viktig arena for orientering mot yrkeslivet, og den uformelle læringen i arbeidslivet ble erstattet av en formell læring i skolesystemet (Andreassen, 2009). De siste tiårene skal de vestlige sivilisasjonene ha gjennomgått en ny stor transformasjon, en transformasjon som har fått mange ulike navn. Blant annet kan postmoderne, refleksiv modernisering, høymoderne, senmoderne, risikosamfunnet og flytende modernitet nevnes (Krange & Øia, 2005).

Den nye moderniteten har sammenheng med opplysningstida og troen på framskritt, kunnskap, humanitet, rasjonalitet og individets frihet (Krange & Øia, 2005). Tre begreper er sentrale: «det frie individet, fornuften og fremskrittet» (Østerberg, 1999, s. 11), og samfunnet beskrives mer som et mulighetstorg enn et pliktsamfunn (Almås, Karlsen & Thorland, 1995). Den enkelte har selv muligheten til å forme egne liv (Krange & Øia, 2005), og det forventes en selvrealisering. Ungdommene skal ikke lengre følge i foreldrenes fotspor (Andreassen, 2009). Dette betyr at valg av utdanning og yrke handler om mer enn å velge fremtidig arbeid, men også om identitet, om hvem man ønsker å være (Buland et al., 2011).

Ungdommer er i følge Støren, Waagene, Arnesen og Hovdhaugen (2010) opptatt av at egne valg er tatt på selvstendig grunnlag uavhengig av andre, og uten å være påvirket av kjønnsespesifikke forventninger. Samtidig mente ungdommene at andre ungdommer antakelig ofte var påvirket av andre, gjerne av foreldre. Som tidligere vist tyder også forskning på at utdanningsvalg har sammenheng med kjønn, sosial klasse og etnisitet. Krange og Øia (2005) bekrefter dette gjennom å uttrykke at ungdoms selvrefleksive liv der de skaper egne identiteter er en utbredt selvoppfatning blant unge i dag. Men de stiller likevel spørsmål ved om ungdommene virkelig er ubundet av egen fortid ved å peke på den betydningen som

forskningen viser at sosial klasse og kjønn har, og kaller den frie forståelsen en falsk selvoppfatning, en falsk bevissthet.

Å forstå utdanningsvalg som på den ene siden fritt eller på den andre siden strukturstyrt er to måter å representere utdanningsvalg på, og kan relateres til sosiologiens dikotomi om agency og struktur. Agency, eller aktørperspektivet, innebærer å se på mennesket som kompetent og kreativ og med kapasitet til å handle uavhengig og gjøre selvstendige, frie valg. Strukturperspektivet derimot, ser på eksisterende samfunnsmessige og sosiale mønstre som influerer og begrenser den enkeltes valg og muligheter (Johansen, 2009). Disse to perspektivene vil jeg i det følgende beskrive nærmere.

2.3.2 Utdanningsvalg som et fritt individuelt valg

For å utdype og avgrense diskursen om utdanningsvalg som et fritt, individuelt valg har jeg tatt utgangspunkt i Anthony Giddens tanker om senmodernitetens refleksivitet og Ulrich Bechs fortellinger om risikosamfunnet og dets individualisering. Disse to er i følge Krange og Øia (2005) sammen med Zygmunt Bauman blant de som trolig i sterkest grad har bidratt til de forestillingene om individualisering som dominerer den offentlige diskursen i våre dager, og de fremstår som nye klassikere i faget. Det kan også tenkes i et diskursanalytisk perspektiv at de, gjennom sine tolkninger av virkeligheten og dernest engasjerende språkbruk med bruk av nye tenkeformer, skiftende terminologi, metaforer og eksempler (Nielsen, 2010), er med på å skape samtiden.

Ulrich Beck og risikosamfunnet

Ulrich Beck påpeker et brudd innen moderniteten, der en fjerner seg fra industrisamfunnet og hvor samfunnet får karakter av å være et risikosamfunn. Risiko knyttes hos Beck til miljøproblemer som skyldes moderne industriproduksjon og moderne forbruk, og hvor disse problemene vil bli den viktigste materielle drivkraften i samfunnsutviklingen. En samfunnsutvikling hvor samfunnsinstitusjonene og individenes livsbetingelser endres, og hvor betegnelsen «post», i det postmoderne knyttes til oppløsning. Beck uttrykker at miljørisikoene leder til industrisamfunnets oppløsning. Denne oppløsningen får store samfunnsmessige konsekvenser (Beck, 1997) ved at folk blir fristilt fra historiske og sosiale bindinger (Nielsen, 2010). Der industrisamfunnet tidligere hadde lagt grunnlag for en struktur og en posisjon med tanke på folks sosiale status, livsstil, forbruk, interesser, kompetanse og politiske oppfatninger, tappes nå sosiale klasser, arbeid, kjønnsroller, arbeid og yrkesroller, utdanning og familie for funksjon og mening. Disse kollektive størrelsene kan ikke lenger

legge føringer for handling, og ikke gi svar på spørsmål om hvem ungdommene er eller hva de vil med livet sitt (Beck, 1997). Den enkelte tvinges til å stå på egne bein, til å organisere egne liv og til å velge egen biografi (Nielsen, 2010). Utdanningsvalg i dette perspektivet innebærer å ta kontroll over eget liv og egen fremtid. Samtidig er det umulig å *ikke* velge, dagens samfunn med utdanningsekspløsjonen har gjort utdanning helt nødvendig for å bli en del av arbeidsmarkedet.

Individualiseringen preges også av en tvetydighet. Beck stiller spørsmål ved om avanserte samfunn fremdeles kan betegnes som klassesamfunn (Krange & Øia, 2005): «it no longer corresponds to reality» (Beck, 1992, s. 92), på tross av at forskning viser at ulikheten mellom sosiale grupper har holdt seg stabil. I tillegg er også familien og kjønnsrollene berørt ved at endringer i retning likestilling skaper forventninger om muligheter på arbeidsmarkedet som er løsrevet fra gamle kjønnsroller, men hvor forventningene ikke innfris. Yrker med økende kvinneandel opplever avtakende status (Beck, 1997). Med andre ord peker Beck på konflikten mellom individualiseringen og de strukturene som har preget samfunnet. Han ser på hvordan det kollektive har mistet betydning i det den enkelte selv må ta stilling til hvordan eget liv skal leves.

Anthony Giddens og refleksivitet

Giddens ser også på hvordan tradisjonene og vanene får mindre betydning i sin beskrivelse av det senmoderne samfunnet (Kristiansen, 2005), og han ser på hvordan de sosiale relasjonene frikobles fra etablerte normstrukturer. Menneskene i samfunnet må lære seg å leve med usikkerhet, og den enkelte må anstrenge seg mer for å mestre eget livsprosjekt (Giddens, 1991). Giddens mener det moderne samfunnet kjennetegnes ved tre grunntrekk som skiller seg fra det tradisjonelle samfunnet. De tre grunntrekkene er refleksivitet (reflexivity), separasjon av tid og rom (time-space-separation) og utleirende mekanismer (disembedding mechanisms), der sistnevnte kan forklares ved hjelp av et annet viktig begrep hos Giddens, ekspertsystemene (Krange & Øia, 2005). Rådgivning er et eksempel på et slikt ekspertsystem ved at det er et felt som har økt i omfang de siste årene, og et felt hvor det skjer en profesjonalisering (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2010).

I det senmoderne samfunnet legger vitenskapen stadig nye områder inn under sine kunnskapsfelt, og stadig flere abstrakte kunnskapssystemer dannes. Dette fører til de stadig raskere endringene som gjennomsyrrer det senmoderne samfunnet, og til at ekspertkunnskaper blir mer fragmentert og differensiert. Når innflytelsen til disse systemene øker stilles

menneskene overfor nye situasjoner, utfordringer og problemer, og nye former for risiko oppstår. Menneskene blir i følge Giddens avhengige og skillett mellom eksperter og brukere forsterkes, noe som også kan reise tvil med tilliten en har til systemet. Det kan skapes en usikkerhet (Krange & Øia, 2005). Risiko knyttes altså hos Beck til miljø, mens hos Giddens relateres det til sviktende ekspertsystemer.

Tillit er i følge Giddens spesielt krevende i det senmoderne samfunnet på grunn av en separasjon av tid og sted. I det tradisjonelle samfunnet var tid og sted tett forbundet og erfaringen av tid var knyttet til stedet. I dag mener Giddens derimot at tid er en abstrakt størrelse løsrevet fra stedet, og at impulser flytter seg raskere, lengre og mer effektivt enn i tidligere samfunn. Sosiale relasjoner begrenses ikke lengre av avstand, noe som igjen fører til at lokale kulturer mister lokalt fotfeste (Krange & Øia, 2005).

I forhold til refleksivitet beskriver Giddens at et individs livsløp ikke lengre bestemmes av familietradisjoner. Derimot stilles mennesket overfor ulike og konkurrerende valg eller handlingsalternativer (Giddens, 1991; Krange & Øia, 2005). Hvilken utdanningsretning skal en velge og hvor skal en gå på skole? Den enkelte tvinges til å ha et bevisst og aktivt forhold til kunnskap og egne valg, og ens livsløp blir i økende grad bestemt av evnen til refleksjon. Det senmoderne mennesket må derfor utvikle en evne til å stille seg utenfor den konkrete handlingssituasjonen det står i, betrakte og vurdere handlingsalternativer for deretter å velge løsning. Denne refleksiviteten retter seg ikke bare mot omverdenen, men også mot egen person og egne livsprosjekter. Hva vil en gjøre og hvorfor, hvem er en og hvem vil en være, og hvordan presentere seg selv i ulike situasjoner? Mennesker må være selvrefleksive, og gjennom refleksjoner dannes en grobunn for selvidentiteten (Krange & Øia, 2005).

Oppsummering

Ut fra analysene til Giddens og Beck kan en forstå det senmoderne samfunnet som et samfunn med nye former for risiko og der tidligere strukturer svikter. Det er ikke lenger gitt av strukturene og de kollektive størrelsene som sosial bakgrunn og kjønn hvem en skal være, men individualiteten og subjektiviteten trer tydelig frem. Den enkelte ungdom forventes å ta frie valg med tanke på valg av utdanning (Giddens, 1991) og menneskene ses som aktører med kapasitet til å handle uavhengig og til å gjøre refleksive og ansvarlige valg.

2.3.3 De styrte utdanningsvalgene

I avgrensningen og utdypningen av diskursen som knytter seg til struktur har jeg valgt å ta utgangspunkt i Pierre Bourdieus perspektiver om sosial reproduksjon og habitusbegrep, i

tillegg til konstruksjonen av kjønn og etnisitet. Bourdieu anser menneskene for å være sosialt konstruerte, men legger til grunn noen kroppslige disposisjoner som har betydning for levemåte og handlinger. Disposisjoner som står i en motsetning til Giddens' refleksivitet.

Pierre Bourdieu – kapital og habitus i reproduksjon av sosial klasse

Pierre Bourdieu er blant annet kjent for å ha påvist hvordan samfunnets eliter utnytter utdannelsessystemet til å befeste sin posisjon, og samtidig beskrive hvordan klasser reproduseres gjennom utdanning (Broady, 2003). Kapitalbegrepet, altså symbolske og materielle ressurser eller verdier, i form av økonomisk, kulturell og sosial kapital står sentralt hos Bourdieu (Broady, 2003). Fokuset ligger på hva det er som gir mening og tillegges verdi i ulike sosiale grupper, og hvilken betydning dette får for den enkelte i sin væremåte og sine handlinger (Bourdieu, 2011).

Den kulturelle kapitalen eksisterer i følge Bourdieu i tre former. For det første viser den seg i form av disposisjoner internalisert i tanker og kropp (f.eks. dannelselse og smak), for det andre i materialisert form gjennom kunst, litteratur og instrumenter, og til sist i en institusjonalisert form som ved utdanning og kvalifikasjoner (Bourdieu, 2011). Den kulturelle kapitalen overføres mellom generasjonene gjennom arv, men det er også mulig å tilegne seg denne f.eks. i utdannelsessystemet (Broady, 2003).

Den sosiale kapitalen handler om nettverk og relasjoner både innad i og utenfor familielivet (Bourdieu, 2011). Slektsrelasjoner, vennskap og personkontakter er eksempler på ulike relasjoner. Kapitalformen er forankret i båndene som knytter individene sammen, og ved behov mobiliserer nettverket og tilbyr støtte til individene. Dette har i følge Bourdieu betydning for den enkeltes muligheter i utdanningsammenheng (Broady, 2003).

Til sist knytter økonomisk kapital seg til inntekt, men også til alle former for eiendom og verdier en har tilgang på, og som direkte kan konverteres til penger. Denne kapitalen kan benyttes for å tilegne seg andre former for kapital, og viser seg dermed i en materialisert form (Bourdieu, 2011; Prieur & Rosenlund, 2010).

Formene for kapital kommer som vist ovenfor til uttrykk både i institusjonalisert, materialisert og i en kroppsliggjort eller internalisert form (Bourdieu, 2011), og vil som grunnlag for folks eksistensvilkår komme til uttrykk gjennom menneskers væremåte eller habitus. Habitus er et begrep som uttrykker systemer av disposisjoner som gjør det mulig for mennesker å handle, tenke og orientere seg i den sosiale verden, og fungerer som et ubevisst handlingsmønster.

Disposisjonene er resultater av sosiale erfaringer, kollektiv hukommelse, samt måter å bevege seg og tenke på som er risset inn i kroppen uten refleksjon. Ulik arvet kapital leder til ulike vilkår i oppveksten og variasjoner i væremåte. Samtidig er det strukturer som reproduseres i samfunnet gjennom generasjoner (Broady, 2003). Smak og livsstiler varierer mellom samfunnsgruppene, og det kan være en systematikk i valgene (Prieur & Rosenlund, 2010).

Sett fra Bourdieus perspektiv vil elevene i skolen utvikle en væremåte som er influert av deres tilgang på økonomiske ressurser, kulturell og sosial kapital. Dette kan bidra til å forklare ulikheter i valg av utdanning. Elevene kan for det første tenkes å verdsette skolen ulikt, ha ulik motivasjon og vil i større eller mindre grad føle seg hjemme i skolens kultur og med verdiene som råder der (Fekjær, 2009). For det andre kan forståelsen av reproduksjon av kapital vise til en tro på at de som vokser opp har tilbøyelighet til å være flinke i de samme retningene som foreldrene har utdannet seg i. Dette fører til at de velger samme utdanning som sine foreldre. I tillegg kan den sosiale posisjonen prege valgene ved at elevene vil søke mot utdanninger som gjør at de vil oppnå en posisjon som er minst like høy som foreldrenes. De ønsker å unngå en nedadgående sosial mobilitet (Helland, 2006). Bourdieu på sin side uttrykker at elever med kulturell kapital er godt utrustet for en privilegert fremtid ved at både elevene og foreldrene er fortrolige med og i stand til å vurdere alle mulighetene som tilbys både i utdannings- og arbeidslivet. De kjenner seg hjemme i skolens verdier og kultur.

Selv om Bourdieu er opptatt av hvordan kapital overføres mellom generasjonene, tilbakeviser han ikke mulighetene for å lære å utvikle kulturell kapital gjennom oppveksten ved hjelp av utdannelsessystemet (Bourdieu, 2011; Broady, 2003). Bourdieu beveger seg dermed i en kobling mellom på den ene siden samfunnsmessige strukturer og deres betydning for valg og handlinger, og på den andre siden individenes muligheter til å gjøre egne valg. Likevel er Bourdieu blitt kritisert for å legge for stor vekt på struktur og kultur sammenlignet med mulighet for aktive og kompetente valg (Prieur & Rosenlund, 2010). Dette anser ikke Bourdieu som et problem da han mener at reproduksjonen, tradisjonen og kontinuiteten er mer fremtredende enn fornyelse, brudd og mobilitet. Han viser til tross for en ideologi om utjevning hvordan klassesamfunnet reproducerer seg (Prieur, 2002). Endring i følge Bourdieu skjer aldri radikalt fordi en alltid vil gripe tak i det foregående, det historiske vi lever i.

Bourdies syn på reproduksjonen av sosiale klasser og habitusbegrepet kan også benyttes i forhold til forståelsen av kjønn i dagens samfunn. Blant annet viser han til hvordan mannsdominansen overlever på tross av likestillingsideologien (Prieur, 2002).

Kjønn som strukturerende variabel

Karlsen Bæck (2006) uttrykker at kjønn fremdeles framstår som en av de mest solide og stabile strukturerende variablene vi har. Det finnes ulike måter en kan forstå kjønn på, en kan legge til grunn kjønn som biologisk betinget eller som sosial konstruert. Smetta og Hegna (2010) setter fokus på dette i en kronikk der de poengterer at biologiske faktorer kan være en av flere mulige forklaringsfaktorer, men mener også at samfunnsforskere har et ansvar for å trekke oppmerksomhet mot kulturelle og sosiale faktorer som potensielt kan endres. De trekker også en parallell mellom biologien og Bourdieu ved at de begge snakker om disposisjoner, men der Bourdieu omtaler de sosiale disposisjonene nedfelt i kroppen. I denne oppgaven hvor et av formålene er å se på hvordan de diskursive praksisene kan bidra til å skape endringer anser jeg dermed den konstruerte forståelsen av kjønn som hensiktsmessig.

Karlsen Bæck (2006) påpeker hvordan en rekke studier har vist forskjellen i jenter og gutters verdier og preferanser, samt stiller spørsmål ved om jentene har en etikk som skiller seg fra guttenes. En etikk som baseres på omsorg og ansvar for andre. Samtidig hevdes det at de sosiale forholdene som kvinnene lever under og den typen aktiviteter kvinner tenderer mot å ta del i legger til rette for en slik etikk. Det sies videre om denne etikken at den er empirisk, og ikke essensielt eller iboende kjønn. Med andre ord betyr dette at den kjønnsmessige arbeidsdelingen kan betraktes som utgangspunktet for å forstå kjønns sosialisering og kjønnsidentitet. Bourdieu betrakter dette som at en kjønnsmessig identitet konstrueres samtidig som forestillingen om arbeidsdelingen mellom kjønnene konstrueres. Arbeidsdelingen transformeres til tankemønstre som leder til praksiser, aspirasjoner og preferanser i individet, det internaliseres og blir til disposisjoner, en del av den enkeltes habitus. Gjennom overføring, reproduksjon fra foreldre til barn vil barnet overta verden slik den framstår for de menneskene som omgir det. Meningsfulle handlinger blir de handlingene som er i tråd med disposisjonene som er nedarvet (Karlsen Bæck, 2006).

Kvinnens viktigste ansvarsområder har i samfunnet vårt tradisjonelt vært knyttet til reproduksjonssfæren, det vil si omsorgsarbeid i tilknytning til barn og husarbeid. Menns ansvarsområder knyttes til produksjonssfæren, altså til lønnsarbeid. Bourdieu tildeler mannen det som foregår utenfor husets fire vegger, mens kvinnen tildeles hjemmet og det usynlige arbeidet. I tillegg påpekes det at forventningene kvinner møter om å være familiens viktigste omsorgsgiver leder til at utdannings- og yrkesvalg i mindre grad former kvinnens identitet sammenliknet med betydningen menns valg av yrke har for egen identitet. Dette fører til at gutter og jenter foretar sine valg i overensstemmelse med de forventningene som er innebygd

i kjønnsrollemønstret og kjønssystemet, noe som i følge Bourdieu innebærer at kvinner og menn eliminerer seg selv fra visse yrkesvalg (Karlsen Bæck, 2006).

I dagens senmoderne samfunn med en offentlig politikk som tar sikte på å hindre kjønnsdiskriminering og å fremme likestilling kan en problematisere de tradisjonelle kjønnsrollemønstrene. På den ene siden har det skjedd en endring i familiesfæren og i utdanning og arbeidslivet. Kvinner er nå i flertall i høyere utdanning, og det er et økende antall av kvinner i lønnet arbeid. Samtidig har forventningene menn står overfor endret seg. De skal i høyere grad ta en rolle som omsorgsfull og engasjert far. På den andre siden vedlikeholdes de tradisjonelle kjønnsrollemønstrene ved at menn forventes å være forsørgere. De konstruerer fortsatt egen selvidentitet som maskuline subjekter gjennom yrkesrollen, livet utenfor husets fire vegger. Kvinnene møter også fortsatt mange av de samme forventningene knyttet til familieansvar som tidligere generasjoner møtte, og må dermed kombinere både familieansvar og yrkesaktivitet. Dette er en kombinasjon som kan lede til at kvinnen opptrer i en dobbeltrolle. Ideologien om like muligheter for begge kjønn anses ikke for å være reell. Oppsummert kan dette tyde på at den senmoderne ideologien om det frisatte og autonome individ eksisterer side om side med det selvfølgelige i at kvinner skal ha hovedansvar og – omsorg for barn og hjem (Karlsen Bæck, 2006).

Sosial bakgrunn og kjønn i møte med etnisitet

Konstruksjonene av sosial ulikhet og det å være kvinne eller mann ser ut til å være strukturer som har innflytelse på utdannings – og yrkesvalg. Etniske minoriteter på sin side kan ikke bare forstås i lys av deres etnisitet, men må også ses i lys av deres klasses tilhørighet, deres bakgrunn og samtidig kjønnsrollene. Fekjær (2010) påpeker nettopp en tendens til at nasjonale forskjeller overvurderes, mens klasseforskjeller undervurderes.

Interseksjonalitet er et begrep som ser på hvordan disse faktorene kan analyseres i sammenheng, og er dermed et alternativ som gjør det mulig å erkjenne og fokusere også på forskjeller mellom kvinner, mellom menn og i forhold til etnisitet. Det sies at i et veikryss møtes de forskjellige veiene, kjønn møter sosial bakgrunn og etnisk tilhørighet møter både kjønn og sosial bakgrunn (Berg et al., 2010). For eksempel kan ikke utdanningsvalg alene knyttes til om en er kvinne eller mann. Det må også ses i sammenheng med hvilket samfunnslag en tilhører, og hvilke verdier som en på bakgrunn av dette legger vekt på. Blant annet tyder empiriske resultater på at jenter med lav sosial bakgrunn verdsetter altruistiske aspekter høyere enn jenter fra høyere sosial bakgrunn, og at mange av dem velger fag i

videregående skole i overensstemmelse med dette. De velger gjerne fag som leder til stillinger med lav status innen helsevesenet. Jenter fra høyere sosial bakgrunn derimot velger oftere en studieforbereidende retning, noe som leder dem til stillinger i høyere posisjoner. Stillinger som godt kan befinne seg i helsevesenet hvor de altruistiske verdiene står sentralt. Farsrollen tillegges gjerne ulik betydning i de ulike sosiale lagene, der middelklassen i størst grad har latt seg påvirke av de nye forventningene. Samtidig kan forståelsen av kjønn være influert av den etniske og kulturelle bakgrunnen (Karlsen Bæck, 2006), noe som gjør det nødvendig å gi et blikk på hvordan etnisitet kan forstås.

I NOU 2012 15 (2012) relateres begrepet etnisitet til grenser mellom grupper. Sentralt er opplevelsen av å ha en felles opprinnelse og av å være forskjellige fra andre på vesentlige områder. Dette innebærer å se på etnisitet som et aspekt ved en relasjon mellom grupper, der en defineres gjennom å markere forskjeller til andre. I det daglige kjenner vi dette igjen fra «vi» og «de», eller med andre ord hvem vi identifiserer oss med (Prieur, 2002).

Prieur (2002) anser en persons identifisering med en etnisk kategori som et resultat av en fortolkningsprosess. En fortolkning som baseres i stor grad på hva andre fortolker om en selv. Familien spiller en hovedrolle i en slik fortolkningsprosess i og med at en etnisk identifisering ikke kan skilles fra familietilhørigheten. Dette innebærer videre at erfaringene i familien bidrar til å skape et spillerom for valg. Et spillerom som også vil kunne gi begrensninger. Fekjær (2006) poengterer i forhold til utdanning den kulturelle orienteringen, eller holdningen til utdanning, som avgjørende for hvordan det går i utdanningssystemet. En positiv holdning til skolen fra både elever og foreldre kan medføre at de lykkes. Foreldre som har valgt å migrere kan anse det å komme til et nytt land som en kilde til nye muligheter, og de anser utdanning som et virkemiddel som gjør det mulig å lykkes, å klatre sosialt. De har gjerne høye ambisjoner for barna deres. De som ufrivillig har reist fra eget land på den andre siden forventes å inneha en negativ innstilling til utdanning, og anser muligens ikke utdanning i det nye landet som verdifullt.

I tillegg til identitet og innstilling til skolen foreslås også en annen mulig forklaring på resultater og utdanningsvalg hos etniske minoriteter. Mangel på språkkunnskaper i skolespråket kan gi svakere resultater og dermed lavere motivasjon, samtidig som elevene kan oppleve å mangle spesifikk norsk kulturell kapital som gjør at de kjenner seg hjemme i skolens kultur og verdier i tråd med Bourdieus perspektiver (Fekjær, 2006).

Oppsummering

Bourdieu's teorier om hvordan sosiale klasser reproduseres gjennom overføring av kapital fra generasjon til generasjon og hvordan denne kapitalen bidrar til utvikling av habitus kan brukes til å forstå elevenes ulike væremåter og valg av utdanning. Det ser ut til at elevene er tilbøyelige til å velge utdanninger i samme retning, eller på samme nivå som sine foreldre. Samtidig viser kjønn seg som en sterkt strukturerende variabel. Bourdieu betrakter den kjønnsmessige arbeidsdelingen mellom kvinner og menn som grunnlag for en konstruksjon av identitet, og dermed til ulike handlingsmønstre. For minoritetselever vil den sosiale klassen og kjønn kunne virke sammen med identifisering til den etniske kategorien, og til familietilhørigheten. Til sammen vil alle disse faktorene både bidra til å skape et spillerom for valg, og samtidig gi begrensninger.

2.4 Rådgiveren i et landskap av ulike diskurser

Diskursene om det frie valg og det strukturstyrte valg viser til to mulige måter å forstå utdanningsvalg på i dagens komplekse risikopregete samfunn. I tillegg ser det ut til at ulike tradisjoner innen karriereteoriene legger til grunn ulike forståelser av valg, og at de speiles av samfunnsutviklingen. I forhold til rådgiverrollen påpeker Lovén (2011) hvordan veilederne¹ er fanget i sin egen teori om hvordan de oppfatter omverdenen og veisøkerne, og om hvordan relasjonen skal utvikles mellom partene. Sett fra et diskursperspektiv vil diskursene som rådgiverne benytter prege det kommunikative arbeidet deres i møte med elevene. Oppfatningene av eleven, hva som påvirker valg og hvordan valg foretas vises gjennom språket.

Teorier om utdanningsvalg kan hjelpe til å forstå og se sammenhengene mellom ulike perspektiver, og forutsetter en reflektert praktiker som jevnlig stopper opp og reflekterer over sin måte å arbeide på. Den kritiske diskursanalysen kan i denne sammenhengen tilby en måte hvor implisitte antakelser og ideologier gjøres synlig og hvor målet er at folk blir mer klare over egen praksis. I tillegg skal de bli mer kritiske til de ideologiske antakelsene. Karriereteorier på sin side viser til ulike måter å jobbe med valg av yrke – og utdanning. På begynnelsen av 1900- tallet ble det utviklet en «matching-tradisjon» hvor en søkte å finne

¹ I litteratur benyttes begrepene rådgivning og veiledning om hverandre. Som eksempel benytter Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid og Aasland (2008) seg av veiledning, mens Johannessen et al. (2010) har rådgivning som overordnet begrep. Dette får betydning for omtalen av den profesjonelle som rådgiver eller veileder, og om den som oppsøker tjenesten omtales som rådsøker eller veisøker. I denne teoriteksten har jeg valgt å benytte begrepet som forfatterne har brukt, mens jeg i forhold til rådgiverne i ungdomsskolen benytter rådgivning av den årsak at det er deres stillingstittel.

riktig person på riktig plass. Innen denne tradisjonen hører teorier som søker å sammenholde både kunnskap om seg selv og yrkesverdenen, og personlighetstyper og yrkesmiljøer. Etter hvert er det utviklet personsentrerte og utviklingsorienterte tradisjoner som henholdsvis søker å se mennesket som et subjekt og på valg som en prosess. I den senere tid har de postmoderne teoriene ført til at det også er utviklet kaosteorier og teorier om tilfeldigheter som speiler en verden der en må lære seg å leve med usikkerhet (Gelatt, 1989; Lovén, 2011). Teoriene har altså gått fra et syn på mennesker som objekter som skal tilpasse seg samfunnets behov, til et syn på mennesker som subjekter som må håndtere en verden i forandring. Som en kritikk til disse teoriene kan det stilles spørsmål ved om de har vært for individuelt fokuserte, og lagt for lite vekt på kulturen og kontekstens betydning for valgene i forhold til ulike gruppers utgangspunkt og behov (Hartung, 2002; Patton & McMahon, 2006).

Rådgiverne har også lover og forskrifter å forholde seg til som kan virke styrende for hvordan de handler, og som gir elevene spesielle rettigheter. Buland et al. (2011) poengterer at lov og forskrift er de viktigste styringsredskapene utdanningsmyndighetene har i forhold til skolens rådgivning, og at de bidrar til å fastsette rammene for det arbeidet som utføres.

Rådgivningstjenesten er forankret i Opplæringsloven § 9-2, hvor det står at alle elever har rett til nødvendig rådgivning om utdanning, yrkesvalg og sosiale spørsmål. Kap. 22 i Forskrift til opplæringsloven (2006) utdyper hva denne rådgivningen innebærer, og hvor en endring i 2008/2009 medførte at målsettingen ble mer detaljert beskrevet. I forskriften står det at rådgiverne skal bevisstgjøre og støtte eleven i valg av utdanning og yrke, og bidra til å utvikle kompetansen til den enkelte i forhold til å planlegge utdanning og yrke i et langsiktig læringsperspektiv. Elevene skal gradvis bli bevisst egne verdier, interesser og ferdigheter, og få kunnskap, selvvinnings og evne til å kunne ta avgjørelser om yrkes- og utdanningsvalg på egen hånd. De skal også utvikle egne evner slik at de blir i stand til å vurdere mulige konsekvenser av valg og å forebygge feilvalg (Forskrift til opplæringsloven, 2006).

Gjennom disse formuleringene, og det at rådgivningen skal være en prosess, kan det se ut til at forskriften baserer seg på et syn på ungdommene som selvstendige aktører. Individet står i sentrum. Samtidig beskrives det i forskriften at denne bevisstgjøringen og kompetansehevingen har som formål å bidra til å utjevne sosial ulikhet, til å integrere etniske minoriteter og forebygge frafall, og at rådgivningen skal skje uavhengig av tradisjonelle kjønnsroller (Forskrift til opplæringsloven, 2006). Den fremhever med andre ord politiske målsettinger og liberalistiske ideologier i samfunnet som går på likhet og likestilling. Alle,

uavhengig av bakgrunn, skal kunne ha like muligheter til å utvikle seg selv og sine evner, og skal ha like muligheter i samfunnet. Forskjellene i samfunnet skal reduseres (St.meld. nr. 16 2006-2007, 2006). Rådgivningen skal altså bidra til en utjevning av maktbalanser i samfunnet ved at flere grupper får muligheter de kanskje ellers ikke ville fått. Valgmulighetene skal bli mer reelle, ikke bare fremstå som en lovfestet rett (Buland et al., 2011).

Det ser med andre ord ut til å være nødvendig for rådgiverne å være bevisst hvordan de, i møte med eleven, kan håndtere både egen forståelse av ungdom og utdanningsvalg og forskriftens fokus profesjonelt. Buland et al. (2011) påpeker hvordan et for stort sprik mellom formuleringene i forskriften og det en opplever som mulig å få til i skolen kan føre til frustrasjon og en opplevelse av at forskriften er urealistisk. Dette fører til at enkelte deler av den ses bort fra i praksis, og ikke arbeides systematisk med.

2.4.1 Rådgivning – en asymmetrisk relasjon

Ved at mulighetene for å velge utdanning kan ha endret seg, kan det også se ut til at rådgiverrollen har forandret seg. Johannessen et al. (2010) stiller spørsmål ved om det er større behov for rådgivning i dag sammenliknet med tidligere, og viser til at det muligens er mer komplisert å være elev i dagens samfunn. Det er høye krav som stilles og en rekke valgmuligheter å velge blant. Dette kan ses i lys av Giddens' ekspertsystemer, hvor utdannings- og yrkesrådgivning eller karriereveiledning er et felt som har økt i omfang.

Rådgivning som fagfelt betraktes ofte som en virksomhet som har til hensikt å sette de som søker hjelp i bedre stand til å hjelpe seg selv (Johannessen et al., 2010). Kristiansen (2008) påpeker at det handler om at den som oppsøker veiledning skal vinne ny innsikt og ny erkjennelse knyttet til det veiledningen fokuserer på. Hun beskriver også at det handler om endring, utvikling, vekst og modning. Innen yrke- og utdanningsrådgivning kan dette handle om å styrke refleksjonen, motivasjonen og ferdighetene til å håndtere egen karriere (Gaarder & Gravås, 2011).

Samtidig ligger det et iboende maktforhold, en asymmetri, i rådgivningssamtalen gjennom at rådgiverne har fått en spesiell oppgave og et spesielt ansvar, og ved at de har noen spesielle kvalifikasjoner. Dette er med på å bidra til at veiledningsforholdet er et profesjonelt forhold (Kristiansen, 2008). Rådgiverne har mer kunnskap om utdanningssystemet sammenliknet med elevene og møter forventninger som stilles til dem gjennom sin posisjon. I tillegg vet rådgiverne mer om elevene enn det elevene er klar over, og mer enn elevene vet om rådgiverne. Rådgiverne er også på «hjemmebane» i samtalene ved at de ofte foregår på eget

kontor (Reine, 2011). I en rådgivning må altså rådgiverne forholde seg til hvordan de skal håndtere fokuset på individet relatert til maktaspektet. Gravås (2011) skisserer noen utfordringer: å holde på egen rolle og ikke ta over ansvaret for den andres situasjon, å vurdere veiledningens konsekvenser utover samtalen, å håndtere spenningen mellom makt og avhengighet og å sette den andre i fokus og seg selv til side.

Fairclough (1992) problematiserer rådgivning ytterligere i et maktperspektiv. Han ser på den tilsynelatende subjektiverende, empatiske og ikke-dømmende måten en snakker med mennesker på om dem selv og deres problemer som ambivalent ideologisk og politisk. Fairclough (1992) uttrykker at rådgiverne oppfatter selv at de gir plass til den enkelte person som individer, men at dette skjer i en verden som i økende grad betrakter enkeltmenneskene som uten betydning. Dette medfører, uttrykker Fairclough, at rådgivning blir en hegemonisk teknikk for å dra aspekter av folks liv inn i domener med maktforhold. Det blir nødvendig å se på hvordan rådgivning fungerer som en diskursiv praksis, og hvordan de hegemoniske kampene og maktforholdene utspiller seg i rådgivningspraksisen. Her kan nevnes hvordan rådgivning som diskursiv praksis og teknikk forholder seg til motsetningen mellom dominans og frigjøring (Fairclough, 1992). Konsekvensen av dette blir at en analyse og diskusjon av rådgiverrollen nødvendigvis vil se nærmere på hvordan makt og det asymmetriske forholdet kommer til syne i samtale med rådgiverne, og hvordan rådgiverne forholder seg til dette aspektet. Gir deres diskursive praksis rom for endring eller er det en illusjon at rådgivningen kan bidra til liberale endringer i retning likhet?

2.4.2 Oppsummering

Gjennom dette teorikapitlet, hvor jeg først så på den kritiske diskursanalysen og deretter de to diskursene som er valgt som grunnlag for å forstå utdanningsvalg, har jeg avrundet med å se på hvordan rådgivning kan anses som en diskursiv praksis ved at det er en kommunikativ begivenhet hvor tekst produseres, og samtidig en diskurs. Sistnevnte legger til grunn en forståelse av hvordan rådgivning skal skje, gjennom det subjektiverende, empatiske og ikke-dømmende til tross for den iboende asymmetrien i relasjonen mellom rådgiver og elev. Forståelsen av rådgivning som subjektiverende vinner også i økende grad oppslutning i dagens senmoderne samfunn. Dette er en forståelse det er nødvendig å ha blikket på i en diskusjon av maktforhold og muligheter for å skape endringer.

3. METODE

Valg av metode henger sammen med hensikten for undersøkelsen, og er samtidig influert av hvilket syn forsker har på verden og hvordan kunnskap skapes (Guba & Lincoln, 1994). I dette kapitlet vil jeg utdype metodiske valg, gjennomføring av undersøkelsen, samt diskutere validitet, reliabilitet og til sist aktuelle etiske overveielser.

3.1 Valg av metode

Innledningsvis, og i teorikapitlet gikk det frem at kritisk diskursanalyse tilbyr både det teoretiske og metodiske grunnlaget for forskningsarbeid gjennom sine ontologiske og epistemologiske premisser i sosialkonstruksjonismen og i språkfilosofien. I denne undersøkelsen, som tar sikte på å undersøke rådgiveres diskursive praksis og forståelse i forhold til muligheter for å bidra til å redusere sosial ulikhet, ble det tydelig at det krevdes en tilnærming som tilbyr en mulighet for å se på sammenhengene mellom aspekter som språk, diskursiv praksis og de strukturelle samfunnstrekkene som praksisen foregår innenfor. Det var behov for en metode som kunne bidra til å nå formålet med undersøkelsen ved å vise hvordan man kan gå frem for å belyse spørsmålene som er blitt stilt (Kleven, 2002).

Faircloughs kritiske diskursanalyse tilbyr i dette henseende en godt utviklet teori og modell for hvordan dette kan gjøres ved at den tilbyr både måter å arbeide med språket, med tekstanalyse, samt med relasjonene til diskursiv og sosial praksis. Tilnærmingen søker å føre sammen tre ulike tradisjoner: den lingvistiske, den hermeneutiske teksttolkningen og sosial analyse. Samtidig forutsetter tilnærmingen et utgangspunkt i en tekst eller samling av tekster (Fairclough, 1992), i dette tilfellet tekst basert på hvordan rådgiverne forteller om deres praksis. Dette innebærer at jeg måtte ta stilling til hvordan jeg kunne få innblikk i rådgivernes diskursive praksis og hvordan de konstruerer forståelsen av egen rolle.

Jeg valgte å bruke det kvalitative forskningsintervjuet, noe som Fairclough (1992) beskriver som en ofte brukt metode. Steinar Kvale fremstår som en sentral person når det gjelder kunnskap om kvalitative metoder, og særlig det kvalitative intervjuet. Han har i tilknytning til intervjuet over en årrekke sett nærmere på datainnsamlings- og analysemetoder, validitets- og reliabilitetsspørsmål, etiske aspekter og hvordan informantene kan møtes på den måten som gir akkurat ham eller henne tillit og lyst til å fortelle. Det beskrives i tillegg at et utall studenter og stipendiater har nyttiggjort seg av hans tekster ved oppgaveskriving (Hjort, Reichelt & Tschudi, 2008; Østerud, 1998). Kvales perspektiver anser jeg dermed som hensiktsmessige å gå nærmere inn på. Samtidig er det nødvendig å påpeke at intervjuet vil bli

benyttet i en diskursanalytisk sammenheng til forskjell fra det fenomenologiske som Østerud (1998) viser til at Kvale opprinnelig forankrer intervjuet i.

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

I kvalitative intervjuer foregår det en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema av felles interesse. Intervjuet gir mulighet for å forstå individet ut fra sin kontekst, avdekke deres opplevelse av verden, og samtidig kunne se etter gjeldende diskurser i historiefortellingen. I tillegg gir intervjuet mulighet til å utdype og forfølge viktige innspill som er meningsfulle for intervjupersonene, noe som betyr at en kan finne ut mer om hvordan hendelser og praksis forstås og begrunnes (Kvale, 2001). I denne undersøkelsen var formålet med intervjuene imidlertid ikke å generere data som dokumenterte rådgivernes opplevelse, men det kunne heller sies å være å få innblikk i rådgivernes meningskonstruksjoner av utdanningsvalg og egen rolle. Sistnevnte i tråd med diskursanalysens fokus på å beskrive meningskonstruksjoner og hvordan individet begrunner disse med referanse til det sosiale og andre diskurser (Fairclough, 1992; Jørgensen & Phillips, 1999; Kvale, 2005).

Et kvalitativt intervju kan legge til grunn ulike grader av strukturering. De kan for eksempel være halvstrukturerte og ustrukturerte, altså mer like en uformell samtale (Kleven, 2002). I kvalitative studier brukes ofte det halvstrukturerte intervjuet, noe jeg også har valgt i denne undersøkelsen.

Ved bruk av det halvstrukturerte intervjuet forberedes på forhånd en intervjuguide med noen temaer en ønsker å samtale om, samtidig som forskeren er åpen for hva intervjupersonen mener er viktig. Denne åpenheten for intervjupersonenes beskrivelser kan få frem spontane, levende og uventede svar, og en er ikke låst til en fast struktur. Likevel vil en viss struktur gjøre det enklere å strukturere, analysere og sammenligne intervjuene i etterkant (Kvale, 2001). I dette tilfellet, hvor rådgivernes diskursive praksis stod i fokus, var det behov for å skape rom for at intervjupersonene kunne tale fritt om deres erfaringer og forståelse. En åpen tilnærming anså jeg dermed som hensiktsmessig. Den åpne tilnærmingen kunne også bidra til å få frem mangfold i diskursene og eventuelle motsetninger mellom diskursene som rådgiverne i sin praksis må forhandle om. Dette betyr med andre ord at intervjuguiden gav et utgangspunkt med tema som var ønskelig å gå gjennom i intervjuene, samtidig som samtalene ble formet av hva den enkelte rådgiver la vekt på.

3.3 Forskerrollen

3.3.1 Forskerrollen i det kvalitative intervjuet

I intervjuene vil forskeren utnytte seg selv og egen fagkunnskap for å gå i dybden på det som undersøkes (Kleven, 2002). Gjennom en interaksjon mellom forsker og intervjuperson avdekkes forståelsen av den sosialt konstruerte virkeligheten (Kvale, 2001). Egen kunnskap og erfaring innen rådgivning og veiledning kunne dermed brukes for å gå dypere inn i tematikken i intervjuene. Samtidig måtte jeg være bevisst på hva denne kunnskapen kunne bety for intervjusamtalen. For å unngå ledende spørsmål og å legge føringer i intervjuene ønsket jeg å innta en åpen rolle uten ferdigoppsatte kategorier og tolknings skjemaer, noe Kvale (2001) betegner som bevisst naivitet.

I tillegg var det nødvendig å være bevisst maktdimensjonen i intervjusituasjonen. Kvale (2005) kritiserer at et forskningsintervju ofte blir omtalt som en dialog med likeverdighet og enighet som mål. Denne kritikken begrunner han i at intervjusituasjonen i seg selv er asymmetrisk. Forskeren har den vitenskapelige kompetansen og definerer intervjusituasjonen ved at forskningsprosjektet og kunnskapsinteressen setter agendaen for hva partene skal snakke om. Han påpeker også intervjuets instrumentelle funksjon ved at det benyttes for å gi forskeren beskrivelser, historier og tekst. Fairclough (1992) på sin side omtaler intervjuet som en diskursiv praksis der det skjer en objektivisering gjennom teknikken som benyttes. Resultatene fra intervjuene benyttes deretter i tolknings- og rapporteringsarbeid etter egen interesse og uavhengig av hvordan intervjupersonene ville tolket utsagnene.

Kvale (2005) skisserer noen alternativ til det likeverdige intervjuet ved å vise til intervjutilnærminger som i større grad søker å konfrontere og lete etter motsigelser og avvik i interesse og forståelse, og hvor målet ikke nødvendigvis er å skape enighet mellom forsker og intervjuperson. I intervjuene med rådgiverne anså jeg distinksjonen mellom den likeverdige dialogen og den konfronterende stilen som spesielt viktig å være reflektert over og bevisst på. Som jeg vil beskrive nærmere senere anså jeg det som viktig å være åpen, lyttende for å fremme en atmosfære som muliggjorde erfaringsbeskrivelser. Samtidig var noe av hensikten med undersøkelsen å forholde seg kritisk, altså prøve å gjøre det ugjennomsiktige synlig. Dette betød at jeg i intervjuene måtte være oppmerksom på utsagn og situasjoner som kunne være motsigende og utfordre rådgiverne på dette. Med andre ord ønsket jeg å benytte det som Kvale (2005) beskriver som en sokratisk holdning: "Though we did not seek to impose our

ideas on those with whom we talked [...], we did attempt to uncover assumptions, to make explicit what the person we were talking to might have left implicit” (Kvale, 2005, s. 7).

3.3.2 Forskerrollen i den kritiske diskursanalysen

I en kritisk diskursanalyse er det diskursene i seg selv som skal analyseres, altså språkbruk i sosial praksis. Virkeligheten kan ikke nås utenom diskursene, og gjennom arbeid med tekst, det som er blitt sagt eller skrevet, undersøkes mønstre i utsagn og hvilke sosiale konsekvenser ulike diskursive fremstillinger av virkeligheten får. Disse mønstrene og sammenhengene er ofte skjulte eller ugjennomsiktige, og vanskelige å undersøke dersom en selv er tett på diskursene. I de tilfeller hvor forskeren er en del av kulturen vil en dele mange av de selvfølgelighetene som en er ute etter å avdekke. Samtidig er det nødvendig å være bevisst på at diskursene er sosialt konstruerte, og at de dermed kunne vært annerledes i andre sammenhenger og til andre tider.

For meg som forsker innebar dette et krav til å være reflektert over egen rolle. Gjennom egen erfaring har jeg fått innblikk i en del av de prosessene ungdommer erfarer i valg av utdanningsretning både i videregående og høyere utdanning. Jeg har også teoretiske forkunnskaper om feltet, om rådgivningstilnæringer og jeg har gjennom egen praksis opparbeidet kompetanse og erfaring med tanke på hvilke tilnæringer jeg opplever som mest hensiktsmessige. Kleven (2002, s. 20) uttrykker: «forskning er ikke en objektiv prosess i den forstand at den er fri for subjektive innslag. Forskning drives av mennesker som har sine egne verdier og holdninger og påvirkes av dem.» I tillegg beskriver han at verdiene og holdningene har innflytelse på hva som synes er interessant å undersøke, og i tillegg hvordan en tolker resultatene som fremkommer (Kleven, 2002).

Jørgensen og Phillips (1999) påpeker at forskeren har en posisjon i forhold til gjenstandsfeltet. Denne posisjonen er med på å bestemme hva som ses og hva som fremlegges som resultater. Dette betyr at for det første var det nødvendig å være reflektert over egne verdier, holdninger og eget ståsted i forhold til diskursene. For det andre ønsket jeg å gjøre meg fremmed for materialet slik at det kunne betraktes og tolkes på avstand. Ved at jeg fokuserte på rådgivere i ungdomsskolen og selv arbeider i høyere utdanning har jeg studert et felt jeg har kompetanse om, men hvor jeg samtidig ikke er en del av kulturen. Dette gjorde det mulig å holde en avstand til resultatene. Likevel var ord og uttrykk som rådgiverne benyttet seg av kjente fra egen erfaring. Her kan jeg nevne ordet realitetsorientering. Å realitetsorientere er et ord som benyttes også i rådgivningssammenheng i høyere utdanning, noe som betyr at det var viktig å

få frem hvilken betydning og begrunnelser rådgiverne i ungdomsskolen tiller dette ordet. En tredje faktor det var nødvendig å være reflektert over var konsekvensene eget bidrag til diskursive produksjon kunne få (Jørgensen & Phillips, 1999).

3.4 Utvalg

I intervjuundersøkelser skal en intervjuer så mange personer som er nødvendig for å finne ut det en trenger å vite, og til man når et metningspunkt hvor flere intervjuer ikke gir vesentlig ny kunnskap (Kvale, 2001). Personene en intervjuer må ha erfaringene som forskeren er på jakt etter, og det anslås et antall fra 3-25 personer avhengig av forskningsarbeidets størrelse (Postholm, 2010). Jeg har valgt å foreta et strategisk utvalg, altså et ikke-representativt utvalg. Dette innebar at jeg aktivt valgte ut de informantene som jeg antok kunne gi svar på forskningsspørsmålene (Marshall, 1996): informanter i en signifikant relasjon til den sosiale praksisen som skal belyses (Fairclough, 1992). I arbeidet valgte jeg ut noen kriterier jeg anså som viktig at utvalget omfattet.

Det første kriteriet jeg vil belyse er informantenes praktiske erfaringer og innsikt i feltet som det forskes på. I løpet av det siste året på ungdomsskolen må elevene velge retning for videregående opplæring, og som belyst innledningsvis er flere av de yrkesrettede utdanningene meget kjønnssegregerte i den videregående skolen. Samtidig viser forskning at elevene som velger studiespesialiserende ofte har foreldre med lengre utdanning, og at det forventes høyere utdanning også for disse elevene. Gjennom valg av videregående retning kan det dermed synes som det tidlige ambisjonsnivået til elevene synliggjøres til en viss grad, samtidig som utfordringene med tanke på samfunnsstrukturenes påvirkninger kommer til syne. Dette er forhold rådgiverne i ungdomsskolen bevisst eller ubevisst må forholde seg til i deres praksis, og er noe som betyr at de antakeligvis har praktiske erfaringer og innsikt i det som jeg i denne oppgaven ønsker å belyse.

Et annet kriterium for intervjupersonene handlet om erfaring med et mangfold i elevgruppen. Dette innebar at jeg i utvelgelsen primært ønsket kontakt med rådgivere som arbeider ved skoler med et mangfold med tanke på etnisitet og sosial bakgrunn. I mindre kommuner vil skolene fange opp store deler av ungdommene i kommunen, noe som sikrer et mangfold. I større kommuner kan det være sosioøkonomiske forskjeller mellom bydelene. Samtidig var fokuset på skoler i Agder-fylkene, en landsdel som påpekes å ha særlige utfordringer med tanke på likestilling og levekår (Ellingsen, 2008; Ellingsen, Jeppesen, Røed & Jentoft, 2009). For å sikre rådgivernes anonymitet vil ikke skolene og deres kommunale tilhørighet bli

navngitt av den grunn at ved de fleste ungdomsskoler er det en person som er ansatt som rådgiver og i tillegg er det i enkelte kommuner få ungdomsskoler. En synliggjøring av disse opplysningene vil kunne føre til at rådgiverne blir identifisert, noe som ikke er ønskelig.

Etter at aktuelle skoler var valgt ut benyttet jeg skolenes internettsider for å få et overblikk over navn og kontaktinformasjon til rektor og rådgiver. Jeg valgte først ut fem rådgivere, tre menn og to kvinner, ved fem ulike skoler. Disse skolene var fordelt på by og distrikt. Ved å intervju både kvinner og menn, og ved å være i by og i distriktet ønsket jeg å få frem ulike meningskonstruksjoner relatert til konteksten de arbeider i.

I fire av tilfellene kontaktet jeg først rektor, presenterte prosjektet og forhørte meg om muligheten for et samarbeid med rådgiver ved deres skole. Dette fikk jeg positive tilbakemeldinger på forutsatt av at rådgiverne selv opplevde å ha tid til rådighet for en intervjuavtale. Jeg kontaktet deretter rådgiver. Alle var positivt innstilt til å stille som intervjuperson etter den hektiske januarmånedens var overstått, noe som betød at intervjuene ble gjennomført i løpet av de to første ukene av februar på rådgivernes respektive arbeidsplasser. I det siste tilfellet ble jeg direkte satt over til rådgiver da rektor var utilgjengelig. Etter en presentasjon av prosjektet avtalte vi tidspunkt for et intervju.

I intervjuene gikk det frem at fire av fem rådgivere arbeider ved skoler som de selv betrakter som mangfoldige med tanke på etnisk bakgrunn og elevenes sosiale bakgrunn. Den siste skolen ble av rådgiveren betegnet som en skole med en homogen elevgruppe ved at skolen har få innvandrere, og ved at elevene i stor grad er ressurssterke. Denne rådgiveren arbeidet med andre ord ikke ved en skole som kan sies å ha vært i hovedmålgruppen for denne intervjuundersøkelsen. Til tross for dette har jeg i etterkant basert på intervjuene sett fordelene av at også denne rådgiveren er del av utvalget. Gjennom rådgiverens perspektiver, som i stor grad samsvarer med de andres om hvilken rolle en har som rådgiver, har jeg fått frem ulike variasjoner basert på skolens tilhørighet og sammensetningen av elever.

3.5 Intervjuenes tema og gjennomføring

I oppstarten av intervjuene fortalte jeg kort om hensikten med undersøkelsen og jeg la vekt på å skape en åpen og rolig atmosfære. Det ble med aksept fra intervjupersonene benyttet båndopptaker under intervjuene, noe som ifølge Kvale (2001) gjør at en får registrert ordbruk, tonefall, pauser, samtidig som intervjueren kan konsentrere seg om selve intervjuet og dynamikken i samtalen. Rådgiverne var positive til bruk av båndopptaker, og den opplevdes ikke å være til hinder for samtalen og rådgivernes åpenhet. Ulempen derimot med

båndopptaker, handlet om at jeg gikk glipp av de visuelle aspektene. Kvale (2001) beskriver at verken ansiktsuttrykk eller kroppsspråk lar seg gjengi via lydbånd. Likevel anser jeg båndopptaker for å være tilstrekkelig i denne undersøkelsen, da det var språket, ordene, rådgiverne benyttet som var sentrale. Jeg benyttet i tillegg notatbok for å kunne fange opp viktige beskrivelser og tema som jeg ønsket å utdype senere i intervjuene. I etterkant av hvert enkelt intervju noterte jeg ned opplevelser og refleksjoner.

Før intervjuene forberedte jeg en intervjuguide (vedlegg 1). Den bestod av fire hovedtema i tillegg til spørsmål om bakgrunnsinformasjon i starten. Bakgrunnsinformasjonen handlet om rådgivers bakgrunn, motivasjon for å arbeide som rådgiver og kort om skolen vedkommende arbeider ved. Det første hovedtemaet bestod av innledende spørsmål med fokus generelt på rådgiverrollen. Arbeidsoppgaver og rådgivningstilnærming stod sentralt. Det andre hovedtemaet tok sikte på å undersøke nærmere rådgivernes praksiserfaringer og deres forståelse av prosessen utdanningsvalg. I dette temaet ble det lagt vekt på erfaringer fra arbeid med elevene i tilknytning til valgprosessen elevene er i. Gjennom de to første hovedtemaene ønsket jeg at rådgiverne kunne snakke åpent og fritt om deres erfaringer fra praksis, før de to siste hovedtemaene i større grad tok sikte på å gå dypere inn i tematikken kjønn, sosial bakgrunn og etnisitet. Hovedtema tre la vekt på hvordan rådgiverne forklarer bakgrunnen for utdanningsvalg, f.eks. med kjønn, sosial klasse og etnisitet, og hvordan de forstår eleven som et individ i lys av struktur og aktør i det senmoderne. Hovedtema fire på sin side utfordret i større grad rådgivernes forståelse av hvilke muligheter de har for å bidra til endringer av strukturer.

Grunnen til at denne progresjonen ble valgt kom av et ønske om at de i starten kunne snakke åpent og fritt om deres hverdag, arbeidsoppgaver og erfaringer. Etter hvert som intervjuet skred frem ville jeg gradvis utfordre dem mer på områder som sosial bakgrunn, kjønn og etnisitet av den antakelsen at når de hadde fått fortalt en del om deres hverdag og praksis var en grunnleggende tillit og åpenhet skapt. Denne tilliten og åpenheten gjorde det mulig å komme inn på mer utfordrende tema som krever refleksjon for å kunne uttrykke seg om.

I selve gjennomføringen var det tydelig at rådgiverne hadde mye å fortelle, og de snakket velvillig om rådgiverrollen og om kjønn, sosial bakgrunn og etnisitet. Dette gjorde at hvert enkelt intervju fant sin egen form, der spørsmålene som ble stilt var avhengig av hva den enkelte la vekt på. Som eksempel kan jeg nevne at etnisitet ble lite vektlagt av spesielt en av rådgiverne, men var desto viktigere å synliggjøre for andre. Intervjuguiden ble dermed

benyttet som et hjelpemiddel til å sikre at vi var innom de ulike temaene i løpet av samtalen. I løpet av den første uken etter intervjuene ble lydopptakene transkribert til skriftlig tekst. Dette innebærer i følge Kvale (2001) en strukturering av materialet, noe som gjør at det er lettere å få oversikt. Transkriberingsmetode redegjøres nærmere for i neste kapittel.

3.6 Analyse

Analysen starter allerede i intervjuene og ved transkribering. I intervjuene vil en tolke og samtidig undersøke om tolkningen er i overensstemmelse med det intervjupersonen søker å uttrykke. Dette kan gjøres gjennom en hermeneutisk tilnærming, en tolkende lytting til mangfoldet av betydninger som ligger i intervjupersonens uttalelser. For eksempel kan en i intervjuet omformulere et svar eller forsøke å klargjøre betydninger som ønskes uttrykt. En kan også tolke direkte og spørre om det er en riktig tolkning (Kvale, 2001). Dette er en tilnærming som jeg benyttet ofte i intervjuene. Jeg ønsket å klargjøre om jeg forstod det rådgiverne sa riktig, å få de til å utdype det de fortalte om, men også å vise intervjupersonene at jeg lyttet og var interessert i det de sa. Dette ønsker jeg å utdype gjennom et eksempel fra et intervju, da dette ledet til ytterligere en dimensjon ved svaret.

På spørsmål om kjønn er tema i samtale med elevene uttalte en rådgiver at vedkommende ikke planlegger å snakke om det, men at det tas tak i når det er noen elever som går litt på kryss. På bakgrunn av dette spurte jeg: «Betyr dette at det først er noen elever som gjør et utspill...» Her ble jeg avbrutt med at rådgiveren svarte «ja, eller så kan jeg ta et utspill og spørre sånn tatt ut fra det blå. Hadde det ikke vært noe for deg å gå på ei av disse andre linjene...» Rådgiveren fortalte om hvordan det var mulig å foreslå f.eks. guttefag til jenter som hadde planlagt helse- og oppvekst i videregående, og hvordan dette kunne lede de inn i en diskusjon. I oppfølgingen viste det seg dermed at det ikke nødvendigvis var elevene som gjorde et utspill som ledet til at kjønn ble tema, men at rådgiveren også underveis i samtalen kan få dette frem. I dette eksemplet antar jeg at dersom jeg ikke hadde fulgt opp det første rådgiveren sa om at kjønn ikke planlegges som tema, ville ikke den andre dimensjonen kommet frem. I denne samtalen kom det også frem at jentene som ble foreslått et mer guttefag i videregående ble helt «fortvila.» Dette var også et begrep jeg fulgte opp for å få innblikk i hvordan rådgiver ville forklare denne fortvilelsen.

Videre bidrar transkripsjonene til en oversikt over uttalelsene. Fairclough (1992) uttrykker at når man transkriberer tekst innebærer det en fortolkning, ”transcription necessarily impose an interpretation on speech” (Fairclough, 1992, s. 229). I tillegg finnes det en rekke ulike

transkripsjonssystemer som på ulike måter ivaretar detaljer som stress, pauser, toneleie, volum på stemmen, tempo og så videre i samtalen (Fairclough, 1992), og systemer som gir føringer for om intervjuene skal transkriberes fonetisk, lydnært, eller ortografisk, gjengivelse innenfor skriftnormen. En ortografisk transkripsjon gjengir altså informantens tale så godt det lar seg gjøre innenfor det skriftnormalen tillater, og skal være et best mulig kompromiss mellom krav om nøyaktig gjengivelse av det talte, og skriftmålets normer (Hagen, 2005).

Jeg anså det som viktig i valg av transkripsjonssystem å ta hensyn til (1) hvordan stemningen i intervjuene var, (2) forhold ved intervjupersonene som kunne ha betydning for transkripsjonen og (3) finne et system som var praktisk gjennomførbart og som kunne ivareta oppgavens formål. Med utgangspunkt i disse faktorene valgte jeg en transkripsjon med markering av pauser, stillhet, avbrudd og overlapp mellom personer som snakker. Dette betegner Fairclough (1992) som en relativt minimal transkribering. I intervjuundersøkelsen opplevde jeg at intervjuene hadde en rolig stemning hvor vi som regel uavbrutt kunne snakke sammen i omtrent en time. Dette gjorde behovet mindre for å synliggjøre stress, toneleie og volum på stemmene. I to av intervjuene var det derimot et kort avbrudd ved at elever banket på døra til rådgivers kontor. Etter de hadde avklart det nødvendige fortsatte intervjuene. Disse avbruddene ble notert i transkripsjonene for å kunne vurdere om dette hadde betydning for intervjupersonenes utsagn. Det ortografiske systemet ble foretrukket fremfor den lydnære av hovedsakelig to grunner: Den første grunnen knyttes til at det er effektivt, konsekvent og enkelt å arbeide med, og den andre relaterer seg til utvalget. Rådgiverne jeg intervjuet hadde en variert dialektbakgrunn, noe som gjør at en lydnær gjengivelse kunne bidratt til en gjenkjennelse av informantene.

Med utgangspunkt i transkripsjoner er det ulike måter en kan analysere på (Kvale, 2001). De tre dimensjonene i den tredimensjonale modellen tilbyr hver for seg en rekke ulike analysefokuser som kan benyttes, noe som betyr at grundige analyser på alle tre nivåene er et svært omfattende forskningsarbeid. Dette gjorde det nødvendig å begrense omfanget ved å velge ut enkelte relevante kategorier.

Samtidig er det nødvendig å ta for seg alle tre dimensjonene, og disse analyseres gjerne i en bestemt rekkefølge. En beveger seg fra tolkning til beskrivelse og tilbake til tolkningen, slik Fairclough (1992, s. 231) beskriver: "from interpretation of the discourse practice (processes of text production and consumption), to description of the text, to interpretation of both of these in light of the social practice in which the discourse is embedded." Dette betyr at i de tre

analysekapitlene som er tematisk disponert etter problemstillingen vil jeg først i hvert kapittel redegjøre for en tolkning av spenningsforhold i det rådgiverne uttrykker om deres diskursive praksis. Deretter vil jeg gå grundigere gjennom disse tolkningene og rådgivernes utsagn som utgjør teksten ved hjelp av beskrivelser. De tre dimensjonene tekst, diskursiv praksis og sosial praksis vil ikke bli behandlet helt atskilt fra hverandre, de er i praksis tett relatert til hverandre. Jeg anser det som mer hensiktsmessig på bakgrunn av problemstilling og datamateriale å kategorisere utsagnene fra intervjutranskripsjonene tematisk og belyse hvert enkelt tema ved hjelp av alle dimensjonene.

3.6.1 Analyse av diskursiv praksis

Fairclough (1992) beskriver tre dimensjoner av diskursiv praksis: tekstproduksjon ved interdiskursivitet og intertekstualitet, distribuering av tekst ved intertekstuelle kjeder og til sist mottak og tolkning av tekst hos et individ i en sammenheng. I denne analysen var det først og fremst tekstproduksjonen som ble satt i fokus ved at teksten hadde grunnlag i kvalitative intervjuer med rådgiverne. Intervjuene ble produsert i en spesiell kontekst, i en intervjusituasjon på den enkeltes rådgivers kontor. Disse intervjuene gav et godt utgangspunkt for å analysere rådgivernes språklige beskrivelser av diskursiv praksis, men lite informasjon om tekster fra andre sammenhenger, fra møter mellom rådgiver og elev. I tillegg gav intervjuene heller ikke informasjon om hvordan mottakerne tolker teksten. Intervjuene gav med andre ord ikke rom for å analysere hvilke implikasjoner rådgivernes diskursive praksis har for elevene sett fra deres øyne. Dette betyr at interdiskursivitet og intertekstualitet er de elementene som er særlig viktig å gå nærmere inn på i denne sammenhengen.

Når det gjelder interdiskursivitet er målet å spesifisere hvilke diskurstyper, genre og diskurser, som brukes i den diskursive praksisen, samt se nærmere på hvordan de benyttes (Fairclough, 1992). I denne analysen blir det spesielt sentralt å undersøke hvilke diskurser rådgiverne benytter seg av, samt om eksemplene de benytter er konvensjonelle eller innovative med tanke på muligheter for forandringer. Rådgivning som en form for diskursiv praksis vil bli belyst i likhet med en kort presentasjon av intervju som sjanger. Intertekstualitet på sin side står frem som en gråson mellom diskursiv praksis og tekst ved at den både tar for seg tekstproduksjon og hvilke andre tekster som benyttes ved analyse av en teksts struktur (Fairclough, 1992). I denne analysen ser jeg nærmere på hvordan diskursene forholder seg til Forskrift til opplæringsloven (2006) og til perspektiver på samfunnsutviklingen der det er aktuelt. I kapittel seks analyseres hvilke muligheter de selv mener å ha til å utfordre ved hjelp av rådgivernes positivitet eller negativitet i deres utsagn.

3.6.2 Analyse av tekst

En tekstanalyse vil nødvendigvis ha referanse til tekstproduksjonen ved at de er overlappende til hverandre. Det er ingen klar grense mellom disse, noe som medfører at det er glidende overganger i analysen. Språkanalyse er et komplekst og ganske teknisk område, hvor det finnes mange analyseteknikker. Det innebærer å stille spørsmål om form og betydning basert på noen tegn, noen ord eller tekstavsnitt, og i de kritiske tilnærmingene anta at ordene eller avsnittet har sosiale grunner for å bli benyttet på akkurat den måten (Fairclough, 1992). Fairclough (1992) viser til fire hovedpunkter ved analyse av tekst: vokabular, grammatikk, kohesjon og struktur. I denne analysen har jeg valgt å se på vokabularet, altså å gjøre en analyse av individuelle ord som brukes i teksten, på metaforer og ord i tekstavsnitt spesielt med tanke på betydning. Jeg ønsker å se på hvordan rådgiverne ordlegger seg og analysere hvilken betydning ordene de velger kan ha, noe som innebærer en tolkning fra min side.

En teksts betydning kan være mangfoldig, overlappende og noen ganger motstridende, noe som gir den et stort potensiale til å bli tolket på mange måter. En kan tenke seg at en tekst har en potensiell betydning med flere meningsalternativer som gjennom tolkning blir redusert når en eller noen få alternativer blir valgt ut (Fairclough, 1992). Dette innebærer at i min tolkning av teksten vil jeg redusere ordenes meningsalternativer, og jeg vil tillegge ord en betydning i tolkningen. F.eks. vil jeg tolke rådgivernes ord og uttrykk og plassere dem som motpoler og spenningsforhold i deres forståelse. Jeg vil også tolke ordenes betydning i lys av diskurser om utdanningsvalg og rådgiverrollen, samt knytte disse opp til den sosiale praksisen med makt og ideologiske antakelser.

3.6.3 Analyse av sosial praksis

I analysen av diskurs som sosial praksis tolkes tekst og diskursiv praksis i lys av den sosiale praksisen som diskursen er en del av, og mer konkret i følge Fairclough (1992) i relasjon til ideologi og makt som tidligere omtalt i teoridelen. Ideologi kan for det første finnes i strukturene, i diskursordenene, som legger grunnlaget for utfallet av tidligere hendelser og forutsetningene for nåværende hendelser, og for det andre i hendelsene selv ved at de reproducerer og endrer egne strukturbetingelser. Her kan ideologiene finnes i ordenes betydning, i metaforene og i antakelser som blir uttrykt, altså i en tekst som blir tolket med tanke på betydning. Videre vil den diskursive praksisen være et aspekt ved den hegemoniske kampen som bidrar på den ene siden til reproduksjon eller endring av eksisterende diskursordener, og på den andre siden til reproduksjon eller endring av maktforhold og sosiale relasjoner (Fairclough, 1992).

I de diskursive handlingene ligger motivasjonen for endring ved å studere heterogene tekster og problematisere de sosiokulturelle motsetningene, f.eks. i forhold til diskurser om kjønn, der det tradisjonelle møter nyere tanker (Fairclough, 1992). Her kan en se rådgivernes forståelse av det reflekssive individuelle mennesket opp mot det strukturstyrte kjønnsrollebaserte mennesket. I møte med en slik problematisering, i et slikt dilemma, kan en diskursiv handling bidra på to måter. Den ene handler om at i et dilemma finnes det en grunnleggende grobunn for å være innovative og kreative, noe som gjør at en kan bruke perspektivene på nye måter og slik skape nye diskurser. Det andre bidraget en diskursiv handling kan ha er å gi et bidrag til å reprodusere de tradisjonelle kjønnsrelasjonene og hegemoniene (Fairclough, 1992). I arbeidet med å se på muligheter for endring innebærer dette et kritisk blikk på hvordan rådgiverne griper an det som samfunnet anfører som problematisk: kjønnssegregering i utdanning og i arbeidsliv, sosial ulikhet og manglende inkludering av minoriteter. På hvilken måte bidrar rådgiverne henholdsvis i forhold til innovativ og kreativ bruk av diskurser, og på hvilken måte bidrar de til reproduksjon? Det er også hensiktsmessig å undersøke nærmere hvordan diskursene har betydning for rådgivernes rolle, og hvordan de gjennom dette kan bidra til å skape endringer i strukturene.

Som det går frem av den tredimensjonale modellen er den kritiske diskursanalysen omfattende og kompleks, noe som gjør det nødvendig å gjøre eklektiske valg underveis, og samtidig velge ut nyttige og relevante kategorier. Før jeg går videre med analyse og diskusjon av resultatene drøftes validitet, reliabilitet og etiske vurderinger.

3.7 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er begreper som knyttes til vurderingen av forskningens kvalitet, og er begreper som er utviklet innen en positivistisk forskningstradisjon. En tradisjon som anser verden som positivt gitt til forskjell fra den kritiske diskursanalysen som legger til grunn et sosialkonstruksjonistisk perspektiv hvor tolkning og konstruksjon av mening står sentralt (Østerud, 1998). På grunn av disse grunnleggende forskjellene i epistemologisk og ontologisk ståsted er det problematisk å anvende den tradisjonelle forståelsen av validitet og reliabilitet i denne undersøkelsen, og generelt i kvalitative studier som har et konstruktivistisk utgangspunkt. Hvordan en studie vurderes avhenger av hvilket paradigme studien er gjennomført innen (Postholm, 2010). Dette betyr at den tradisjonelle inndelingen i indre og ytre validitet må rekonstrueres. Tradisjonelt søker indre validitet å vurdere hvor korrekt forskningsresultatene kartlegger det fenomenet som en er ute etter å kartlegge, og ytre validitet om i hvilken grad funnene kan generaliseres. Begrepet reliabilitet, som tar for seg

forskningens pålitelighet og om funnene kan bli gjentatt og reproduisert av andre forskere, trenger også en rekonstruksjon (Østerud, 1998).

I forhold til reliabilitet eller pålitelighet er det vanskelig i en kvalitativ undersøkelse å gjennomføre identiske undersøkelser på grunn av at kunnskap oppstår i en sosial samhandling og forskeren innehar en posisjon til feltet (Jørgensen & Phillips, 1999; Østerud, 1998). Derimot kan en styrke påliteligheten ved å gi en utfyllende beskrivelse av konteksten og hvordan en har gjennomført undersøkelsen gjennom «thick descriptions» (Geertz, 1973). De ulike stegene i prosessen beskrives, forskerrollens betydning drøftes og valg begrunnes. Gjennom dette metodekapittelet har jeg forsøkt å vise hvordan jeg har gått frem, bakgrunnen for valgene jeg har tatt og hvilke refleksjoner jeg har hatt relatert til egen rolle, nettopp for å styrke påliteligheten til det arbeidet som er gjort.

Alvesson og Sköldberg (2008) beskriver et «trilateralt sannhetsbegrep» med kriteriene (1) korrespondanse som overenstemmelse med virkeligheten, (2) anvendning som forskningens nytteverdi i praksis og (3) mening som å oppdage en dypere betydning. Dette er kriterier som kan være egnet til å vurdere kvalitet i kvalitativ forskning på, men der de ulike kriteriene tillegges ulik vekt avhengig av forskningstradisjon. Korrespondanse som Kvale (2001) knytter til dens positivistiske betydning med begrepene validitet og reliabilitet tillegger jeg i denne undersøkelsen en annen betydning til. Korrespondanse vurderes fortrinnsvis til intersubjektivitet, hvordan verden konstrueres av individene, og til det Kvale (2001) betegner som «forsvarlige kunnskapsutsagn.» Hvordan kan tolkningen av diskursene og meningskonstruksjonene som beskrives i denne rapporten sannsynliggjøres knyttet til hvordan verden oppleves? Er det troverdig i den spesifikke konteksten? Ved at jeg har intervjuet kun fem rådgivere kan det tenkes at rådgivere andre steder, i andre kontekster, vil kunne være uenige i de forståelsene som er kommet frem. Likevel kan tegn tyde på at beskrivelsene bærer preg av å være troverdige og gjenkjennbare innen konteksten ungdomsskole. Samtlige rådgivere, tross mangfoldet i arbeidssteder, viser i hovedsak til de samme spenningsforholdene i rådgiverrollen, uttrykker relaterte forståelser av ungdom og utdanningsvalg, og benytter seg relativt ofte av de samme begrepene.

Anvendningskriteriet knytter seg særlig til pragmatikken, og hvordan resultatene kan brukes. I dette tilfellet gir ikke resultatene av intervjuene noen klare handlingsalternativer, men sikter fortrinnsvis mot å skape en kritisk bevissthet om språkbruk og som følge av det en bevissthet om betydningen språket har. Gjennom intervjuene ble det satt fokus på ulike tema knyttet til

rådgiverrollen, noe som førte til at rådgiverne måtte reflektere over hvordan de oppfatter ulike fenomener. Denne refleksjonen kan muligens ha bidratt til å øke bevisstheten rundt temaene, noe som flere rådgivere også gav inntrykk av i intervjuenes avslutning.

Mening eller koherens er i denne undersøkelsen det mest sentrale kriteriet i vurderingen av kvalitet. For å kunne gå i dybden på betydning kreves en tolkningsprosess fra forskeren, og dermed en refleksiv bevissthet om egen rolle i forhold til feltet og aktørene som utforskes. En refleksivitet som både tar for seg selve forskningsprosessen, fremstillingen og tolkningen av resultatene (Kvale, 2001; Østerud, 1998). I det følgende vil jeg problematisere og vurdere kvaliteten på ulike deler av arbeidet spesielt knyttet til mening.

3.7.1 Vurdering av intervjusamtalene

Intervjuguiden med forhåndsutviklede spørsmål kan virke begrensende for svaralternativene og dermed ha betydning for hvilken tolkning det er mulig å gjøre. De åpne spørsmålene ble stilt for å øke muligheten til å få frem rådgivernes perspektiver. I selve intervjuene opplevde jeg at samtlige rådgivere beskrev villig om rådgiverrollen og ungdommenes valgprosess, og jeg opplevde å få frem deres ord, uttrykk og beskrivelser. Likevel kan jeg anse intervjuguidens formuleringer som en begrensning ved at den ble brukt som et redskap for å kontrollere om alle tema var belyst. I enkelte intervjuer opplevde jeg at det var noen fokusområder jeg måtte spørre litt mer om enn andre. Her kan det tenkes å ligge til grunn noen forskjeller mellom det som er diskursivt akseptabelt å uttrykke og det som muligens strider mot rådende ideologier. Altså hva rådgiverne uttrykker umiddelbart og hvilke perspektiver som er lite aksepterte i dagens samfunn, men som i henhold til den kritiske diskursanalysen er nødvendig å belyse. I analysekapitlene vil jeg vise til enkelte slike områder.

3.7.2 Vurdering av tolkning og analyse

Jeg har tidligere beskrevet maktforholdet i intervjuene og hvordan jeg allerede i intervjuene begynte tolkningsarbeidet gjennom oppfølgingsspørsmål som tok sikte på å sjekke ut om jeg forstod det som rådgiverne ønsket å si. Ved en kontinuerlig bekreftelse, validering, av tolkningene i intervjuene styrkes resultatene, og betegnes av Kvale (2001) som en form for kommunikativ validitet. Samtidig kan det være problematisk ved at forskerens meningskonstruksjon er ulik deltakernes av den grunn at de har ulike bakgrunner og ulikt språk (Østerud, 1998).

I etterkant av intervjuene ble intervjuene transkribert, overført fra lydbånd til skriftlig tekst, og analysert med tanke på å finne frem til mønstre og spenningsforhold i utsagnene. Gjennom min tolkning av rådgivernes beskrivelser ble disse sett i forhold til hverandre. Dette innebærer at beskrivelsenes tolkningspotensiale ble redusert i det jeg gav betydning til et utsagn basert på valgte teorier. Andre teorier og diskurser ville tilbudt alternative tolkninger i dette arbeidet.

I tillegg ønsker jeg å poengtere at denne analysen baserer seg på rådgivernes utsagn i kvalitative intervjuer, og at jeg gjennom disse har fått innsikt i hvordan de beskriver de aktuelle temaene. En mer observasjonsbasert studie med fokus på kommunikasjonen mellom rådgiver og elev ville kunne fanget opp rådgivernes språkbruk i praksis, og i tillegg bidratt til å gi mening til hvordan eleven tolker rådgivernes ord og uttrykk.

3.7.3 Vurdering av skriftlige rapport

Analysen og tolkningene av rådgivernes beskrivelser presenteres i oppgavens analysekapitler, og leserne av denne vil stille spørsmål ved om den er relevant og troverdig i tråd med deres konstruksjoner av virkeligheten. Kvale (2001) mener at en studies troverdighet etableres gjennom dialog med legitime partnere som deltakerne i intervjuet, det allmenne publikum og det vitenskapelige miljøet. Jeg har allerede fortalt hvordan jeg gjennom intervjuene utforsket mine tolkninger gjennom oppfølgingsspørsmål, samtidig som intervjupersonene ikke har tatt del i de analysene jeg i ettertid har foretatt og som jeg her presenterer. Det betyr at teksten i denne rapporten vil bli tolket av ulike partnere med ulikt ståsted. Intervjudeltakerne med sin erfaring fra praksis og utdanning, det allmenne publikum med erfaringer og sunn fornuft, og til sist det vitenskapelige miljøet med forskeres metodiske og teoretiske kompetanse innen fagområdet. Rapportens innhold vil med andre ord bli vurdert og problematisert fra flere hold, noe som medfører at jeg har ansett det som nødvendig fortløpende å vise til hvilke vurderinger jeg har gjort underveis.

3.8 Etiske overveielser

I et forskningsarbeid er det i tillegg til vurderinger av forskningens kvalitet nødvendig å gjøre etiske overveielser for å sikre at undersøkelsen gjennomføres på en etisk forsvarlig måte. Kvale (2001) uttrykker viktigheten av å kontinuerlig reflektere og vurdere kritiske og følsomme emner som kan dukke opp. Den første overveielser jeg har lyst til å vise handler om informert samtykke, at deltakerne blir informert om undersøkelsens overordnede formål, om hovedtrekk i undersøkelsen og om mulige fordeler og ulemper ved å delta. I forkant av kontakten med rektor og rådgiver utarbeidet jeg et informasjonsskriv (vedlegg 2) som kort

fortalte om undersøkelsen, dens hensikt og om hvordan de innsamlede dataene behandles. I tillegg ble det oppgitt at deltakelse bygger på et frivillighetsprinsipp og at de når som helst kan velge å trekke seg. Deltakerne fikk tilsendt dette og jeg startet også hvert intervju med å presentere hensikten og formålet med undersøkelsen. Rektoren ved skolen hvor jeg ble direkte satt over til rådgiver fikk også tilsendt informasjonsskrivet. Likevel var det ikke mulig for meg å gi nøyaktig informasjonen til deltakerne om valgt metode og hvordan intervjuene ville bli analysert. Dersom rådgiverne hadde vært bevisste på at jeg spesielt ønsket å undersøke deres diskursive praksis, herunder ordvalg, metaforer og diskurser, kunne det ha ført til at de hadde benyttet andre ord enn det som falt dem naturlig i intervjuene. Med andre ord kunne ytterligere detaljert informasjon bidratt til å endre rådgivernes beskrivelser, og dermed oppgavens resultater.

I tillegg var det viktig å være bevisst hvordan jeg behandlet personopplysninger, og deltakernes rett på å være anonyme. Prosjektet ble meldt til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) hvor meldeskjemaet omfattet beskrivelse av prosjektets hensikt og hvordan krav til behandling av personopplysninger ivaretas. Jeg kan her nevne at dette innebar at personidentifiserende opplysninger ble erstattet med referansenummer og at koblingen mellom disse ble lagret med passordbeskyttelse. Lydopptak og transkripsjoner ble oppbevart i låsbart rom, i tillegg til at lydopptakene og kobling til navneliste slettes ved oppgaveslutt. Forhold som kan bidra til en identifisering av rådgiverne, f.eks. skolenavn, fjernes fra transkripsjonene slik at deltakerne ikke er gjenkjennbare. Godkjenningbrevet fra NSD ligger vedlagt (vedlegg 3).

4. RÅDGIVERROLLEN

4.1 Innledning til analyse og diskusjon

I denne delen av oppgaven analyseres og diskuteres intervjusamtalene med rådgiverne i hvert sitt temabaserte kapittel ved hjelp av den tredimensjonale modellen.

I kapittel 4 legger jeg fokus på rådgivernes forståelse av rådgiverrollen, mens kapittel fem ser på rådgivernes oppfatning av ungdom og valg. I disse to kapitlene rettes oppmerksomheten mot hvilke diskurser som kan gjenkjennes i rådgivernes utsagn, samt på ord og metaforer som rådgiverne benytter. Jeg belyser hvilken posisjon rådgiverne stiller seg i, hva de fremstiller som sannheter og hvordan de konstruerer en forståelse av elevene og seg selv. Jeg ser også på hvordan den sosiale praksisen i lys av forventninger fra samfunnet med lover og offentlige dokumenter kan gi begrensninger og føringer for rådgivernes handlinger. Kapittel seks ser på hvordan rådgiverne anser deres muligheter for å skape endringer. Dette innebærer et søkelys på tekstens både åpenlyse og skjulte ideologier og maktforhold, og å rette et blikk på det som blir ansett for å være naturlig. I tillegg ser jeg på om de ulike diskursene benyttes konvensjonelt eller innovativt i kommunikasjonen.

Jeg intervjuet fem rådgivere, tre menn og to kvinner, som alle hadde en lærerutdanning i bunn med ulik fagkrets og som arbeidet ved forskjellige skoler. Felles for de fleste av dem er at de ved siden av rådgiverfunksjonen underviser i fag, hvor enkelte også har kontaktlæreransvar. Flere av rådgiverne har tatt en videreutdanning innen karriereveiledning, og er generelt opptatt av å øke egen kompetanse innen fagfeltet. Det varierer hvor lenge de har arbeidet som rådgiver. Enkelte har tiltrådd funksjonen i de senere år, mens andre har drevet med yrkes – og utdanningsrådgivning i nærmere tjue år. Skolene de arbeider ved kan sies å være lokalisert i lokalsamfunn med ulike kjennetegn, og de har fra 200 - 500 elever. For å gi et innblikk i forskjellene mellom skolene vil jeg gi en kort karakteristikk av dem. En skole ble betegnet for å være homogen. Den er lokalisert i et område med mange med lang og høy utdanning, og hvor familiene er ressurssterke. En annen skole ble karakterisert til å være en del av et mer tradisjonelt industrisamfunn og med sterke håndverkstradisjoner slik en ser i kommuner med hjørnesteinsbedrifter og som det finnes flere av i Agder- regionen. En tredje skole ses på som en bynær skole med en høy andel av sosial ulikhet. Her er det mange minoritets elever. Den fjerde og femte skolen kan karakteriseres som bydelsskoler med et stort mangfold. Den ene av disse skiller seg noe ut fra den andre ved å ha et rekrutteringsgrunnlag basert på en bydel med stor sosial ulikhet og en bydel med ressurssterke familier.

Det viser seg i intervjuene at skolene har en noe ulik profil på hvor mange elever som velger henholdsvis yrkesfaglig eller studieforbereidende. F.eks. var elever som søkte seg til yrkesfaglige retninger i stort flertall ved skolen i det som ble betegnet som et mer tradisjonelt industrisamfunn, mens ved skolen med de ressurssterke elevene søkte flertallet av elevene studieforbereidende retning. Ved de resterende skolene var denne fordelingen omtrent jevn. Dette kan tyde på ulike ambisjonsnivå hos elevene avhengig av kjennetegn i lokalsamfunnet de bor og oppholder seg i, og at rådgiverne på bakgrunn av dette har ulike erfaringer med tanke på hva ungdommene søker.

4.2 Rådgiverrollen i ungdomsskolen

Rådgiverne beskriver i intervjuene en rekke oppgaver. I tillegg til samtaler med elevene informerer de om utdanningsmuligheter, og hjelper elevene med praktiske gjøremål som blant annet søknader. Arbeidet deres innebærer tett samarbeid med videregående skoler, andre rådgivere i distriktet, skolekontor og arbeidslivet. De er med på å arrangere messer og kurs, koordinerer hospitering på videregående skole, planlegger bedriftsbesøk og organiserer elevenes arbeidsuke. Rådgiverne samarbeider også med PPT, ABUP og med barneskolene i forhold til overgangen fra barn – til ungdomsskole. I forhold til denne overgangen arbeider de med hvordan klassene skal settes sammen og de holder foreldremøter på barneskolen hvor det informeres om ungdomsskolen. Flere gjennomfører RISK tester som viser om elevene er i en risikogruppe for å falle fra i videregående skole.

I denne studien er det rådgivernes forståelse av deres interaksjon med elevene som står i fokus. Dette fokuset gjør det nødvendig å se kort på hvordan rådgiverne løser elevenes rett til rådgivning. En av rådgiverne forteller at alle elevene har en obligatorisk individuell samtale, og en annen om at elever kalles inn til samtale dersom et spørreskjema som elevene svarer på avdekker et behov. En tredje rådgiver forteller om obligatoriske gruppesamtaler og deretter individuelle samtaler for de elevene som ønsker det. De to siste rådgiverne legger vekt på å ha samtaler med elever med et uttalt behov. Med andre ord legger rådgiverne til grunn ulike organiseringsformer av samtalene.

I følge forskrift til opplæringsloven § 22-1 skal formen på rådgivningen avhenge av elevenes ønsker og behov (Forskrift til opplæringsloven, 2006). I en kommentar til denne paragrafen utdypes det at dersom elevene kun tilbys gruppevis rådgivning blir ikke retten til rådgivning oppfylt (Utdanningsdirektoratet, 2009). Dette kan bety at selv om rådgiverne utfører og prioriterer ulikt i egen hverdag ser det ut til at elevene får mulighet til en samtale. Likevel kan

det nok ved enkelte skoler bli utfordringer dersom alle elevene ønsker en individuell samtale. Samtlige rådgivere gir nemlig uttrykk for en oppfatning om at tidsressursen er knapp, og der enkelte ikke rekker individuelle samtaler med alle.

Til tross for knappe tidsressurser er det verdt å merke seg at alle rådgiverne omtaler egen funksjon som positiv, her illustrert gjennom følgende to utsagn:

«Jeg sier at rådgiverjobben er den mest positive jobben på hele skolen, fordi at stort sett så jobber du bare med positive ting [...] som rådgiver får du jobbe med det som er positivt, nemlig elevenes fremtid.»

«Jeg synes det er en veldig takknemlig jobb å få lov til å være i den samtalen med dem. I stedet for den nødvendigvis faglige eller den som går på sosialproblematiske ting, er jo dette en samtale som skal være hyggelig for de fleste av dem.»

Rådgiverrollen oppfattes til å handle om å jobbe med elevenes fremtid og om deres valg av utdanning. Det anses av rådgiverne som en positiv og takknemlig jobb. Likevel benyttes uttrykk som «stort sett» og «for de fleste av dem» i utsagnene. Uttrykk som kan tolkes som en hentydning at som oftest oppleves samtalene positive, men der enkelte samtaler byr på noen krevende og kanskje vanskelige utfordringer. I tillegg kan utsagnene vise til et mangfold av ulikhet i samtalene og til en variasjon i elevenes valgprosess.

4.3 Forståelse av rådgivning

Gjennom rådgivernes valg av ord og deres måter å beskrive eksempler fra praksis på ser det ut til at de drar veksel på to ulike diskurser når de gir mening til rollen. De viser til to ulike måter å presentere aspektet rådgivning på. Den første diskursen knytter seg til et «ekspertsyn.» Rådgiver fremstår som en autoritet med kunnskaper om utdannings- og yrkesvalg og med meninger om hva som er et riktig valg for den enkelte. Dette påpeker Johannessen et al. (2010) som en dagligdags forståelse. Sævareid (2008) på sin side knytter ekspertarbeid til klare meldinger og å gi svar. Den andre diskursen relateres til rådgiver som «prosessleder.» Eleven gis stemme til og ansvarliggjøres som selvstendige. Isachsen, Vassbotn og Sønstebo (2011) knytter denne rollen til det å skape refleksjoner og nye perspektiver til valgprosessen. Faircloughs begreper om makt og hegemoni leder videre til at eksperten og prosesslederen kan ses i et spenningsforhold mellom rådgiveren som dominerende og rådgiveren som en frigjører.

En av rådgiverne forteller at «rådgiverfunksjonen handler om å forme, påvirke og hjelpe disse unge i møtet med livet» og at det handler om å se hele mennesket. Gjennom å forme og

påvirke kan det tenkes å ligge til grunn en forståelse av at rådgiveren skal innvirke og ha innflytelse på elevene. Rådgiverne skal bidra til å danne og til at elevene møter livet med en viss form.

En annen rådgiver uttrykker at «veiledning er primært å kunne klare å gi eleven noen gode verktøy til å gjøre de riktige valgene.» Denne rådgiveren sier videre at «en rådgiver skal kunne gi nødvendig veiledning til elevene i forhold til videregående opplæring og yrker.» Samtlige rådgivere legger vekt på å se eleven, dens forutsetninger og ønsker og at det jobbes mye med å få elevene til å reflektere. «Det som er viktig, det er eleven og hva er det eleven har i seg.» Gjennom denne refleksjonen skal den enkelte elev skal bli bevisst sine egne interesser, forutsetninger og muligheter, noe som kan illustreres gjennom følgende utsagn fra en av rådgiverne:

«Det går jo på å kartlegge eleven, hvilke interesser, evner og anlegg og muligheter de føler selv at de har [...] det er jo en prosess å få de til og kanskje finne ut hvem de er selv sånn at de har et grunnlag for å velge utdanningsprogram.»

Etter en kartlegging av interesser, evner og anlegg uttrykker rådgiverne at de har som mål at elevene skal bli kjent med alle utdanningsprogrammene og hva de inneholder. Til slutt velger elevene den utdanningen og yrket som de er interessert i og passer dem. Det kan altså se ut til at de benytter seg av en matche - tradisjon i møte med elevene. Sammenhengen mellom evner og valg forteller en av rådgiverne slik om:

«I møte med elevene legger jeg vekt på å spørre den enkelte om hva du er flink til. Dette er helt bevisst og er noe jeg gir beskjed om på forhånd. Tenk over hva du er flink til. Og det er flaut å fortelle om hva de er flink til. Så når de begynner å fortelle så finner vi alltid et eller annet utdanningsprogram som passer inn under det de liker å gjøre og det de er flinke til. Jeg legger veldig vekt på at vi skal få frem de sterke sidene ved oss selv, så egentlig legger jeg vekt på å bevisstgjøre at de har kvaliteter. Det tror jeg faktisk er det viktigste vi kan gjøre.»

For å oppsummere plasserer jeg rådgivernes beskrivende ord og utsagn i forhold til spenningsforholdet mellom «ekspert» og «prosessleder.» Inspirasjon til denne fremstillingen har jeg hentet fra Hydle og Hasund (2007, s. 83). Disse vil deretter drøftes mer inngående.

Rådgiver som ekspert	Rådgiver som prosessleder
Former	Skape refleksjoner
Påvirker	Gi noen gode verktøy
Hjelper	Bevisstgjøre kvaliteter

4.3.1 Prosesslederen

Å «skape refleksjoner» og «bevisstgjøre» elevene på deres kvaliteter kan innebære en subjektivering av elevene. Samtlige rådgivere orienterer seg mot elevene som individer, og de er opptatt av å se den enkelte. Elevenes egne refleksjoner står i sentrum. Å gi noen gode verktøy kan handle om at rådgiveren besitter redskapene som elevene trenger, og at elevene gjennom å få tilgang til disse verktøyene blir i stand til å gjøre et arbeid: å velge utdanning. Rådgivning kan forstås som en prosess som oppmuntrer eleven til å arbeide og finne ut hvem de er selv, og hvor rådgiveren har en posisjon hvor de kan bidra til elevenes egne refleksjoner. Rådgiveren har ikke behov for å være en ekspert (Johannessen et al., 2010) og vet ikke hva som er best for den andre som skal foreta valget (Isachsen et al., 2011).

Forståelsen av en rolle som prosessleder kan tolkes i lys av Giddens' begrep om selvrefleksivitet. Begrepet innebærer at den enkelte tvinges til å ha et bevisst og aktivt forhold til kunnskap og egne valg, hvor livsløpet bestemmes av evnen til å være selvrefleksiv. Sett i lys av Forskrift til opplæringsloven (2006) hvor et av målene med rådgivningen er å bevisstgjøre elevene kan det se ut til at rådgiverne forstår egen rolle som en pådriver og tilrettelegger i elevenes individuelle refleksjonsprosesser. Rådgiverne ser på elevene som aktører. Den enkelte elevs kvaliteter og sterke sider skal frem i lyset, og de skal bli bedre i stand til å hjelpe seg selv. Dette kan bety at deres diskursive praksis preges av å ha utviklet en forståelse av rådgivning som en profesjonell praksis for å fremme individets refleksjoner.

4.3.2 Eksperten

Til forskjell fra den subjektiverende rådgiveren tyder uttrykk som «former», «påvirker» og «hjelper» på at rådgiverne stiller seg i en ekspertrolle i møte med elevene. Bruken av ordet «hjelp» kan i tillegg illustrere hvordan elevene ses på som en gruppe som trenger bistand og støtte i forhold til det å velge. Ekspertforståelsen viser dermed tydelig et asymmetrisk forhold mellom rådgiver og elev. Rådgiverne kan i kraft av sin posisjon og kunnskap ha innflytelse på elevene og deres fremtid. En kan anta at eleven står i et avhengighetsforhold til rådgiverne som besitter den kompetansen og de erfaringene de har behov for, slik Giddens beskriver relatert til økende forskjeller mellom ekspert og brukere.

I tillegg kan den asymmetriske relasjonen påvirkes av strukturelle forhold. Samtalene skjer ofte på rådgivers kontor, innenfor institusjonen skole, noe som betyr at rådgiver befinner seg i sitt eget domene. Eleven kommer på besøk til en person som er et spesialtilfelle av voksenpersonen «lærer» (Reine, 2011), en person som tituleres som rådgiver. Gjennom en

betegnelse som rådgiver og i kraft av den asymmetriske relasjonen mellom rådgiver og elev forventes det gjerne at rådgiveren skal gi råd – og helst gode råd i arbeidet sitt. I denne rådgivningsforståelsen kan det se ut til at refleksjon blir mindre vektlagt, og det kan samtidig se ut til det formidles makt. Karlsen (2011, s. 29) mener makten kan ligge i at veisøker flytter seg i den retningen veileder mener er riktig. Rådgiverne kan være i en hegemonisk posisjon der de tilstreber samtykke og aksept innen institusjonen slik Fairclough legger til grunn. Elevene vil innordne seg rådgivernes kompetanse, og kan formes som følge av rådgivernes diskursive praksis. Johannessen et al. (2010) på sin side påpeker hvordan dette kan føre til dominans fra rådgivernes side og underkastelse hos personene som søker hjelp.

4.3.3 Forståelsen av rådgivning i lys av forskrift til opplæringsloven

I Forskrift til opplæringsloven (2006) § 22-3 om elevens rett til rådgivning og rettleiding står det at elevene skal gis informasjon. Samtidig skal de få kunnskap, selvinnsikt og evne til og selv ta avgjørelser om yrkes og utdanningsvalg. Dette legger et grunnlag for å stille spørsmål ved hvilke tolkningsalternativer rådgiverne har av rådgivning.

Rådgiveren fremstilles i forskriften på den ene siden som en person som skal være i stand til å rettleide elevene, og som en person som innehar kunnskap om mulige utdanningsveier. På den andre siden skal rådgiveren legge til rette for elevenes bevissthet om egne interesser, ferdigheter og verdier. Det kan dermed se ut til at forskriften tilbyr forventninger om at rådgiver både skal være en kunnskapsrik ekspert, men også en som har evnen til å skape refleksjoner om utdanning og yrkesvalg i et lengre perspektiv. Forventninger som ser ut til å gjenspeile seg i rådgivernes forståelse, men som også gjør det nødvendig å konkretisere hvilken diskurs som gis gjennomslagskraft i praksis. I det følgende ser jeg nærmere på rådgivernes oppfatning av ansvar og hvordan de forholder seg til elevenes ønsker og forutsetninger. Dette vil utdype rådgivernes diskursive praksis og som følge av det hvilken gjennomslagskraft diskursene ekspert og prosessleder har i ulike situasjoner.

4.4 Ansvarsforhold i valget

Spenningsforholdet mellom rådgivernes roller som ekspert og prosessleder kan gi konsekvenser for hvordan de oppfatter ansvarsforholdet i valg av utdanning. På den ene siden uttrykker samtlige rådgivere eksplisitt at det er elevenes ansvar å velge utdanning. På den andre siden viser eksempler fra praksis til forventninger om at rådgiverne har ansvar for at elevene foretar valg som anses som riktige.

En av rådgiverne legger vekt på å formidle til elevene at: «Det er ditt valg, det er du som må ta avgjørelsen og bestemme deg for hva du vil.» En annen uttrykker om valgprosessen: «Jeg skal vokte meg vel for å veilede så langt at det er meg som tar et valg for dem.» Dette kan også illustreres ved hjelp av følgende eksempel fra en av rådgiverne der en elev kommer til samtale: «Jeg [eleven] må snakke med deg [rådgiveren]... og så setter de seg liksom ned og venter nå skal jeg komme med åpenbaringa [...] men det kan jeg jo ikke gi...»

I denne situasjonen kan en tenke seg at eleven på den ene siden forventer klare og tydelige råd om hva som vedkommende skal velge. Dette påpeker Reine (2011) som naturlig i lys av den asymmetriske relasjonen. Rådgiver på den andre siden i dette eksemplet uttrykker tydelig at det er ikke dens ansvar, det er elevens. Gjennom vektleggingen av elevenes ansvar er det tydelig at de anser deres rolle for å være en ressursperson, men at de ikke kan ta stilling til hva som er best for eleven. Eide (2008) påpeker også at en rådgiver ikke kan svare på vegne av andre, det er den enkelte som selv må ta stilling til hva som er et godt valg for seg selv.

I andre situasjoner derimot ser elever ut til å få klare råd:

«Jeg hadde en fantastisk opplevelse en gang med en erfaren rådgiver nede på en videregående skole. Jeg kom ned dit med en gutt som ville på byggfag. Rådgiveren tok han i hånda, og så sa han: «klem til da gutt, du kommer jo her og skal på byggfag... Så tok han hånda til gutten og så sa han: «men du, du er ingen tømrer, men du er en finsnekker. Du skal begynne på trearbeid du, jeg kan se det på hånda di. Du kommer til å være flink med trapper og med de fine tingene. Du kan ikke stå ute i allslagsvær...» Denne gutten endret ønske, begynte på trearbeid og gikk ut som beste i klassen med fantastisk resultat... Det var litt erfaring vil jeg si, du kan se litt på noen elever hva de kan bli...»

I eksemplet bruker rådgiver i videregående skole erfaringen sin til å gi eleven et tydelig råd, noe som rådgiver i ungdomsskolen opplever som positivt. Den asymmetriske relasjonen mellom rådgiveren på videregående skole og eleven blir tydelig gjennom rådgivers klare tilbakemeldinger: «men du, du er ingen tømrer, men du er en finsnekker» og videre «du skal begynne på trearbeid du, jeg kan se det på hånda di.» Rådgiveren kommuniserer direkte hva eleven bør gjøre. Ved bruk av ordet «er» tar ikke rådgiveren noe forbehold om at det vedkommende sier kan være feil, samtidig som rådet understrekes ved å bruke ordet «du» flere ganger i setningen. Dette kan nok oppleves for eleven som en klar melding om at eget valg bør revurderes. I tillegg gir rådgiveren uttrykk for at de noen ganger kan se på elevene hva de kan bli, altså de har en oppfatning om hvilken retning som vil passe den enkelte.

Rådgiverne kan også møte forventninger fra andre relatert til deres ansvar i valgene. En av rådgiverne forteller:

«Rådgiver på videregående skole spurte om samtale med meg. Hun lurte på i alle dager hvilken veiledning jeg hadde gitt som hadde ført til at hun [en elev] hadde begynt på studiespesialisering. Vi kom fort til det at det var jentas valg...»

I dette utsagnet går det frem en forventning til at rådgiverne i ungdomsskolen gjennom sin veiledning skal sørge for at elevene foretar valg som institusjonen skolen anser som riktige for individene. Samtidig «kom de fort til at det var jentas valg», noe som viser til en forståelse av at jenta hadde noen andre ønsker for utdanning enn det rådgiverne mente var riktig for henne.

Gjennom disse beskrivelsene fra praksis ser en at det i rådgivernes diskursive praksis eksisterer en spenning mellom det å skulle gi råd og det å skulle legge vekt på elevens ansvar og refleksjoner. Dette spenningsforholdet oppsummerer jeg slik:

Gi råd	Kan ikke gi råd
«men du, du er ingen tømrer, men du er en finsnekker. Du skal begynne på trearbeid du, jeg kan se det på hånda di.»	«Jeg skal vokte meg vel for å veilede så langt at det er meg som tar et valg for dem.»
«... så setter de [elevene] seg liksom ned og venter nå skal jeg komme med åpenbaringa...	[...] men det kan jeg jo ikke gi...» (kan ikke komme med åpenbaringa)
«hun lurte på hvilken veiledning jeg hadde gitt som hadde ført til at hun [eleven] hadde begynt på studiespesialisering»	Det er ditt valg, det er du som må ta avgjørelsen og bestemme deg for hva du vil»

4.4.1 Rådgivernes ansvar i et samfunnsperspektiv

Spenningsforholdet mellom elevens eget valg og det positive ved tydelige råd gjør at jeg vil stille spørsmål ved hvilke oppfatninger som kan ha blitt internalisert. Det kan tenkes at det anses som lite legitimt å snakke om at en gir klare råd i en rådgivningssituasjon i et samfunn med rådende ideologier om frihet og like muligheter. I en situasjon hvor en tilstreber en likeverdighet og å subjektivere den andre. Likevel kan forventningene rådgiverne møter fra elever, andre rådgivere og samfunnet forøvrig bidra til at de konstruerer en forståelse av egen rolle som innebærer at de skal gi tydelige råd. Aasland (2008) påpeker hvordan ekspertarbeidet kan ha falt i smak blant overordnede med politisk eller økonomisk ansvar. Rådgiverne har mer kunnskap og erfaring sammenliknet med elevene, og det forventes at de skal rettlede og «komme med åpenbaringa.» De blir også konfrontert i tilfeller hvor elevene starter på et videregående løp som ikke anses som riktig for dem. Muligens har

forventningene til rådgiveren om å gi råd blitt en naturalisert del av forståelsen av rådgivning, og fått betydning for praksishandlingene.

4.5 Rådgiver mellom drøm og virkelighet

Dilemmaet mellom å gi råd eller å ikke gi råd vil kunne relatere seg til spenningen mellom elevenes ønsker og drømmer på den ene siden og det virkelighetsnære på den andre siden.

Samtlige rådgivere påpeker viktigheten av at valgene som elevene tar må være i sammenheng med deres forutsetninger. Dette mener de ikke alltid er tilfelle. Elevene kan mangle kunnskap om utdanningssystemet og har ikke oversikt over de ulike mulighetene. En rådgiver forteller:

«Jeg har en flott, blid og sosial gutt som alltid tar minste motstands vei. Han klarer aldri å fullføre en jobb i klassen, han begynner på noe, men blir aldri ferdig. Han er alltid sen med å levere inn. Og oppnår en treer [karakter]... Men så hadde jeg han inne til samtale her, da fortalte han at han skulle på studiespesialisering. Vi begynte å snakke om litt andre ting, og da viste det seg at han hadde ingen kunnskap om noen av de andre utdanningsveiene. Han hadde ikke satt seg inn i det. Han visste ikke hva salg og service, byggfag eller teknikk og industriell produksjon innebar. Det var bare studiespesialisering for det hadde de sagt at var greit.»

I utsagnet går viktigheten av at elevene lærer om utdanningssystemet frem. Dette forstår rådgiverne som at de skal fortelle elevene om utdanningsstrukturen og om skillet mellom studieforbereende og yrkesfaglige retninger. Informasjon om utdanningsveier, yrker, arbeidsmarkedet og om søknadsfrister, inntaksvilkår og finansieringsordninger fremstår som viktig. I tillegg forteller samtlige rådgivere om en «realitetsorientering» av ungdommene slik at de søker på noe de antakelig vil klare å gjennomføre ut fra forutsetninger og karakterer. Dette poengterer de som viktig da de har en forståelse av at flere elever har ønsker om utdanning som de verken har karakterer eller forutsetninger for å mestre. Isachsen et al. (2011) på sin side knytter realitetsorientering til oversikt og kunnskap om utdanning, yrker og arbeidsmarkedet.

En av rådgiverne har en oppfatning om at det ofte blir en «alvorsprat» når det fokuseres på hvilke krav elevene vil møte. Rådgiveren beskriver at «det legges ikke noe imellom» og det «pyntes ikke på virkeligheten» i forhold til fakta om de forskjellige retningene og hva de handler om. En annen uttrykker «noen må jeg prøve å få litt ned på jorda igjen.» Samtlige rådgiver fremstår som opptatt av at elevene må være «virkelighetsnære», tenke ut fra karakterene og forutsetningene og kjenne «virkelighetens rammer.» Blant virkelighetens rammer befinner blant annet opptaksreglementet og karaktergjennomsnitt seg. Samtidig la

rådgiverne vekt på ønsker og interesser, og det ble påpekt at elevene skal «leve etter drømmen» og «leve etter hva den enkelte trives med.»

I tillegg viser rådgivernes utsagn om ungdommers muligheter til å endre forutsetninger ikke en entydig oppfatning. På den ene siden uttrykker en av rådgiverne at «når karakterene er sort på hvitt så er det mange ting som ikke tilsier at det skal forandre seg kanskje veldig mye.» På den andre siden forteller en annen rådgiver om hva som formidles til elever som har behov for å bedre karakterene for å komme inn på ønsket utdanningsretning: «det er ikke for sent hvis du vil snu en del, gjør en innsats så kan det skje store forandringer.» Spenningen mellom forutsetninger som *vanskelige og mulige* å endre ble tydelig i de fleste intervjusamtalene. For å oppsummere spenningen mellom drømmene og det virkelighetsnære har jeg satt opp noen av rådgivernes beskrivende ord og utsagn som motpoler. Disse vil deretter drøftes mer inngående ved å se på relasjonen mellom rådgiver og elev.

Drømmer	Det virkelighetsnære
Leve etter drømmen	Alvorsprat
Leve etter hva en kan trives med	Pyntes ikke på virkeligheten
Interesser og ønsker	Prøve å få litt ned på jorda
Elevene kan forbedre forutsetningene	Karakterene forandrer seg lite

4.5.1 Det virkelighetsnære

I intervjuene knytter rådgiverne begreper og uttrykk som «realitetsorientere», «alvorsprat», «pyntes ikke på virkeligheten», «få litt ned på jorda» til hvordan de arbeider med å få elevene til å velge virkelighetsnært.

Gjennom å bruke begrepet «realitetsorientere» kan en umiddelbart få et inntrykk av at her skal rådgiverne orientere om noe, i dette tilfellet hva som kreves og forventes de ulike stedene. Det de orienterer om skal gjenspeile en realitet, «de pynter ikke på virkeligheten.» Med andre ord har rådgiverne en oppfatning av at det de formidler må samsvare med hvordan virkeligheten i videregående opplæring er. En virkelighet de gjennom sosiale interaksjon med andre rådgivere og videregående opplæring har dannet seg en forståelse av.

En «alvorsprat» kan vise til at det skjer en alvorlig samtale med muligens en noe oppdragende karakter. Målet kan være å «få de [elevene] ned på jorda igjen», et uttrykk som kan ses i sammenheng med metaforen å ha begge beina på jorda, å være realistisk i situasjonen. I disse uttrykkene kommer den asymmetriske relasjonen tydelig frem. Rådgiver fremstår som en kunnskapsrik ekspert som formidler til elevene hva som kreves i utdanningssystemet. Elevene

på sin side fremstår som passive mottakere i disse situasjonene. En prosessleder derimot ville heller motivert elevene til å innhente den kunnskapen de trenger for å gjøre gode valg, altså brukt egen kunnskap til å vise elevene hvordan de kan gå frem.

4.5.2 Drømmer i fokus

Likevel gjennom bruk av ord som drømmer, interesser og å velge noe en kan trives med vises tendenser til at fokuset på det virkelighetsnære ikke er helt entydig. Rådgivernes dominans slik Fairclough legger til grunn må forholde seg til et mål om frigjøring, at elevene blir ansvarliggjort og selvstendige i eget liv. For å utdype dette vil jeg se på spenningen mellom rådgivernes holdning til elevenes muligheter for å forandre karaktergrunnlaget og forutsetningene. I følge Sævareid (2008) vil veiledningssamtaler preges av synet en har på menneskets potensial til endring, noe som betyr at avhengig av rådgivernes forståelse vil elevene kunne møtes ulikt.

På den ene siden anses karakterene for å være noe «sort på hvitt» med små muligheter for å endres. Dette kan bety at rådgiverne betrakter de nåværende karakterene for å være noe gitt, noe som da betyr at samtalene fokuserer utelukkende på nåværende situasjon. Med et slikt perspektiv er det nødvendig at elevenes drømmer og ønsker er i samsvar med nåværende karakterer. På den andre siden legges det til grunn et perspektiv om at det «ikke er for sent hvis en vil snu en del.» Gjennom innsats kan det skje store forandringer. Stray (2011) viser til at det er en stor kraft i drømmer, og Reine (2011) til hvordan erfaringer har vist at drømmer kan la seg realisere. Med forståelsen av at ting kan endre seg kan samtalene i større grad se på forholdet mellom elevenes nåværende situasjon og hvilke utdanningsønsker de har. Enkelte av rådgiverne beskriver hvordan de sammen med elever utarbeider strategier for hvordan mål kan nås. Her blir ikke nødvendigvis fokuset å få elevene «ned på jorda», men heller støtte og utfordre dem til å se litt utover nåværende situasjon og motivere til innsats.

4.5.3 Drømmer og virkelighet i møte med samfunnet

Gjennom drøftingene av drømmer og det virkelighetsnære ser jeg tendenser til noe ulik rådgivningspraksis. På den ene siden kan en finne den realitetsorienterende ekspertten som tar utgangspunkt i nåværende forutsetninger og rettleder i forhold til mulighetene ut fra det. Her ligger det til grunn en forutsetning om at elevene har tillit til og aksepterer det rådgiverne formidler. Rådgiverne utøver lederskap. Gjennom denne rettleddingen kan rådgivernes hegemoniske posisjon ivaretas. På den andre siden kan en finne den prosessledende rådgiveren som i større grad søker å utfordre eleven til å innhente informasjon selv og strekke

seg i retning av et bestemt mål. En rådgiver som gjennom sin diskursive praksis forstår eleven som en aktør med muligheter, og som leder eleven gjennom prosessen. Balansen mellom å motivere og realitetsorientere beskriver også Gravås (2011) som en utfordring i samtalen.

Forventningene fra omverdenen kan bære preg av spenningen mellom ekspert og prosessleder. Ideologien om det frie individet som har mulighetene åpne møter krav som dagens samfunn legger til grunn. Krav som i følge Beck har gjort det *umulig* å ikke velge. Det frie individet blir en illusjon ved at det ikke er et alternativ å velge bort utdanning, og kampen mot frafall beskrives som jobb nr. 1 (St.meld. nr. 44 2008-2009, 2009). Dette innebærer at rådgiverne i henhold til det senmoderne samfunnet møter forventninger om å se hver enkelt elev som et subjekt. Samtidig arbeider de med mål om å redusere frafallet (Forskrift til opplæringsloven, 2006). Det kan tenkes at den offentlige diskursen om problematikken rundt frafall får så stor betydning for praksis at rådgiverne vektlegger å informere om realitetene og krav. Gjennom denne informasjonen og «det å få elevene ned på jorda» kan de sikre at det elevene velger er oppnåelig. Likevel er ikke de kryssende forventningene mellom individ og realitet, samt å balansere eksperten med prosesslederen nødvendigvis en enkel oppgave i praksis.

4.6 Rådgiver i et minfelt

I praksis beskrives arbeidet med å realitetsorientere av samtlige rådgivere som utfordrende. Rådgiverne må manøvrere og forholde seg til forventningene fra individ og samfunnet på en etisk forsvarlig måte. Altså på en måte som er til den andres beste (Eide, 2008).

En av rådgiverne beskriver arbeidet med å realitetsorientere som «en balansegang mellom urealistiske forventninger og at en ikke lar eleven tro at han ikke får det til.» En annen forteller at de «ikke har lov til å drepe håpet.» Å realitetsorientere enkeltelever kan innebære konfrontasjon. Litt nølende forteller en av rådgiverne:

«Det er ikke alltid så veldig greit å høre at det du har bestemt deg for, at du ikke eger deg til det [...] du må jo aldri si til en elev at han har ikke evner eller at han ikke vil klare det... Du må jo si det på en pen måte eller omskrive det litt...»

En annen beskriver konfrontasjoner som tar en «smooth» inngang:

«Når jeg har elever som ikke er glad i teoretiske fag, ikke glad i å lese, ikke glad i å skrive og som ikke synes det er noe særlig kjekt å sitte og reflektere og diskutere, men skal på studiespesialiserende... Da konfronterer jeg de med dette... Er ikke du kanskje litt mer glad i praktiske fag? [...] jeg vil gjerne at de skal se det positive i seg selv...»

I utsagnene blir det tydelig hvordan rådgiverne i det de oppfatter som realitetsorientering vektlegger at elevene skal «se det positive i seg selv» fremfor å oppleve at de ikke strekker til. Her ser jeg en antydning til at selv om rådgiverne mener å vite hva som kan være et riktig valg for den enkelte, legger de vekt på å få frem egne synspunkter på «en pen måte.» De kan omformulere deres forståelse av at elevene ikke vil klare en utdanning. En annen rådgiver viser til hvor lett det er å gjøre etiske overtramp og sier «rådgivning, det er et minefelt å gå i.»

«Det er et etisk overtramp f.eks. og ikke la eleven få tid til å resonnerer seg frem til det ståstedet han er akkurat der og da... Ståstedet skal han komme frem til med hjelp av rådgiveren, men ikke ved at rådgiveren løper foran, kapper ned alle greinene og gjør stien klar... ved at rådgiveren peker ut en kurs og sier der må du jo gå, det er helt naturlig for deg... selv om en av og til ser at... at du kanskje ser det vil være bra for eleven med et bestemt valg, så er det veldig viktig å gi eleven muligheter til å tenke og velge selv... dette kan jo være et vanskelig farvann å gå i... og så er en annen vanskelig problemstilling den at en ikke skal snakke om å knuse drømmer, det er ikke et riktig ord å bruke, men man skal prøve gjennom samtale og veiledning å realitetsorientere eleven inn på de mulige riktige valgene slik at eleven unngår å møte et nederlag...

I dette utsagnet kommer rådgivernes utfordring i hverdagen tydelig frem. Rådgiver må manøvrere i et «farvann» mellom det som rådgiver anser som et riktig valg og det å gi «eleven muligheter til å tenke og velge selv.» Stray (2011) viser til en spenning mellom både å se på veisøkeren som eksperten på seg selv, og samtidig hva som er mulig å få til innenfor rammene. Gjennom uttrykket «gå i et minefelt» kan det se ut til at rådgiveren oppfatter egen rolle som betydningsfull. Å gå feil kan føre til store og alvorlige konsekvenser, i dette tilfellet for eleven, og er noe som kan skje dersom eleven «ikke gis tid til å resonnerer» og «dersom rådgiveren løper foran og kapper ned alle greinene og gjør stien klar.» I tillegg går en feil i de tilfeller hvor rådgiveren «peker ut en kurs og sier der må du gå, det er helt naturlig for deg.» Altså kan det se ut til at denne rådgiveren legger til grunn en forståelse av at eksperten med tydelige råd trår feil og gjør et etisk overtramp.

En mer etisk riktig handling kan se ut til å handle om å gi eleven muligheter til å velge og tenke selv. Rådgiverne ser ikke ut til å ville «knuse drømmer» eller «drepe håpet», men at de gjennom samtale realitetsorienterer ved hjelp av milde utsagn som «er ikke du kanskje litt mer glad i praktiske fag.» Det kan synes viktig for rådgiverne at elevene unngår nederlag. Gjennom en litt «smooth» fremgangsmåte kan rådgiverne balansere hensynet til individene opp mot omgivelsenes krav og forventninger. Under oppsummerer jeg ved hjelp av enkelte eksempler fra språkbruk i praksis spenningsforholdene i rådgivernes etiske avveielser i møte med elevene.

Etisk overtramp	God etisk handling
«Å ikke gi eleven tid til å resonnerer selv»	«selv om en av og til ser at... at du kanskje ser det vil være bra for eleven med et bestemt valg, så er det veldig viktig å gi eleven muligheter til å tenke og velge selv...»
«at rådgiveren løper foran, kapper ned alle greinene og gjør stien klar... ved at rådgiveren peker ut en kurs og sier der må du jo gå, det er helt naturlig for deg...»	«du må jo aldri si til en elev at han har ikke evner eller at han ikke vil klare det... Du må jo si det på en pen måte eller omskrive det litt...»

4.6.1 Lojalitet til elev eller samfunn?

Rådgivernes diskursive praksis ser ut til å måtte forholde seg til både individuelle og samfunnshensyn. Dette gjør at jeg vil rette blikket mot rådgivernes lojalitet, hvem rådgivningen er til for. På den ene siden kan lojaliteten tenkes å være hos elevene som skal oppleve mestring og foreta et riktig valg for seg selv. På den andre siden er rådgiveren som del av institusjonen skole muligens opptatt av samfunns målet om å få flest mulig ungdom gjennom utdanningssystemet. Det kan som Fairclough uttrykker ligge et problem knyttet til makt i dette bildet. Rådgiveren oppfatter selv at de gir plass til den enkelte person som individer. Samtidig arbeider de for samfunnets målsettinger i en verden som Fairclough (1992) mener i økende grad betrakter enkeltpersoner som uten betydning. Det kan tenkes at rådgivernes fokus på elevene som individer fører til at elevenes personlige forhold dras inn i institusjonen skole som ifølge Meld. St. 19 2009-2010 (2010) har en oppdragerfunksjon. Skolen som et domene med maktforhold.

Den tilsynelatende subjektiverende, empatiske og ikke - dømmende rådgiveren med en myk inngang på konfrontasjoner har muligens en skjult agenda med samtalen med elevene. En agenda som kan handle om at de har behov for å få frem sine oppfatninger om hva det kan være riktig at elevene velger. Konfronterende spørsmål i samtalen kan være ledende «er ikke du kanskje litt mer glad i praktiske fag?» Her gis elevene få muligheter til å mene noe annet enn det rådgiver uttrykker. Karlsen (2011) betegner dette som en form for overtalelse. Samtalene med elevene kan bli et middel for å nå samfunnets mål.

Tolkningene om at rådgiverne tilsynelatende ser individene kan fremstå som kritiske om en praksis som øker i omfang og som gis stadig større betydning i en verden som forandrer seg. Rådgiverne ønsker nok det beste for elevene, at de skal finne en utdanning som de kan trives med og mestre, samtidig som jeg gjennom disse tolkningene ønsker å få frem hvordan underliggende maktforhold kan tenkes å influere på praksis.

4.7 Oppsummering

Rådgivernes forståelse av rådgivning og relasjonen mellom seg selv og elevene viser til en interdiskursivitet i deres diskursive praksis. På den ene siden forstår de rådgivning som en praksis som fokuserer på individets refleksjoner, her benyttet jeg begrepet prosessleder, og på den andre siden til en praksis som kan knytte seg til å være en ekspert. I spenningsfeltet mellom disse ulike forståelsene ser rådgiverne ut til å måtte forholde seg til (1) hvem som har ansvaret for valgene, (2) spenningen mellom elevenes drømmer og det virkelighetsnære, og (3) hvordan håndtere spenningen mellom drømmer og virkelighet i praksis uten å gjøre etiske overtramp. Tolkningen av betydningen til ord og uttrykk i forhold til dette spenningsfeltet viser hvordan de i praksis må forhandle mellom det og f.eks. skulle gi eller ikke gi råd, støtte opp om drømmer eller tenke virkelighetsnært.

I tillegg har jeg vist til hvordan rådgiverne opplever kryssende forventninger fra samfunnet. Ideologien om det frie valg kan fremme det subjektiverende perspektivet, mens samfunnets mål om redusert frafall kan legge føringer for fokuset i rådgivningen. Samtidig er det ikke nødvendigvis riktig at den ene forståelsen av rådgivning får gjennomslagskraft alene, men det kan heller anses som naturlig at det i rådgivernes praksis eksisterer et mangfold av diskurser som forhandler om å få gjennomslag. F.eks. kan en ikke se bort fra hvilke krav som stilles i videregående opplæring og samfunnet for øvrig ved og utelukkende se på elevenes drømmer og ønsker. Det kan også tenkes at en rolle som prosessleder ikke står i motsetning til realitetsorientering. Forskjellen handler mer om hvordan rådgiverne går frem: som ekspert kan de gi råd og klare meldinger og som prosessleder kan de legge fokus på at elevene selv skal finne frem til den kunnskapen de har behov.

I forhandlingene mellom diskursene kan det være grunnlag for å stille spørsmål ved om rådgivernes forståelse av elevene får betydning for hvilken diskurs som gis størst gjennomslagskraft i de ulike samtalene. Johannessen et al. (2010) beskriver at rådgivernes oppfatning av verdier, roller og samfunnet får betydning for oppfatningen av hvordan en bør være som rådgivere, mens Sævareid (2008) påpeker at en god veiledning stiller krav til veilederens holdninger og tilnærming til den som trenger veiledning. Det kan tenkes at rådgiverne forstår elevene ulikt, noe som kan føre at de utøver rollen ulikt i møte med elevene.

5. RÅDGIVERNES FORSTÅELSE AV UNGDOM OG UTDANNINGSVALG

Rådgiverne gir uttrykk for store forskjeller i hvordan ungdom forstås. Samtidig forteller de om et samfunn som de oppfatter å ha vært i endring. En endring som kan være betydningsfull for ungdommers utdanningsvalg. I dette kapittelet vil jeg først se på hvordan de fremstiller dagens samfunn. Deretter vurderer jeg hvilke diskurser som kan ligge bak deres forståelse av ungdom og utdanningsvalg. Avslutningsvis vil jeg belyse sammenhengen mellom rådgiverrollen og rådgivernes forståelse av ungdom og utdanningsvalg.

5.1 Rådgivernes forståelse av samfunnsutviklingen

Alle rådgiverne viser til en forståelse av at samfunnet er blitt mer komplisert nå sammenliknet med tidligere. Flere gir uttrykk for en oppfatning om at det kanskje var enklere før, og at utdanningsvalg var greiere å forholde seg til. Dette utdyper de gjennom forståelsen av at «akademikerforeldre fikk barn som gikk en akademisk retning, og håndverkere fikk barn som ble håndverkere.» En rådgiver forteller at en allerede i ungdomsskolen la grunnlaget for hvorvidt en gikk videre på yrkesskolen eller på gymnaset. Det at ungdommene «gikk» på de samme utdanningene, og «ble» de samme yrkene som foreldrene kan tolkes som at det var forventet at de skulle følge i foreldrenes fotspor.

Dagens komplekse samfunn derimot fremstiller rådgiverne som et samfunn med mange valgmuligheter, og med mulighet for retrett og omvalg. I tillegg ser de ut til å oppleve at det hele tiden dukker opp nye yrkesmuligheter. En av rådgiverne gjengir et uttrykk som elevene møter i rådgivningen: «det du tenker du skal bli, det er ikke det du kommer til å bli.» I dette uttrykket ser det ut til at rådgiveren har en forståelse av at det er naturlig at en vil skifte yrke underveis i livsløpet. En arbeider ikke med det samme gjennom hele livet.

De stadig nye mulighetene gjør at det oppleves vanskelig å holde seg oppdatert om alt som skjer på utdannings – og yrkesfronten. En av rådgiverne mener at «å få speilet alle de yrkene som finnes det ute har jeg ikke sjanse til, det er bare så vanvittig mye...» En annen fremstiller det å ta valg slik:

«tilbudene er vanvittig mange, og det er nesten så wow, wow, wow. Mange elever shopper utdanninger i stedet for å holde ut. De begynner og slutter, begynner og slutter. Så jeg synes kanskje de har det ganske tøft.»

Gjennom å bruke et ord som «vanvittig» forsterker rådgiverne inntrykket av at det er virkelig mange valgmuligheter de unge står overfor, og at det kan være vanskelig eller «tøft» å holde oversikt og ta stilling til alle valgmulighetene. Å shoppe på sin side kan ses i sammenheng

med samfunnet som et mulighetstorg fremfor et pliktsamfunn. Det finnes en angrefrist, en retrettmulighet, hvis et bedre alternativ dukker opp. Samtidig gir flere av dem uttrykk for en forståelse av at det er viktig å gi de unge endringskompetanse. En av rådgiverne forteller at det er viktig å «jobbe med ungdommene så de ikke blir så fastlåste.» I oppsummeringen under viser jeg de viktigste skillene mellom rådgivernes oppfatninger av samfunnet før og nå.

Før	Nå
Enklere	Mange valgmuligheter
Greit å forholde seg til	Retrett og omvalg.
Barn av akademikere ble akademikere, barn av håndverkere ble håndverkere	Shopper utdanninger

Rådgivernes forståelse av dagens samfunn ser ut til å være influert av diskursen om det risikopregete og individualiserte samfunnet. Med andre ord kan rådgivernes forståelse tolkes i lys av samfunnstrekkene Beck og Giddens beskriver. Utdanningsvalg oppfattes som vanskeligere å forholde seg til, og den enkelte må selv ta stilling til hvordan eget liv skal leves. I denne forståelsen antar en at elevene blir stilt ovenfor en rekke ulike og konkurrerende valg og handlingsalternativer. Disse valgene og handlingsalternativene kan være krevende å stå ovenfor. De krever selvrefleksivitet, og at den enkelte uavhengig av familie velger det som er mest i tråd med den en selv vil være. I tilfeller hvor elevene opplever at den retningen de har valgt ikke er i samsvar med egen identitet vil de kunne foreta omvalg uten å være bundet av en plikt til å gjennomføre det de har startet på.

5.2 Ungdom i et skjæringspunkt

På tross av at rådgiverne legger til grunn en forståelse av samfunnet som individualisert, ser det ut til at samtlige rådgivere har en forståelse av at ungdom lar seg påvirke av andre. En av rådgiverne uttrykker en oppfatning om at det i dagens samfunn «er mange røster som høres og mange som mener noe om noe.» Med andre ord forstås ikke ungdom som fri, men som i et «skjæringspunkt.» Ungdommenes egne interesser møter de mange valgmulighetene og en «masse folk som mener en masse ting om hva de skal gjøre.» En av rådgiverne oppfatter ungdom ikke nødvendigvis som selvstendige, men heller som lett påvirkelige:

«Du skal være ganske sterk for og i det hele tatt stå i mot og si nei, nå skal jeg gjøre dette. Da skal du ha en sterk personlighet som våger å leve etter sine egne tanker og ønsker. Så helt selvstendige, det tviler jeg på. Mange av dem er nok ikke der ennå, de er for unge. De er lett påvirkelige...»

I dette utsagnet skilles det mellom ungdommene. De med en sterk personlighet kan våge å leve etter egne tanker og ønsker, mens andre er lett påvirkelige. Dette kan tolkes som en forståelse av at det «frie valget» ikke er like fritt for alle. Diskursen om ungdom som frie, selvstendige og refleksive aktører møter diskursen om ungdommer som påvirkes av strukturene: et møte som kan utgjøre en spenning.

Rådgiverne viser også til ulike måter å forstå ungdom på, noe som kan få betydning for hvilken av de overnevnte diskursene som får gjennomslag. På den ene siden forstår rådgiverne elevene som at «de lever i nået», «kun ser neste dag» og at de er «opptatt av seg og sitt.» På den andre siden viser de til oppfatninger om elevene som «ganske realitetsorienterte» og «som reflekterte.» Et par av rådgiverne gir uttrykk for at de opplever noen elever som «engasjerte» i prosessen med å ta et utdanningsvalg. Andre elever derimot oppfattes som «sløve» og med et «behov for å bli vekt litt» i forhold til det å velge. En av rådgiverne forteller også at det er skremmende hvordan enkelte elever «blottlegger seg med hvor lite reflekterte de og hvor lite de har fått med seg av den informasjonen de har fått.»

Gjennom disse utsagnene kan det se ut til at rådgiverne anser elevene for å ha ulike refleksjons – og engasjementnivå i forhold til utdanningsvalg. Enkelte forholder seg kun til her og nå, mens andre derimot er reflekterte. Dette leder til spørsmål om hvilke ungdommer som er reflekterte og engasjerte, og hvilke ungdommer som er sløve og som har behov for å bli vekt. En av rådgiverne uttrykker seg slik om elevenes refleksjonsnivå:

«Det er jo noen som er kommet litt lengre [...] elever formulerer seg litt ulikt etter hva slags ståsted de har [...] noen elever er flinkere til å formulere sine meninger og sine ønsker, hva de vil, hva de mener og hva de tror... andre kan sitte og si jeg vet ikke, jeg aner ikke... Så det er klart at noen trenger mer tid på seg, de har ikke reflektert så mye over det. Og kanskje har de ikke den bakgrunnen hjemme som gjør de i stand til å reflektere over det. De får ikke de inputene som kanskje andre får...»

I dette utsagnet viser rådgiveren en oppfatning om at elevene har ulikt ståsted i forhold til deres refleksjonskompetanse, noe som kan skyldes forhold hjemme. Ved hjelp av Bourdieu og Giddens kan dette utsagnet tolkes på to ulike måter som begge forholder seg til hjemmet som betydningsfullt i elevenes hverdag.

For det første kan det tenkes at rådgiver legger til grunn en forståelse av at elevens muligheter og refleksjoner avhenger av deres tilgang på kapital i hjemmet. Gjennom overføring av ulike former for kapital kan elevene internalisere disposisjoner som gjør dem i stand til bevisst å uttrykke ønsker, meninger og synspunkter. I tillegg kan den kulturelle kapitalen ha betydning

for hvorvidt elevene er fortrolige med mulighetene som finnes i utdannelsessystemet. Det kan tenkes at utsagnene «jeg vet ikke, jeg aner ikke» handler om at elevene ikke kjenner seg hjemme i skolens kultur og har vanskeligere for å forholde seg til det å velge.

For det andre kan Giddens strukturasjonsteori brukes til å se på hvordan strukturen legger noen begrensninger og forutsetninger for den enkeltes handlinger. Strukturasjonsteorien forsøker å overskride dikotomien mellom aktør og struktur. Selv om individet ses på som refleksiv og kompetent i dagens postmoderne samfunn, vil strukturen kunne begrense handlingsrommet (Giddens, 1984). Dette kan bety at enkelte ungdommer har noen forutsetninger som legger begrensninger på deres muligheter til å reflektere og artikulere egne meninger. Forutsetninger som kan knyttes til deres hjemmeforhold og som baserer seg på hva det forventes av dem. På grunn av disse begrensningene kan elevene tenkes å forholde seg passive til det å ta et aktivt valg, de er lite engasjerte og har et behov for å bli vekt.

5.3 Forståelsen av hva som påvirker utdanningsvalg

Ved at samtlige rådgivere har en oppfatning av at ungdom er i et skjæringspunkt mellom seg selv og andres meninger ønsker jeg å se på hvordan de forstår de ulike påvirkningsfaktorene. Venner, familie, kjønn og det å tilhøre en minoritet er faktorer som spesielt trekkes frem. To av rådgiverne nevner også kort arbeidsmarkedets behov uten å legge noe mer vekt på det.

5.3.1 Venners betydning

Samtlige rådgivere fremstiller en oppfatning om at elevene snakker mye sammen. De forstår det slik at vennenes mening og valg betyr så mye for elevene at det kan avgjøre at de søker seg inn på en bestemt linje. Dette til tross for de kanskje ikke har forutsetningene og interessene som kreves for å ta den bestemte linjen. Eldre venner bidrar også med kunnskap om de ulike studieretningene og skolene. I tillegg knyttes venner sammen med valg av skole ved at elevene først velger skole og deretter aktuell retning. De ønsker å gå på en skole hvor de også har venner som går. Buland et al. (2011) påpeker også venners betydning. De viser til at venners råd er viktigere enn råd fra søsken, mens foreldrene derimot påvirker i større grad enn vennene. Ved hjelp av Bourdieu kan en se at vennene i form av å være en del av den sosiale kapitalen får betydning for mulighetene i utdanningssammenhengen. Ungdommene søker mot utdanninger og skoler hvor de har et nettverk og hvor de opplever støtte.

5.3.2 Tradisjonene smitter

Til tross for rådgivernes oppfatning av at ungdommene «shopper» utdanninger og ikke lenger følger i foreldres fotspor gir de uttrykk for en forståelse av at ungdom foretar valg som er basert på tradisjon. Tradisjon knyttes her både til lokalmiljøets kultur og familiens tradisjoner. Det kan dermed se ut til at rådgiverne i praksis benytter både en diskurs om de mange valgmulighetene og det frie valget, og en diskurs om tradisjonenes betydning. Altså forholder de seg både til det nye senmoderne samfunnet og til mer konvensjonelle oppfatninger.

Rådgiverne forstår tradisjonene som at de har «stor smitteeffekt.» En rådgiver forteller at «noen elever er eslet til å bli byggmestere» og at elevene ofte går den veien som er «en kjent vei å gå.» Disse utsagnene kan tyde på at rådgiverne ikke anser ungdommene som løsrevet fra forventningene og tradisjonene i lokalmiljøet og i familien, og dermed ikke velger helt fritt. De påvirkes av strukturene de er en del av.

To av rådgiverne uttrykker en oppfatning av at ungdommene påvirkes og blir smittet av kulturen i lokalsamfunnet. Den ene av disse arbeider ved den homogene skolen med ressurssterke elever, mens den andre ved skolen i industri og håndverksamfunnet. Kulturen i lokalmiljøet med dominerende yrker og arbeidsmuligheter oppfattes som å påvirke hvilke utdanningsvalg som foretas. Med tanke på familien ser det ut til at samtlige rådgivere forstår det som naturlig at elevenes valg er i tråd med familiens tradisjoner.

«Hvis både mor og far f.eks. har et håndverksyrke, ikke høyere utdanning ... Så er det det gjerne flere av dem som velger yrkesrettet... Og det tenker jeg er helt naturlig... Og hvis du har foreldre som har høyere utdanning så påvirker det kanskje at du tenker studieforbereende... du tenker at du skal videre på høyskole eller universitetet for det er forventningene om at sånn vi gjør det.»

I lys av samfunnsendringene kan det se ut til at selv om ungdommene ikke blir sosialisert inn i foreldrenes yrker, kan disse yrkene likevel fremstå som trygge og mer kjente i de «vanvittig» mange valgmulighetene. I tillegg forventes det at barna skal følge i foreldrenes retning.

En av rådgiverne gir uttrykk for en oppfatning om at foreldrenes ryggsekk påvirker gjennom felles referanser. Foreldrene formidler noen felles verdier om hva som er viktig og legger dermed føringer for hvordan elevene ser på skolen. Samtidig fremstiller rådgiverne at støtten elevene får fra hjemmet har stor betydning. Elever uten støtte hjemme «sliter mer med å finne ut av mulighetene, hva de vil og hva de skal bli», og er veldig «usikre.» Dette fører til at de må ha mye mer hjelp og oppfølging enn dem som har støtte i hjemmet. Likeledes gir alle rådgiverne uttrykk for en oppfatning av at der foreldrene er støttende er det gjerne samsvar

mellom elevenes mål og det som er realistisk for dem. I tillegg ser rådgiverne ut til å oppleve at elever med støtte er mer skolemotiverte, har høyere ambisjoner og presterer bedre. Med andre ord ser det ut til at elevenes bakgrunn påvirker rådgivernes forståelse av dem.

«Det er jo stor forskjell på foreldrene, men det er jo litt farlig å snakke om det [...] de elevene som har engasjerte foreldre, de elevene får det lettere... en del andre elever sier det når jeg spør hva mener din mor og far ... og da sier de bare nei, det er mitt valg, de sier det er bare mitt valg, jeg må bestemme selv... så kan det bety at foreldrene ønsker at de skal være selvstendige og at de må stå for sine valg... så det kan være en bevisst holdning... men ofte så merker jeg også det at det er ikke noen bevisst holdning at foreldrene egentlig ikke går inn i den diskusjonen med dem [...] og det er farlig når jeg ikke har noe sånn rent konkret å henvise til, men vi har nok et klasseskille også når det gjelder barns utdanningsvalg...»

I dette utsagnet går det frem at de elevene som har engasjerte foreldre får det lettere, sammenliknet med de som har foreldre som ikke diskuterer valg med barna deres. I tillegg påpekes det at vi nok har et «klasseskille» når det gjelder utdanning, og at det er «farlig» å snakke om denne forskjellen de erfarer.

Rådgiverne viser gjennom sine utsagn en forståelse av at utdanningsvalg foretas tradisjonelt, at det skjer en reproduksjon av utdanningsvalg fra generasjon til generasjon. Ved hjelp av Bourdieu og Giddens kan en stille spørsmål ved hvordan tradisjonenes betydning kan forstås. På den ene siden kan det ved hjelp av Bourdieu tenkes at tradisjonene leder til ubevisste disposisjoner som viser seg i tradisjonsbundne handlinger. Verdier overføres mellom generasjonene, og elevene utvikler en væremåte basert på hvordan utdanning verdsettes. Foreldrenes støtte utgjør en viktig del av den sosiale kapitalen. Det kan også knyttes til en tro på at elevene er flinke i de samme områdene som foreldrene har utdannet seg innen. Endringer innen denne forståelsen av tradisjoner kan skje gradvis. Elevene kan aldri løsrive seg fra historien, men vil alltid gripe tak i det foregående slik Bourdieu uttrykker om at endring aldri skjer radikalt. På den andre siden kan en i lys av Giddens' strukturasjonsteori se tradisjonene som begrensninger i ungdommenes frie valg. Gjennom forventningene kan barna oppleve at de forplikter seg til å velge f.eks. studieforbredende fremfor en yrkesfaglig retning, noe som fører til det frie valget ikke er reelt for den enkelte.

Å beskrive valg som tradisjonsbundne kan i dagens samfunn anses for å være lite legitimt, det er «farlig.» Ungdom møter stadig forventninger om at de skal bestemme selv og at det er deres valg. Fekjær (2009) og Skilbrei (2010) er blant dem som påpeker at det ikke er akseptert å fremstille egne valg som resultat av familie og bakgrunn. I studier av klassebakgrunn vil

ikke informantene gå inn på hvilken betydning bakgrunnen har hatt for egne valg, men de snakker heller om hvordan andre rundt dem har blitt påvirket. I forhold til utdanningsvalg fremhever elevene hvordan andre har blitt påvirket av familien, mens de selv mener at valget deres er fritt. Dette kan bety at forståelsen av at tradisjonenes betydning har blitt en naturalisert forståelse som samtidig ikke er akseptert i dagens individualiserte samfunn.

5.3.3 I en lojalitetskonflikt

Tradisjoner tillegges altså betydning for utdanningsvalgene. Denne betydningen er ikke nødvendigvis positiv. Flesteparten av rådgiverne fortalte om situasjoner hvor elevene står i en konflikt mellom på den ene siden egne ønsker og forutsetninger og på den andre siden forventningene de møter hjemmefra. Samtidig viser de til en forståelse av at elevene takler denne konflikten ulikt.

Flesteparten av rådgiverne forteller om hvordan de oppfatter at det oppstår en konflikt i situasjoner hvor foreldrene forventer studieforberevende.

«Det kan være foreldre som har en overdreven tro på at deres barn skal nå en lang akademisk løpebane. De har en veldig urealistisk forventning til det, og da kommer eleven ofte inn i en lojalitetskonflikt.»

En av rådgiverne fremstiller at forventningene om en spesiell utdanning gjelder «for enhver pris kanskje også.» Dette gjelder særlig minoritets elevene. Kun en av rådgiverne mener at det ikke er noen forskjell mellom majoritet og minoritet. Elevene selv oppfattes i noen situasjoner av rådgiverne til verken å være interesserte eller til å ha forutsetninger for å gå den retningen. En av rådgiverne forteller om elever som «så vidt overlever i de teoretiske fagene, men er kjempeflinke til å skru og i kunstfag.» Det kan også tenkes at eleven er teoretisk flink, men at «språket ennå ikke er instrumentelt godt nok til å mestre en studieforberevende retning.» Gjennom ord som «ennå» kan det se ut til at rådgiverne legger til grunn en forståelse av at ting kan endre seg på senere tidspunkt gjennom styrking av språkkunnskaper og ekstra støtte i utdanningen.

Rådgiverne beskriver hvordan de gjennom samtaler har erfart at det i noen kulturer er noen spesielle yrker som har en høy status i forhold til andre. De viser til yrker som lege, advokat og psykolog. Minoritets elevenes foreldre i følge rådgiverne «drømmer om disse yrkene på vegne av barna sine» og «planlegger et løp for barna mot.» Flere av rådgiverne uttrykker en forståelse av at disse foreldrene har reist til et annet land i tro om å hjelpe deres barn til en bedre fremtid, og at «de selvfølgelig vil det beste for deres barn.» Foreldrenes planlegging vil

derimot i følge de fleste rådgiverne kunne medføre «store forventninger og et stort press på barnet», og samtidig at barnet ofte blir «overkjørt» av de voksne. Barnet eller ungdommen blir ikke tatt hensyn til og ikke hørt på. Dette beskriver en av rådgiverne slik:

«De [foreldrene] glemmer på en måte at det sitter en annen på siden av dem, en som kanskje har noen meninger også, men som ikke blir spurt om hva de egentlig vil for noe... Hva har du egentlig lyst til... Hva er det egentlig du vil?»

Dette betyr at det ikke bare finnes en konflikt mellom det foreldrene forventer og det barna har forutsetninger for og ønsker om å gjøre. Det kan også være kulturelle forskjeller relatert til hvem som har myndighet til å ta avgjørelsene innad i familien. Dette kan komme til uttrykk gjennom at foreldrene glemmer eleven og ikke spør om deres ønsker. I tillegg påpeker en av rådgiverne at «foreldrene har en stor påvirkning i dette valget. De er boende hjemme, og mamma og pappa har fremdeles noe de skulle ha sagt.» Det kan altså ut til at rådgiverne har en forståelse av at spesielt minoritetselevene ikke nødvendigvis kommer til orde og blir hørt på når det gjelder hvilken utdanningsretning de skal ta. Dette er en forståelse som ser ut til å ha betydning for rådgivernes praksis. De fleste av rådgiverne forstår informasjon og kunnskap som nøkkelpunkter i forhold til det å håndtere lojalitetskonflikten, og som viktig for å få foreldrene til å skulle «snu på sine forventninger» i forhold til ungdommene som kanskje bør velge noe praktisk fremfor teoretisk: «... når foreldrene får litt mer informasjon, så aksepterer foreldrene det, og det er en lettelse kanskje for elevene, de unge.» Her ser det altså ut til at rådgiverne anser det som sin oppgave å stå på ungdommenes side i møte med foreldre som har urealistiske høye forventninger.

I forhold til hvordan elevene takler konflikten mellom foreldrenes forventninger og egne interesser og forutsetninger forteller en av rådgiverne hvordan det oppleves at «mange har respekt for det far og mor sier» og at «de er solidariske.» En annen rådgiver beskriver en oppfatning av at noen elever innordner seg helt og fullt etter det foreldrene bestemmer. Det beskrives nesten som et «nederlag for noen foreldre at deres barn velger en yrkesfaglig retning i stedet for en studieforbereidende», og der elevene kan få følelsen av å «svikte foreldrene.» Andre elever derimot står mer fritt og velger på egen hånd, noe som også rådgiver forsøker å legge vekt på i forhold til å oppfordre elevene til å følge egne interesser. Rådgivernes utsagn kan altså tyde på at elevene takler lojalitetskonflikten ulikt, noe som kan tenkes å ha sammenheng med hvor sterkt knyttet de er til familiens tradisjoner.

Gjennom høye forventninger og planlegging av utdanning kan det ved hjelp av Bourdieu se ut til at foreldrene søker å overføre «en god kulturell vilje» til ungdommene ved å verdsette

utdanning høyt. Foreldrene ønsker at ungdommene skal innta andre posisjoner i samfunnet enn posisjonene som de har fått kjennskap til gjennom oppveksten i familien, noe som ikke nødvendigvis er problemfritt. Elevene oppfattes til å ikke ha forutsetningene og ønskene som kreves, og foreldrene mangler kunnskap om skolesystemets forventninger. Muligens kan foreldrenes forventninger ikke være annet en tom intensjon om å tre inn i en kultur som de selv mangler kjennskap til (Broady, 2003). Det kan tenkes at minoritetslevenes ikke får tilgang til den norske kulturelle kapitalen som kreves i den norske skolen. Med andre ord ser det ut til at rådgiverne problematiserer at en positiv holdning til utdanning ikke nødvendigvis er nok.

En annen diskusjon som kan følge av rådgivernes utsagn relaterer seg til hvordan de forstår elevenes muligheter til å lykkes. Det kan tenkes at de offentlige diskursene om minoritetslevenes svakere prestasjoner og høyere frafall (NOU 2010 7, 2010) får innflytelse på hvordan rådgiverne forstår elevene. F.eks. fokuserer de fleste rådgiverne i intervjuene utelukkende på hvordan foreldrene har høyere ambisjoner på elevenes vegne sammenliknet med hvilke forutsetninger elevene anses for å ha. Det kan dermed synes som rådgiverne oppmuntrer elevene til valg som ikke nødvendigvis leder til statusyrker, men til valg som er mer i tråd med familiens tradisjoner. Valg som anses for å være naturlig.

5.3.4 Det er helt naturlig at gutter og jenter velger som de gjør...

I rådgivernes diskurser går det på den ene siden frem en forståelse av at kjønn er noe som naturlig påvirker elevenes valg. Karlsen Bæck (2006) beskriver nettopp kjønn som en av de mest solide og stabile strukturerende variablene vi har. Det går også frem en forståelse hos flere av rådgiverne av at det kan være vanskelig å velge utradisjonelt. Likevel på den andre siden viser flere av rådgiverne til en oppfatning om at kjønnssegregerte valg kan være problematisk i et samfunnsperspektiv. Altså finnes det en spenning i rådgivernes forståelse mellom kjønn som naturlig og som problematisk.

Samtlige rådgivere viser til en oppfatning av at ungdom foretar tradisjonelle valg med tanke på kjønn.

«Jeg tenker at de stort sett gjør tradisjonelle valg... enda... det er bare å telle antallet på helse og sosial, og telle antall elever på tip [teknikk og industriell produksjon] og bygg og anlegg så ser du fort det at de gjør tradisjonelle valg.»

De forteller om jenter i flertall bl.a. i medier - og kommunikasjon, innen musikk, dans og drama og innen helse – og oppvekst, mens guttene er i flertall innen f.eks. elektrofag, teknikk

og industriell produksjon og innen byggfag. Rådgiverne viser til at valgene er i tråd med det som er mønsteret i samfunnet for øvrig, og oppfatter valgene som kulturelt betinget. En av rådgiverne fremstiller jenter som at de «er liksom omsorgspersoner sånn i større grad.» Samtidig opptrer det enkelte tegn på at rådgiverne også preges av de tradisjonelle kjønnsrollekonstruksjonene ved at flere av dem uttrykker at «det er noe naturlig med måten samfunnet er organisert på.» I tillegg påpekes det av tre av rådgiverne hvilke utfordringer som kan knytte seg til det å velge utradisjonelt. I det følgende eksemplet fra en av rådgiverne beskrives en gutts opplevelse av å søke helse og oppvekst:

«... jeg fikk beskjed av han at dette måtte jeg ikke si til noen... han søkte det, sa det ikke til noen, ville ikke si det, måtte aldri nevne det... fordi at han torde kanskje ikke si til andre at han tenkte utradisjonelt, det var bedre å bare begynne på den skolen [...] jeg tror faktisk at han synes det var litt flaut... han ville bli barne- og ungdomsarbeider... og det er jo ikke flaut i det hele tatt ... men for *han* var det det... sånn forbauser meg [...] det var ok for familien, men kanskje guttevennene ikke synes det var tøft nok... det tror jeg kanskje i den kretsen han gikk...»

I denne valgprosessen oppfattes det å ta et utradisjonelt valg som krevende av den enkelte ungdom. Det kan være flaut og kanskje også lite akseptert i vennegjengen å velge utradisjonelt. Rådgiver på sin side uttrykker en forbauselse over at eleven ønsket å skjule valget sitt frem til skolestart. Et utradisjonelt valg kan dermed kreve at elevene er sterke, og en rådgiver sa at ungdom som velger utradisjonelt er gjerne mer reflekterte i prosessen. De må forholde seg til å bli en minoritet i klasserommet basert på kjønn. Å være alene gutt eller jente i klasserommet forstås i følge en av rådgiverne for enkelte ungdom som ikke et problem: «jeg arbeider bedre med jenter.» For andre elever derimot kan det fungere som en begrensning for valget som skal tas:

«Jeg sitter med en jente som har veldig lyst til å velge elektrofag, men som kanskje ikke velger det fordi hun blir eneste jente... og det er noe hun ikke kommer til å føle seg bekvem med... hun har vært på hospitering på elektrofag, der var hun eneste jente i den gruppa ... hun så at av de som var der da, var det kun ei jente... hun hadde brukt mye tid på å studere hennes samspill med guttene... så hun har veldig valgets kvaler her om hun tør dette...»

Ved at rådgiverne legger vekt på det naturlige ved kjønn ser det ut som de baserer kommunikasjonen sin på tradisjonelle diskurser knyttet til kjønn. De forklarer utdanningsvalg ut fra tradisjonelle kjønnsroller og legger til grunn en forståelse av at gutter og jenter har ulike verdier og preferanser. Med andre ord oppfatter de utdanningsvalg som kjønn. Gutter og jenter foretar utdanningsvalg i tråd med de forventningene de møter på grunnlag av deres kjønn (Løken, 2011). Samtidig ble det uttrykt at det er noe naturlig med

samfunnsorganiseringen. Ved å bruke et ord som «naturlig» kan det se ut til at tradisjonelle forestillinger om arbeidsfordelinger mellom kvinner og menn er blitt naturalisert. Det kan også tenkes at disse forestillingene er blitt en del av den enkeltes habitus, og dermed legger grunnlag for handling. F.eks. kan spørsmål til elevene relatert til klassesammensetning være et tegn på at de er bekymret for at elevene velger feil når de velger utradisjonelt.

På tross av forståelsen av kjønn som noe naturlig, anser flere rådgivere de tradisjonelle valgene som utfordrende. De uttrykker en bekymring og et ønske om at flere skal velge «på kryss», altså velge utradisjonelt.

«vi kommer til å få stadig flere kvinnelige ledere, flere kvinnelige teknikere på høyt nivå [...] men om guttene kommer i større grad inn i omsorgsyrkene, nei det er jeg litt spent på... Jeg må si jeg er litt bekymret for det...»

Et par av rådgiverne viser til en oppfatning om at jenter i større grad vil bevege seg inn på områder som tidligere har eller er dominert av gutter. Derimot tviler de på at guttene vil foreta en bevegelse inn mot «jentene sin arena.» Det ser altså ut til at rådgiverne mener at det er flere jenter som velger utradisjonelt sammenliknet med guttene, i likhet med Brekke og Reisel (2012) som påpeker at jentene har entret mannsdominerte og kjønnsnøytrale fag. En av rådgiverne viser også til et ønske om at flere går «på kryss» med tanke på betydningen det har for arbeidsmarkedet vårt. Med andre ord anses ikke det naturlige for å være helt uproblematisk i et arbeidsmarkedsperspektiv.

Spenningen mellom kjønn som en naturlig påvirkning og arbeidsmarkedets behov gjør at en kan stille spørsmål relatert til i hvilke sammenhenger rådgiverne preges av den enkelte forståelsen. Det kan tenkes at rådgiverne i det direkte møtet med den enkelte elev legger til grunn et perspektiv om at kjønn naturlig vil påvirke valgene de tar. Altså preger den naturaliserte forståelsen rådgivningssamtalene. I andre sammenhenger derimot, når rådgiverne på et mer generelt grunnlag uttaler seg om behov i samfunnet og på arbeidsmarkedet, kan utsagnene deres tyde på at kjønnssegregerte utdanningsvalg blir et problem. Dette problemet knyttes ikke nødvendigvis til likestilling og ideologien om det frie valg, men kanskje heller til samfunnets behov for arbeidskraft i f.eks. omsorgsyrkene slik statistikk legger til grunn (Langset, 2006).

5.4 Rådgiverrollen og forståelsen av ungdom og utdanningsvalg

I kapittel fire stilte jeg i oppsummeringen spørsmål ved om rådgivernes forståelse av ungdom og deres utdanningsvalg kan ha betydning for hvilke diskurser om rådgivning som får størst gjennomslag. Jeg skilte spesielt mellom eksperten og prosesslederen i rådgivernes forståelse av egen rolle, samt så på ansvaret, rådgivernes perspektiver på drømmer og det virkelighetsnære, og hvordan dette i praksis må balanseres av etiske hensyn. I dette kapitlet har jeg ved hjelp av Bourdieu, Giddens og Beck vist hvordan rådgiverne har et mangfoldig perspektiv på det å være ungdom i dag. På tross av at samfunnet er blitt mer komplekst, med flere valgmuligheter og at elevene shopper utdanninger, oppfattes tradisjoner og kjønn til å være av stor betydning. Samtidig oppfattes spesielt minoriteter å kunne stå i en lojalitetskonflikt. Når det gjelder rådgivernes forståelse av hva som kjennetegner ungdom oppsummerer jeg spenningsforholdene slik:

Ungdom er:

Opptatt av seg og sitt	Lojale og solidariske
Lever i nået og ser kun neste dag	Realitetsorienterte
Ikke – reflekterte	Reflekterte
Selvstendige	Lett påvirkelige
Sløve	Engasjerte

Rådgivernes diskurser kan gi rådgiverne noen posisjoner å handle fra avhengig av hvilken diskurs som får størst gjennomslag i forhandlingene mellom dem. Ved hjelp av Giddens og Bourdieu kan det stilles spørsmål ved om valget av diskurser er et bevisst og aktivt valg, eller et resultat av erfaringer som mer ubevisst er risset inn og som legger grunnlag for handlingene. Med andre ord kan Giddens og Bourdieu ikke utelukkende benyttes til å se sammenhengene mellom rådgivernes forståelse av ungdom og sosiologiske teorier, men kan også brukes for å forstå handlingsrommet til rådgiverne. Avslutningsvis forsøker jeg å vise til noen sammenhenger mellom forståelsen av ungdom og utdanningsvalg på den ene siden og rådgiverrollen på den andre siden. Dette er sammenhenger som resultatene i intervjuene ikke gir noen klare oppfatninger av, men som jeg likevel ønsker å drøfte i forhold til utsagn om elevenes oppfattes som trygge eller usikre, samt påvirkelige eller selvstendige.

5.4.1 Elever forstått som usikre og trygge

Rådgiverne gir uttrykk for en forståelse av at elever som er trygge diskuterer utdanningsvalg i hjemmet. Denne tryggheten kan bidra til at elevene foretar valg som er realistiske og i samsvar med deres forutsetninger. Derimot fremstilles elever med lite støtte fra hjemmet i større grad som usikre. Rådgiverne på sin side fremstår som opptatte av å realitetsorientere av den grunn at de erfarer at elever har urealistiske drømmer. Muligens betyr dette at de elevene som mottar lite støtte hjemme i større grad oppleves som urealistiske i deres drømmer og ønsker. Dette kan føre til at rådgiveren tar en rolle som henholdsvis ekspert eller prosessleder avhengig av hvilke elever de møter, og om elevene oppfattes som trygge eller usikre.

Det kan tenkes at de usikre ungdommene oftere oppfattes til å ha behov for en realitetsorientering om hva som kreves og forventes gjennom informasjon og råd. En realitetsorientering ser ofte ut til å være preget av en asymmetrisk relasjon mellom rådgiver og elev. Det kan bli en «alvorsprat» der elevene skal «ned på jorda.» I møtet mellom rådgiver og elev kan en i dette tilfellet tenke seg at rådgiver lettere tar styringen i samtalen. Med andre ord kan rådgiverne være mer tilbøyelige til å opptre som en ekspert, en rettleider i møte med en usikker ungdom, og kanskje også gjennom å forme og gi råd forsøke å oppveie for elevenes manglende refleksjoner og lite engasjement.

Derimot kan det foregå en annen form for kommunikasjon i samtaler hvor elevene er tydeligere på ønsker og mål, og hvor rådgiverne opplever disse som realistiske. Det kan tenkes at rådgiverne legger større vekt på å få frem elevenes perspektiver, refleksjoner og begrunnelser til de ønskene de har. Realitetsorientering kan her ta form at elevene selv opparbeider seg nødvendig kunnskap gjennom rådgivernes tilrettelegging. En kommunikasjon som i større grad tilstreber en likeverdighet i relasjonen og et aktørperspektiv på ungdommene. I møte med trygge ungdom som har god evne til å formidle egne ønsker og behov i større grad kan det dermed se ut til at rådgiveren fortrinnsvis opptrer som en prosessleder, en som gir elevene gode verktøy i arbeidet med å velge utdanningsretning.

5.4.2 Elever forstått som lett påvirkelige og selvstendige

En annen distinksjon ble gjort med tanke på elevenes selvstendighet. Er elevene sterke og våger å leve etter egne tanker og ønsker, eller er de lett påvirkelige? Det ble påpekt hvor krevende et utradisjonelt valg kan være, og at det fordrer «sterke» og «reflekterte» ungdom. Det kan tenkes at rådgiverne gjennom sin forståelse av ungdom oppfatter enkelte som mer rustet for å ta et utradisjonelt valg sammenliknet med andre. Det kan også tenkes at de sterke

ungdommene vokser opp i hjem med foreldre som støtter opp og engasjerer seg. Det ble uttrykt at «de får det lettere.» For enkelte ungdom ser det overhodet ikke ut til å være et problem at de blir en minoritet basert på kjønn i klasserommet, mens for andre kan det avgjøre om de søker den retningen de egentlig har lyst til. Brekke og Reisel (2012) påpeker hvordan elevenes sosiale bakgrunn har betydning for jenter og gutters utdanningsvalg. I tilfeller hvor mor har høyere utdanning er tilbøyeligheten større for at både guttene og jentene velger mannsdominert, mens der far har høyere utdanning velger jentene oftere kjønnsnøytralt. Guttene på sin side velger i mindre grad mannsdominert eller nøytralt i tilfellene der far har høyere utdanning. Det ser med andre ord ut til at det er noen sammenhenger mellom bakgrunn og kjønn slik begrepet om interseksjonalitet tilsier.

Med hensyn til rådgiverrollen kan det i lys av elevenes ulike bakgrunner og ulike valgprosesser stilles spørsmål ved om rådgiverne møter ulike forventninger fra forskjellige hold. På den ene siden ønsker elevene avhengig av eget ståsted en eller annen form for støtte i prosessen med å velge utdanning. På den andre siden legger Forskrift til opplæringsloven (2006) til grunn rådgivning som rettleiding, som informasjonsvirksomhet, men beskriver også at det handler om å gjøre elevene i stand til å forstå konsekvensene av sin valg. Å bli i stand til å forstå konsekvensene av sine valg innebærer en evne til refleksjon. Altså skal rådgiverne fremme elevenes evner til refleksjon om utdanningsvalg gjennom sin praksis. Elevene skal bli i stand til å reflektere over hvilke konsekvenser det får f.eks. å velge utradisjonelt og hvilke forutsetninger de har for å håndtere dette valget. Gjennom rådgivernes ulike forståelser av ungdommene som reflekterte, ikke reflekterte, selvstendige og lett påvirkelige kan det tenkes at rådgiverne møter elevene ulikt. I møte med de reflekterte og selvstendige ungdommene kan rådgiverne innta en prosesslederrolle der elevene gis mulighet til selv å vurdere konsekvensene. I møte med de ikke reflekterte og lett påvirkelige derimot kan det tenkes at rådgiverne i større grad må rettleide, informere og være en ekspert med tanke på hvilke konsekvenser ulike utdanningsvalg kan ha.

5.4.3 Rådgivernes bevissthet om egne handlinger

Ved at rådgiverne kan tenkes å møte elevene ulikt er det nødvendig å se nærmere på om valget av diskurser som får gjennomslag knyttet til rådgiverrollen og forståelsen av elevene fremstår som et bevisst eller ubevisst valg. I følge Giddens (1984) refleksivitetsbegrep vil rådgiverne i form av å være aktører ikke være uvitende bærere av en rolle, men de vil være bevisste og kompetente utøvere av handling. I dette perspektivet kan en dermed se rådgivernes diskursive praksis som et reflektert og gjennomtenkt valg. Bourdieu på den andre

siden med sitt habitusbegrep ser i større grad på hvordan den enkelte har et ubevisst handlingsmønster som et resultat av sosiale erfaringer og kollektiv hukommelse. Rådgiverne vil i dette perspektivet ved hjelp av tidligere erfaringer og overførte verdier i større grad handle ubevisst. De vil være påvirket av strukturene i møtet med elevene. Som Smetta og Hegna (2010) påpeker, en merker ikke at disposisjonene virker.

Fairclough posisjonerer seg mellom Bourdieu og Giddens med sitt syn på diskurs som konstituert og konstituerende. Fairclough er opptatt av hvordan det frie handlende individet kan yte motstand. Individet kan bidra til å endre på sosiale strukturer gjennom hvilke diskurser som gis betydning og som den enkelte handler ut fra. I dette perspektivet ses ikke mennesket på som styrt av strukturene, men som et individ som gjennom refleksjon kan oppøve en kritisk språkbevissthet (Fairclough, 1992). Samtidig er Fairclough opptatt av å synliggjøre de skjulte naturaliserte årsaksforholdene mellom diskursive praksiser og bredere sosiale og kulturelle strukturer som i dette tilfellet kan ha betydning for handlingsrommet til rådgiverne. I dette tilfellet kan en tenke seg at rådgiverne ikke nødvendigvis vil være enige i tolkningene om at forståelsen av rådgiverrollen har sammenheng med hvordan de forstår ungdom og deres utdanningsvalg. Det kan også være en motsetning mellom disse tolkningene på den ene siden og på den andre siden det som er akseptabelt å uttrykke i dagens samfunn med en ideologi om like muligheter og fritt valg. Tolkninger som innebærer at noen elever møtes med en rådgivningspraksis som i større grad er tradisjonell, og hvor de tradisjonsbundne diskursene brukes fremfor de som søker å fremme det frie refleksive valget.

I dette bildet er det også verdt å nevne at det forekommer tegn på en form for kategorisering av elevene, en inndeling mellom de reflekterte med god støtte hjemmefra og de lite reflekterte med mindre støtte hjemmefra. Med andre ord kan det se ut til at elevene blir delt i grupper, og at gjennom rådgivernes forskjeller i diskursive praksiser i møte med disse elevene kan maktforhold i samfunnet opprettholdes. I tilfeller hvor rådgiverne bygger rådgivningen på de tradisjonelle diskursene kan det tenkes at det skjer en reproduksjon. Anses elevene derimot som sterke og reflekterte kan det se ut til at postmoderne diskurser i større grad er synlige i samtalen. Dermed fremmes muligheten for frie, reflekterte og selvstendige valg.

6. MULIGHETER TIL SOSIAL UTJEVNING

Rådgivernes mangfoldige forståelse av ungdom, utdanningsvalg og hva rådgiverrollen innebærer kan ha betydning for deres muligheter til å nå mål i henhold til Forskrift til opplæringsloven (2006) om å utjevne sosiale forskjeller, bidra til å integrere etniske minoriteter og drive rådgivning uavhengig av kjønn. Utjevning av sosiale forskjeller og maktforhold vil innebære en endring av hvilke utdanningsvalg ungdom tar. Samtidig kan rådgivernes forståelse av deres muligheter til å arbeide i forhold til disse målene ha betydning for deres kommunikative praksis i møtet med elevene. For å belyse rådgivernes forståelse av endringsmuligheter ønsker jeg først å se på deres forståelse av hvordan de kan utfordre og støtte elevene til utradisjonelle valg. Deretter drøftes betydningen av å betrakte tradisjonelle valg som et problem.

6.1 Utfordres elevene til å ta selvstendige valg?

Rådgiverne gir på den ene siden uttrykk for at elevene skal ta selvstendige valg. På den andre siden viser de en forståelse av at det ikke er behov for å synliggjøre tradisjonenes påvirkning:

«Nei, det er jeg i alle fall ikke opptatt av. Jeg ser ikke noe behov for å synliggjøre det [tradisjonenes påvirkning], nei det gjør jeg ikke... det som er viktig, det er eleven, hva er det eleven har i seg.»

Spenningsfeltet mellom det selvstendige valget og det tradisjonelle valget gjør det nødvendig å se på hvordan rådgiverne konstruerer en forståelse av selvstendighet og hvordan de uttrykker at de kan utfordre elevene utover tradisjonene. Dette vil jeg i det følgende først gjøre ved hjelp av påvirkningsfaktorene venner og tradisjoner, samt rådgivernes forståelse av hvordan minoritets elever forholder seg til tradisjonene. Deretter ser jeg på hvordan rådgiverne forholder seg til kjønnsutradisjonelle valg.

6.1.1 Selvstendig – som upåvirket av hvem?

En av rådgiverne forteller at i møtet med elevene «spiller jeg veldig på at de skal gå etter egen magefølelse uavhengig av hva andre syns og mener», mens en annen uttrykker at elevene får høre at «det er valget ditt, det må være ditt.» Samtlige gir uttrykk for at de bevisstgjør elevene på at de må ta egne valg, og ikke velge det som vennene deres gjør. Derimot forteller en rådgiver fra egen praksis at «jeg diskuterer ikke noe om bakgrunnen deres.» Det at elevenes bakgrunn og familietradisjoner ikke er tema i kommunikasjonen med elevene er en oppfatning som samtlige rådgivere gir uttrykk for.

Rådgivernes utsagn tyder på at de i deres diskursive praksis vektlegger å utfordre elevene på venners påvirkning ved å si at de ikke må la seg påvirke av dem. Derimot ser de ikke behov for å utfordre med tanke på foreldre og tradisjonenes innvirkning. Dette til tross for at samtlige ser ut til å vektlegge betydningen som foreldre og de tradisjonene i familien har for ungdommenes utdanningsvalg. De gir uttrykk for oppfatninger om at foreldrene « bør jo være de viktigste siden det er foreldrene som kjenner barna sine best», «det er foreldrene som ser det best» og «jeg tror faktisk foreldrene fortsatt har en påvirkningskraft... det tror jeg de har, og det mener jeg også er riktig.» Det kan ut fra dette tyde på at rådgiverne har konstruert en oppfatning om at selvstendige valg er valg som er uavhengige av venner, men influert av tradisjonene. Muligens legger de til grunn et syn om at elevenes evner, interesser, motivasjon og ønsker er nært relatert til foreldrenes bakgrunn. Det kan fremstå som naturlig at de velger i den retningen.

Oppfatningen av selvstendige valg som uavhengig av venner, men influert av tradisjoner kan problematiseres i forhold til sosial praksis. Det kan stilles spørsmål ved den naturaliserte forståelsen av foreldrenes betydning i forhold til samfunnets fokus på like muligheter og utjevning av sosiale forskjeller. En forståelse som kan bidra til en reproduksjon og opprettholdelse av maktforhold i samfunnet, og som kan få betydning for rådgivernes handlingsrom. Rådgivere som prosessledere legger ikke nødvendigvis tilrette for refleksjoner hos elevene som kan bryte med tradisjonene. Det kan likevel ved hjelp av et kritisk blikk på tradisjonenes betydning tenkes at foreldrene ikke har god nok innsikt i hva ungdommene møter. Det er ikke nødvendigvis foreldrene som «vet best» i et samfunn hvor ungdom forholder seg til et mulighetstorg. Ved å legge til grunn at foreldrene ikke vet best kan rådgiverne forsøke å skape refleksjoner utover tradisjonene som er i familien. Elevene kan utfordres på deres drømmer, ønsker og interesser og hvordan disse kan ha sammenheng med foreldrenes utdanningsbakgrunn.

6.1.2 Selvstendige valg og kjønn

En av rådgiverne uttrykker at kjønn og utdanning «ikke har kommet på banen i noen samtaler», mens en annen beskriver at «jeg tar det opp når jeg ser det blir tema blant elevene.» Ved at det synes som nødvendig at elevene først bringer kjønn opp som tema kan det tenkes at rådgivernes muligheter til å utfordre påvirkes. Elevene kan allerede ha gjort noen valg og foretatt noen refleksjoner influert av deres disposisjoner knyttet til hvordan de forstår kjønn. For rådgiverne sin del kan det dermed tenkes at elevenes tidlige refleksjoner kan gjøre det vanskeligere å utfordre til utradisjonelle valg. Dette kan eksemplifiseres gjennom hva som

skjer når en rådgiver beskriver et «utspill» i møte med en gruppe jenter. «Jeg kan spørre ut av det blå om det ikke hadde vært noe for dem å gå på elektro.» Rådgiveren beskriver videre at jentene svarer med noe som oppfattes som en «fortvila» respons. En respons som kan tyde på at de allerede hadde tatt noen valg om hva de *ikke* ville søke av utdanningsretninger. Denne responsen kan også tenkes at det av respekt for eleven gjør det vanskelig for rådgiveren å utfordre.

Det går også frem en usikkerhet hos rådgiverne med tanke på mulighetene til å utfordre med tanke på kjønn:

«men jeg vet ikke om jeg er noe flink til det, jeg vet ikke åssen jeg skal få det til heller [å utfordre til utradisjonelle valg]»,

samt en oppfatning av at å jobbe med kjønn krever systematisk arbeid:

«det er jo liksom ikke bare å si at du har mulighet til å velge det eller det fordi om du er gutt eller jente... men du må litt dypere inn i fagene og de utfordringene og mulighetene som er der...»

Utsagnet «det er liksom ikke bare å si at du har mulighet» tyder på at det ikke nødvendigvis er nok å bare si at de har frie valg. Det er ikke tilstrekkelig å kaste frem et forslag om å velge elektro til jenter som ikke tenker i den retningen. Det krever derimot et bevisst og langsiktig arbeid. Mathiesen et al. (2010) påpeker at over 80 % av rådgiverne som ble spurt i deres undersøkelse mener at deres skole ikke har tiltak som skal fremme utradisjonelle valg i yrkes og utdanningsrådgivningen. Samtidig viser rådgiverne til en forståelse av at ansvaret deres begrenser seg til informasjon, og til en usikkerhet om hvordan de i praksis kan bidra til utradisjonelle valg. Det kan tenkes at forståelsen av rådgiverrollen knytter seg til det Støren et al. (2010) beskriver: et syn på rådgiveren som en som ikke tar opp spørsmål om tradisjonelle og utradisjonelle valg, men som en som gir informasjon.

Til tross for utsagn som tyder på at kjønn har lite fokus i samtaler med *enkeltelever*, kommer det frem utsagn som tyder på at kjønn er tema i møter mellom rådgivere og *grupper av elever*. Flere av rådgiverne knytter kjønn opp til prosjektene «Fritt Valg²» og

² Fritt Valg er et prosjekt i regi av Agderrådet. Prosjektet er en 10-årssatsing, hvor målet er å bidra til en god kjønnsbalanse i yrkeslivet på Agder. Prosjektet vil hjelpe ungdommer å velge utdanning og yrke ut fra egne talenter og ønsker, mer enn av nedarvede tradisjoner og fordommer (Agderrådet, u.å.).

«Jenter og teknologi³.» To av rådgiverne forteller at de kan diskutere kjønn og likestilling som tema i klasserommene, og om viktigheten av å vise gode rollemodeller for elevene. En av rådgiverne viser til et eksempel på hvordan det jobbes bevisst med «det å velge litt utradisjonelt» gjennom å beskrive bruk av rollemodeller i forkant av arbeidsuka:

«... og i år gjorde jeg et sånt et stunt... til arbeidsuka så hadde vi seks eller åtte plasser på et sykehjem, og vi ville se om vi kunne få ut noen gutter på det her i år... Vi har ikke hatt noen gutter der før... Så vi fikk opp to unge gutter som gikk på videregående opplæring og som hadde jobba på sykehjemmet i ferier og helger og sånt... De stod der i en time og traff alle elevene på tiende trinn før arbeidsuka. De fortalte om hvor gøy det var å jobbe i helse og sosial og på sykehjemmet, og om hva de opplevde og hvor koselig de hadde det med beboerne [...] og når jeg skulle se hvor mange gutter som valgte sykehjemmet, så tror jeg vi bare hadde gutter der i år...»

I eksemplet opplevde rådgiveren å lykkes med bruken av rollemodeller. Det kan tenkes at guttene i klassen kunne identifisere seg med guttene fra videregående opplæring, og at det ble fremstilt på en måte som gjorde at de ble inspirert til å bli bedre kjent med utdanningsmuligheten. Det kan i lys av rådgivernes utsagn tenkes at kjønn som tema i større grad fremstår som aktuelt i de tilfellene hvor rådgiverne på grunn av deltakelse i prosjekter bevisst arbeider med kjønnsroller og likestilling. Dette er noe som Mathiesen et al. (2010) påpeker nødvendigheten av for å øke bevisstheten i den daglige praksisen.

Gjennom rådgivernes utsagn kan det se ut til at endringsarbeid med tanke på kjønnstradisjonelle valg kan skje på to nivåer: på klasse/ gruppenivå og på individuelt nivå. Bevisst arbeid med kjønnsroller og bruk av rollemodeller ser ut til å kunne åpne for refleksjon om kjønnsrollene og at elevene kan identifisere seg med andre som har valgt utradisjonelt. Samtidig ser det ut til å ligge et potensiale i samtalene med enkeltelever med tanke på å drive rådgivning uavhengig av kjønn.

6.2 Rådgiver som støttespiller for bevisste utradisjonelle valg?

Et annet aspekt ved rådgiverrollen og utradisjonelle valg knytter seg til hvordan rådgiverne tilbyr støtte til elever som planlegger å velge utradisjonelt. I rådgivernes utsagn går det frem at de knytter først og fremst denne støtten til valg som fremstår som kjønnsutradisjonelle. Samtlige gir også uttrykk for at dette gjelder et fåtall av elevene, det er «sjeldent.»

3 «Jenter og teknologifag på Sørlandet" var et partnerskapsprosjekt mellom NHO, LO, Vest-Agder og Aust-Agder fylkeskommuner i perioden 2003 - 2008. Formålet var å bidra til økt interesse for teknologifag hos jenter slik at tilgangen på kvalifisert arbeidskraft ble bedre på lengre sikt. F.eks. arrangeres det årlig en dag ved UiA der jenter møter rollemodeller og får innsikt i teknologiske utdanninger (Torkelsen, 2009).

Alle rådgiverne beskriver at de støtter elevene som tenker utradisjonelt. Samtidig finner jeg i deres eksempler på språkbruk i praksis noen tegn som gjør det mulig å rette et kritisk blikk på denne støtten. Det kan tenkes at det ligger en kime til et spenningsforhold mellom det en sier at en gjør, og det språkbrukpraksisen avslører at ser ut til å skje i praksis. Mellom på den ene siden det en sier som er i tråd med gjeldende ideologier, den «egentlige» sannheten om rett og galt, og det en på den andre siden gjør, som preges av våre disposisjoner eller naturaliserte oppfatninger. Å belyse dette spenningsforholdet kan ha betydning for å bli mer bevisst egen praksis, og samtidig mer kritisk til de antakelsene og forståelseskonstruksjonene som praksisen utøves på bakgrunn av.

En av rådgiverne gir uttrykk for at elevene som vil velge utradisjonelt gis «mye kreditt og backes opp på det.» En annen rådgiver forteller: «da støtter jeg jo de 150 %, jeg synes jo det er helt strålende...», og videre: «jeg blir veldig begeistret når folk tenker litt annerledes, det synes jeg er gøy altså.» En tredje rådgiver beskriver hva elevene kan møte av rådgiverutsagn: «det er veldig bra, tenk å gå en egen retning.» En av rådgiverne fremstiller også en oppfatning om at «det er viktig at tiendeklassingene føler seg trygge på at hvis du har lyst til å gå helse – og sosial så er det veldig allright selv om du er gutt.» Elevene spørres også om «hva de har tenkt å bruke det til», hvorav svarene fra elevene fører til en forståelse hos rådgiverne av at dette har elevene reflektert over. Her kan en tenke en digresjon til tidligere drøftinger over de reflekterte elevene og hvem som oftere anses å ta et utradisjonelt valg.

I disse utsagnene går det entydig frem at rådgiverne ønsker å støtte opp og å anerkjenne elevene som planlegger å velge utradisjonelt. Det uttrykkes en begeistring og et ønske om å få elevene til å føle at et utradisjonelt valg er trygt. Et utradisjonelt valg anses dermed som positivt i det rådgiverne forteller.

På tross av rådgivernes positive innstilling ønsker jeg å belyse utsagn som knytter seg til hvordan de stiller spørsmål til elevene som tenker utradisjonelt. Spørsmålsstillinger som flere av rådgiverne forteller om, og som det er uvisst hvordan elevene oppfatter. Jeg viser her til et av utsagnene som et eksempel, der rådgiveren forteller om egen reaksjon i møte med en elev som ønsket å velge utradisjonelt.

«Jeg må ta meg i å spørre hvis jeg har en gutt som setter helse og oppvekst opp som sitt førstevalg... Er det der du vil? Hvorfor vil du det? Du vet at du da kommer sammen med ei gruppe som er veldig preget av jenter... Så jeg må liksom bare spørre for sikkerhets skyld... Selv om en egentlig ikke på en måte skulle vært bekymret for dem, de har nok valgt ut av det de ønsket...»

Legg merke til at rådgiveren «må ta seg i å spørre.» Eksemplet fremstår som et utsagn som kan tyde på at det i møtet med eleven som tenker utradisjonelt oppstår en konflikt i rådgivernes diskursive praksis. Rådgiveren ønsker på den ene siden å støtte, samtidig som en tradisjonell oppfatning på den andre siden leder til en bekymring over om det er et godt valg. En konflikt som muligens rådgiveren også til en viss grad er bevisst på selv gjennom uttrykkene å «spørre for sikkerhets skyld» og «selv om en ikke [...] skulle vært bekymret...»

Videre stilles eleven spørsmål om «er det der du vil», og «hvorfor vil du det.» Å begynne et spørsmål med «hvorfor» frarådes ofte i rådgivning på grunn av at det kan bli tolket som at en gjør noe galt. Eleven kan lett gå i forsvarsposisjon. I skolen har eleven ofte erfaring med at «hvorfor» spørsmål stilles når en har svart feil, og at det indirekte ønskes at en prøver en gang til (Lauvås & Handal, 2000). Eleven som tenker utradisjonelt kan her tenkes å bli stilt i en posisjon der vedkommende ikke nødvendigvis bare begrunner, men må forsvare valget sitt i møte med andre som oppfatter det som feil. De må prøve å velge en gang til. Den asymmetriske relasjonen mellom rådgiver og elev blir tydelig, og tradisjonene og hegemoni synes å opprettholdes. Derimot kan spørsmål som får frem elevenes begrunnelser for det de planlegger å gjøre skape refleksjon og bevisstgjøring av hvilke konsekvenser valg kan gi. Spørsmål om hva de har tenkt å bruke det til kan være en begynnelse på en refleksjon om hva det er som gjør at eleven tenker på et bestemt utdanningsløp.

Jeg har her vist til hvordan rådgiverne forteller om sin positivitet i forhold til utradisjonelle valg. Samtidig kan deres reaksjoner bety at diskurser om tradisjonelle valg får gjennomslag i praksis. Ved en refleksjon over hvordan språket benyttes i møte med elevene kan rådgiverne øke bevisstheten knyttet til hvordan deres kommunikative handlinger tolkes og forstås av elevene. Denne refleksjonen kan videre legge et utgangspunkt for en problematisering av møter mellom de tradisjonelle oppfatningene og nyere tanker. På den ene siden kan det tenkes at rådgivernes positivitet og støtte vil bidra til en kreativ bruk av diskursene, og dermed endring gjennom en kritisk og reflektert bruk av språket. På den andre siden kan de umiddelbare reaksjonene bidra til en reproduksjon av de tradisjonelle valgene.

6.3 Betydningen av å problematisere tradisjonelle valg

Rådgivernes forståelse av deres muligheter til å utfordre og støtte til utradisjonelle valg og til sosial utjevning ser ut til å bære preg av noen spenningsforhold. Å bidra til sosial utjevning beskrives som et utdanningspolitisk mål i dagens samfunn, og kan gjenkjennes i ideologier om det frie valg. Likevel tyder rådgivernes utsagn på at når den sosiale praksisen møter den

diskursive praksisen må det forhandles mellom det frie valget som noe ønskelig og det tradisjonelle valget som noe naturlig og uproblematisk. Gjennom rådgivernes forståelse går det frem hvordan kjønn fremstår som både tema og ikke-tema, samtidig som tradisjonene ikke tas opp. Minoritetselever og foreldrene deres ser ut til å utfordres, da i retning av å valg i tråd med tradisjonene. Med hensyn til venner derimot ser elevene ut til å oppfordres til å velge selvstendig.

Samtidig ser det ut til at tradisjonelle valg oppfattes både som naturlige, og i et samfunnsperspektiv som problematiske. Dette betyr at det kan eksistere et spenningsforhold i hvordan rådgiverne forholder seg til de tradisjonelle valgene, og hvorvidt de anser det som et problem eller ikke. Rådgivernes forhold til de tradisjonelle valgene kan videre få betydning for hvilket fokus som legges i samtalene, noe som gjør at jeg ønsker å drøfte betydningen av å problematisere tradisjonelle valg for å skape endring.

For å utdype motpolene i forståelsen av tradisjonelle valg som henholdsvis et problem og ikke et problem viser jeg her til ytterligere utsagn fra rådgiverne:

Tradisjonelle valg som ikke et problem	Tradisjonelle valg som et problem
«det er ikke et problem i vårt flotte opplyste demokrati»	«vi ligger vel veldig lavt på sånne utdanningsstatistikker... scorer jo dårlig på en del sånne levekårsindekser og sånn med utdanning... så det å få opp andelen med utdanning er jo et politisk mål...»
«samfunnet går jo fremover likevel, så det er ikke noe jeg skal overstresse»	«... ja jeg vet ikke om forventningene er kommet så langt ennå [ned i skolens praksis]... men det er ingen tvil om at vi er inne i en prosess i skolesystemet, i fra toppen av og ned igjennom ... Det er det ikke tvil om, men dette er jo ting som tar tid. Det er jo generasjoner kanskje det er snakk om...»
«det er det samme for meg om det er det ene eller andre kjønnnet rundt forbi» og «nei, jeg synes i grunnen ikke det [at det er et problem], for hver enkelt må velge ut fra sine evner, interesser og hva de er motivert for»	Uttrykker en bekymring for de kjønnstradisjonelle valgene relatert til arbeidsmarkedet (viser til utsagn i kap. 5.3.4).

Ved hjelp av disse utsagnene er det spesielt to drøftinger jeg anser som relevante: hvordan skape endring når noe er uproblematisk og hvordan skape endring når det problematiske ikke gis oppmerksomhet på praksisfeltet.

Gjennom rådgivernes utsagn om at det er noe naturlig med måten samfunnet er organisert på og at det ikke forstås som viktig hvilke kjønn som er i de ulike stillingene, kan det se ut til at de tradisjonelle valgene ikke vies fokus. Solheim og Teigen (2006, s. 7) påpeker hvordan kjønnssegregeringen i utdanning og arbeidsliv framstår langt på vei som et gitt fenomen, et

faktum, som ikke påkaller seg særlig oppmerksomhet lenger. I NOU 2008 18 (2008) går det også frem et norsk likestillingsparadoks hvor vi er et av verdens mest likestilte land, men samtidig et av verdens mest kjønnssegregerte. Det stilles spørsmål ved om vi har gått i likestillingsfella ved at problematikk knyttet til kjønn ikke lengre gis oppmerksomhet. Manglende problematisering kan dermed føre til lav oppmerksomhet og lite fokus på arbeidet med å skape endring. Derimot kan et bevisst arbeid med refleksjon om utradisjonelle valg forutsette at rådgiverne anser tradisjonelle valg for å være et problem. De må rette oppmerksomheten mot å denaturalisere tradisjoner som noe naturlig.

Samtidig ser utsagnene om tradisjonelle valg som et problem ut til å handle spesielt om samfunnsnivået, og noe som ikke nødvendigvis får betydning for praksis. I utsagnet om utdanningsstatistikker og levekår benyttes ordet «sånne» hyppig når det uttrykkes en målsetting fra politiske hold. Dette kan tyde på at rådgiveren i egen praksis stiller seg litt utenfor denne problematikken, og ikke nødvendigvis ser det som sitt ansvar til tross for forventninger fra politisk hold og fra forskrift til opplæringsloven. Muligens anser rådgiveren mål om å utjevne sosial ulikhet for å være et mål som er urealistisk, noe som medfører at vedkommende i sin pressede hverdag ikke forholder seg til dem. Samtidig ses det på som en lang prosess med å endre valgene, noe som kan bety at rådgiveren har en forståelse om at dette er langsiktig arbeid, i tråd med Bourdieus syn på at tradisjon og kontinuitet er mer fremtredende en fornyelse og mobilitet.

I tillegg kan det tenkes at prioriteringer og arbeidsoppgaver i skolen har en innvirkning på hva rådgiverne kan legge fokus på. En av rådgiverne gir uttrykk for «utdanningsvalg og de her tingene er kanskje litt nedprioritert», og at tema som kjønn kanskje blir litt oversett da «det er altfor mange andre ting i hverdagen som tar tida vår.» Disse utsagnene kan tyde på at refleksjon om utradisjonelle valg ikke anses som et satsningsområde i skolens kultur og i ledelsens prioritering. Det er ikke et naturlig tema. Manglende oppmerksomhet på utradisjonelle valg gjør at institusjonen skolen kan bidra til at de tradisjonelle valgene reproduseres, og at makt og hegemoni opprettholdes. Samtidig går det frem at fokuset på utradisjonelle valg ikke bare må være rådgivernes ansvar. Derimot krever det bred oppslutning og satsning fra flere hold, og det må være legitimt i skolens kultur å fokusere på det.

7. AVSLUTNING

I undersøkelsen har jeg sett på (1) hvordan yrkes – og utdanningsrådgivere konstruerer deres rolleforståelse i lys av hvordan ungdommers utdanningsvalg gis mening til, og (2) hvordan rådgiverne forstår sin rolle i det å bidra til en utjevning av sosial ulikhet. Teorien og metoden som ligger til grunn er Faircloughs kritiske diskursanalyse. Tekst fra kvalitative intervjuer med fem rådgivere danner utgangspunktet for analysen, mens diskurser om det frie og det strukturstyrte individet brukes for å tolke og gi mening til rådgivernes uttalelser om ungdom og utdanningsvalg. I tillegg er den kritiske diskursanalysen en subjektiv tilnærming med et formål om å fremme likere maktforhold i samfunnet gjennom å denaturalisere forståelser som er blitt common sense.

Valget av problemstilling og kritisk diskursanalyse som teori og metode har avgrenset hva som har blitt vektlagt i denne undersøkelsen, og dermed ført til noen begrensninger. Et større utvalg kunne tilbudt flere mulige forståelser hos rådgiverne, i tillegg til at intervjuer med elever også kunne fått frem deres perspektiver på rådgiverrollen. Et feltarbeid, med både observasjon av samtaler mellom rådgivere og elever og intervjuer, kunne bidratt til å undersøke om det er forskjell mellom det rådgiverne sier de gjør og det de gjør. Det kunne også bidratt til å se på hvordan elevene tolker rådgivernes diskursive praksis, og hvilken betydning rådgiverne har for elevene. Andre teorier ville lagt grunnlaget for drøftinger med et annet fokus. For eksempel ville et fokus på kulturelle dimensjoner av sosial rolle og verdier, slik Hartung (2002) argumenterer for viktigheten av, kunne bidratt til å undersøke hvilke verdier rådgiverne fremmer gjennom egen praksis. I tillegg ville en kunne sett på hvordan elevene forholder seg til verdiene sett i forhold til deres bakgrunn, og hvordan individuelle verdier formes av bredere kulturelle orienteringer. Altså ville praksis bli sett på fra et mer kollektivt og kulturelt perspektiv.

Til sist vil jeg også nevne at undersøkelsen ikke har gitt innsikt i ungdommenes faktiske utdanningsvalg i sammenheng med kjønn, sosial bakgrunn og etnisitet. Det betyr at jeg beskriver ikke hva elevene ved skolene rådgiverne arbeider ved faktisk velger. Jeg baserer meg på rådgivernes utsagn og forståelser fra intervjuene.

Til tross for disse begrensningene har det likevel kommet frem noen resultater som kan danne utgangspunkt for videre diskusjoner og forskning. Avslutningsvis ønsker jeg å trekke noen konklusjoner, diskutere disse relatert til hvordan rådgiverne kan bidra til endring, og se på undersøkelsens betydning for forskningsfeltet.

7.1 Diskusjon av resultatene

I analysen viser jeg til ulike spenningsforhold i rådgivernes rolleforståelse basert på deres utsagn. De kan fremstå som «eksperter» eller som «prosessledere», og de må ta stilling til ansvarsforholdet i møtet med elevene. Rådgiverne møter forventninger fra elever og samfunnet som de må forholde seg til, og de må balansere mellom «drømmene» og det «virkelighetsnære.» Samtidig må de trø varsomt i et minefelt, de må være bevisst etiske utfordringer. Videre fremstilles ungdommene til å stå i et skjæringspunkt mellom seg selv og andre rundt som påvirker, og de forstås som lett påvirkelige og selvstendige, reflekterte og ikke – reflekterte, samt usikre og trygge.

Det kan se ut til at ungdommer som oppfattes som trygge, reflekterte og selvstendige i større grad møter en rådgiver som opptrer som en «prosessleder.» Disse ungdommene påpekes oftere til å ha god støtte hjemmefra, de har med seg en kulturell og sosial kapital som gjør at de verdsetter utdanning. Ungdommer som derimot oppfattes som usikre, lite reflekterte og lett påvirkelige kan se ut til å møte en rådgiver som i større grad opptrer som en ekspert, en realitetsorienterer, som får elevene «ned på jorda igjen.» Rådgivernes forståelse av elevene kan altså bidra til å skape et handlingsrom, og til at de konstruerer sin rolle avhengig av hvem de møter. Det kan også tenkes at denne forståelsen til en viss grad er ubevisst, og at det ikke anses som legitimt å gi uttrykk for en forståelse av ungdommene som påvirket av deres bakgrunn. Derimot forventes det å gi uttrykk for at ungdommene skal ta frie og selvstendige valg.

Når det gjelder endring og sosial utjevning viser rådgivernes forståelse at de anser tradisjonene som noe naturlig, samtidig som de problematiserer valgene på et mer generelt grunnlag og i et samfunnsperspektiv. Deres oppfatninger av hvordan de kan utfordre og støtte i lys av rammene og prioriteringene i skolen leder videre til diskusjonen av hvordan rådgiverne kan bidra til å skape endring. Endring forstås her på to nivåer. Det første nivået handler om individorientering, å skape endring hos den enkelte elev, og det andre nivået om en samfunnsorientering relatert til å bidra til sosial utjevning.

7.1.1 Å skape endring i møte med enkeltelever

Endring og utvikling hos den enkelte råde søker kan handle om å styrke refleksjonen, motivasjonen og ferdighetene til å håndtere egen karriere. Det kan altså handle om å bidra til å utvikle kompetansen til den enkelte i et langsiktig læringsperspektiv slik forskrift til opplæringsloven (2006) legger til grunn. Basert på tolkningene og drøftingene relatert til

rådgiver som ekspert og prosessleder ønsker jeg å bidra med noen betraktninger av hvordan rådgiverne i møte med enkeltelever kan legge til rette for endring.

Dersom rådgiverne tar en rolle som ekspert med klare meldinger og svar kan relasjonen preges av rådgivers dominans (Stray, 2011). Det kan tenkes at eleven får en tilskuerrolle, gjøres til et objekt, fremfor å være en aktiv deltaker i arbeidet. For eleven kan dette bidra til en følelse av umyndiggjøring i situasjonen (Sævareid, 2008). Sævareid (2008, s. 54) påpeker videre at «objektiv» kunnskap i en veiledningssituasjon ofte er helt nødvendig. I valg av utdanning er det nødvendig å kjenne til krav, forventninger og hvordan søknadsprosessen foregår. Likevel er ikke kunnskap i følge Sævareid (2008) nok for at endring skal skje. Endring krever derimot en opplevelse av mening, begripelighet og av håndterbarhet, noe som kan fremmes gjennom å stimulere til deltakelse, engasjement og ønske om å se etter muligheter i en felles refleksjon.

Rådgiver som prosessleder ser i større grad ut til å legge til rette for elevenes egne refleksjoner for å gjøre elevene i stand til å håndtere egne yrkes – og utdanningsvalg. Elevenes interesser, ønsker og forutsetninger settes i fokus, og de ansvarliggjøres for egne valg. Her fremstår elevene som subjekter i relasjonen. Altså kan prosesslederen bidra til endring og utvikling gjennom å legge til rette for elevenes deltakelse og engasjement.

Likevel med tanke på rådgivernes oppfatninger av de tradisjonelle valgene som noe naturlig kan jeg stille spørsmål ved om elevene fortrinnsvis blir i stand til å håndtere de tradisjonelle valgene: valg som påvirket av familiens tradisjoner og kjønnsrollene. Refleksjonen leder ikke nødvendigvis til å åpne mulighetene utover det som kjønn, sosial klasse og etnisitet legger som begrensninger. Den kan heller være preget av et rasjonelt og systematisk arbeid der informasjon ses i sammenheng med elevenes ønsker og forutsetninger. Søndena (2009) påpeker hvordan refleksjonen kan føre mot en fremtid som ligner fortiden, og en opprettholdelse av tradisjon. Dette kan ytterligere problematiseres ved hjelp av Faircloughs perspektiver om den tilsynelatende subjektivering av menneskene i rådgivningen. Dersom refleksjonen ikke søker å overskride tradisjonene utøves rådgivningen innenfor eksisterende strukturelle rammer. Dette fører til at utdanningsvalg reproduseres og at maktforhold i samfunnet opprettholdes.

Endring i den betydning at utdanningsvalgene endrer karakter, at de går fra tradisjonelle til utradisjonelle, kan kreve mer av refleksjonen prosesslederne legger til rette for. Søndena (2009) viser også til et behov i veiledningssammenheng for en dypere filosofisk bevissthet om

refleksjon slik at en kan tenke i et «mer», mer som overskridende tradisjonene. Hansen (2008) på sin side taler om å besitte en åpenhet og mot til å gå utover de erfaringene en allerede har gjort seg. Han beskriver behovet for å være parat til å stå i det usikre, i det åpne og foranderlige, og hvordan dette er en forutsetning for å nå frem til en ny forståelse av situasjonen og et mot til å gå andre veier. Det skal dveles ved det usikre, og reflekteres over at tingene kunne vært annerledes. Dette kan ses i sammenheng med Giddens og Beck om å stå i en usikkerhet, samt ved karriereteoriene som ser usikkerhet som et mulighetsrom (Gelatt, 1989).

Refleksjon i en yrkes – og utdanningssammenheng kan dermed handle om noe mer enn ønsker, interesser og forutsetninger, og noe mer enn bare å påpeke at en kan velge utradisjonelt. Refleksjonen kan derimot handle om å arbeide sammen med elevene om å sette ord på betydningen til kjønn, familie, etnisitet og lokalmiljø, altså se på hvordan strukturene bidrar til å forme livene deres. I tillegg kan refleksjonen tillate seg å «drømme» og å utforske mulighetene. Arbeidet må derfor bære preg av både individuelle og kontekstuelle faktorer. Hansen (2008) viser til behovet for å identifisere og utfordre antakelser og erkjenne kontekstens betydning. Muligens kan en overskridende refleksjon mellom rådgiver og elev lede til en ny og kreativ bruk av diskursene hvor det ytes motstand til de naturlige oppfatningene, og dermed åpnes mulighetene utover tradisjonene som begrenser. Fairclough påpeker hvordan den kreative bruken av diskurser skaper muligheter for endringer og frigjøring.

Ser en på refleksjonens betydning med tanke på samfunnets mål om sosial utjevning kan det synes som nødvendig å legge et fokus på hvilke behov de ulike elevene har. Hvis det er tilfelle at de sterke og reflekterte elevene som oftere foretar utradisjonelle valg møter en prosessleder, og de mindre reflekterte og usikre møter en ekspert, kan en undre seg over hvilke muligheter en har for å endre på utdanningsvalgene. De usikre elevene forstås som i mindre grad til å ha støtte hjemme, og som mindre tilbøyelige til å bryte med tradisjonene. Det kan tenkes at elevene som nettopp fremstår som usikre har behov for en rådgiver som kan «møte dem der de er» slik Kierkegaard betegner som utgangspunktet for all hjelpekunst (Kierkegaard, 1994), og som har mot til å utforske. En rådgiver som reflekterer sammen med dem om yrkes – og utdanningsvalg, som søker å forene drømmer og virkelighet, og som kan bidra til at de tilegner seg verdier og holdninger som gjør at de strekker seg lengre enn det tradisjonene tilsier.

7.1.2 Endring for sosial utjevning

Endring hos individene fremstår som vist over i to betydninger: for det første å gjøre elevene i stand til å håndtere et valg og for det andre å endre på hvilke utdanningsvalg som foretas. Den sosiale ulikheten kan jevnes ut dersom elevene bryter med tradisjonene. Rådgiverne har et spesielt ansvar i kraft av rollen deres, som en av flere aktører kan de påvirke ungdommens utdanningsvalg. Dette ansvaret innebærer både en etisk bevissthet i møte med den enkelte elev, og å forholde seg til krav og forventninger fra samfunnet.

Johannessen et al. (2010) påpeker at det er stor enighet om samfunnets ideologier relatert til integrering og like muligheter, men at det er vanskelig å realisere. Tømte og Lødding (2011) på sin side, uttrykker at vi mangler kunnskap om hvordan rådgiverrollen kan fungere i forhold til disse ideologiene og målsettingene. Dette leder til spørsmål om hvordan det kan skapes realistiske muligheter for å nærme seg målene. I tillegg ønsker jeg å reise spørsmål om hva en egentlig kan forvente av rådgiverrollen.

Det første jeg ønsker å påpeke som en viktig faktor i et profesjonelt arbeid er rådgivernes kompetanse, og om de har nok kompetanse til at de sammen med eleven kan reflektere og utfordre utover tradisjonene. I intervjuene går det frem at rådgiverne har god kunnskap om utdanningssystemets krav og forventninger, og at de vektlegger at den enkelte skal finne frem til en utdanningsretning de er interessert i. Samtidig viser utsagn til en usikkerhet relatert til hvordan arbeide med utradisjonelle valg, og at utradisjonelle valg som tema i liten grad tas opp i samtaler med enkeltelever. Det ser også ut til at rådgiverne anser det som vanskelig å ha oversikt over alle valgmulighetene i dagens samfunn. For å arbeide i tråd med målsettingene kan dette vise til et behov for å øke rådgivernes kompetanse med tanke på hva som påvirker ungdommers utdanningsvalg, og hvilken betydning disse påvirkningsfaktorene kan ha. I tillegg kan det være behov for å øke kompetansen om hvordan de i sitt arbeid skal forholde seg til påvirkningsfaktorene, samt øke bevisstheten om maktaspektet i den asymmetriske relasjonen. Som del av maktaspektet kan en arbeide med en kritisk språkbevissthet. Kompetansehevingen kan også tenkes å ta sikte på å øke rådgivernes refleksjonskompetanse, og å øke bevisstheten av forholdet mellom informasjon og refleksjon.

Det andre jeg ønsker å understreke er rådgivernes rammer i arbeidssituasjonen. Selv om rådgiverne øker kompetansen om hvordan arbeide med målene som omtales i forskriften, betyr ikke dette nødvendigvis at rådgiverne har et handlingsrom som gjør det mulig å fokusere på sosial utjevning. Rådgivningsressursene i skolen fremstår som knappe ved at

rådgiverne forteller om en presset hverdag med en rekke tidsfrister og arbeidsoppgaver ved siden av samtale med elevene. Dette kan føre til at rådgiverne har for kort tid med hver enkelt elev til å skape refleksjonene som ser ut til og kreves for å strekke seg i retning av samfunnets målsettinger. Ansvar for å bidra til sosial utjevning fremstår dermed som et stort ansvar som i praksis er vanskelig, og kanskje umulig, å håndtere. Det kan tenkes at de knappe ressursene leder til det Hansen (2008) betegner som enkle og ureflekterte valg, ved at det fokuseres på å se sammenhengen mellom informasjon og elevens ønsker og forutsetninger slik matching- tradisjonene legger til grunn. Det kan også stilles spørsmål ved om det er etisk riktig i møte med den enkelte elev å starte refleksjoner som en kanskje ikke har anledning til å følge opp. Med andre ord krever en overskridende refleksjon rådgivere som har bedre tid i møte med den enkelte elev, og bedre tid til oppfølging over tid.

Dette leder videre til spørsmål om målene som stilles til rådgiverne i forskrift til opplæringsloven, og fra samfunnet generelt, er for krevende sett i forhold til handlingsrommet som rammene legger til grunn. Det er også problematisk at det mangler en konkretisering av hvordan rådgiverne kan arbeide for å nå disse målene. Med tanke på nåværende rammer kan det synes som mer realistisk å forvente at rådgiverne skal bidra med informasjon og støtte i forhold til valget, fremfor å forvente at de skal fremme utradisjonelle valg. Altså at rådgivning bidrar til endring hos elevene gjennom at de lærer om valgprosessen, men ikke nødvendigvis endring i form av å velge utradisjonelt.

I tillegg er det nødvendig å se rådgiver som en av flere aktører i skolen som kan arbeide med mål om sosial utjevning og integrering slik de utdanningspolitiske målsettingene legger til grunn (St.meld. nr. 16 2006-2007, 2006). Rådgiver kan ikke stå med ansvaret alene, det må være et felles satsningsområde. I intervjuene ser det ikke ut til at fokuset på utradisjonelle valg er et prioritert område i skolen, noe som får betydning for hvilke diskurser som benyttes innen institusjonen. Det kan tenkes at naturaliserte oppfatninger av tradisjonenes betydning har sterk gjennomslagskraft. For å bidra til en endring av utdanningsvalg kan det dermed være behov for en satsning, et felles prosjekt, som forutsetter at hele skolen aktivt og bevisst går inn for det. I dette prosjektet kan det være nødvendig å utfordre og yte motstand til de eksisterende strukturelle rammene, samt at det arbeides kreativt med å danne egne sammenhenger mellom praksis og samfunnsideologiene. Gjennom å blande diskursene på nye og kreative måter kan den diskursive praksisen i skolen endres.

7.2 Betydning for forskningsfeltet

Ved at målene om å bidra til sosial utjevning kan fremstå som for krevende, kan resultatene i denne undersøkelsen vise til et behov for å forske mer på skolens og yrkes- og utdanningsrådgivernes rolle relatert til de utdanningspolitiske målene. Forskningen kan se nærmere på hvordan de ulike aktørene, bl.a. rådgiverne kan arbeide i henhold til målsettinger om sosial utjevning. Det kan undersøkes hvordan de kan gå frem i møtet med elevene, og hvordan en bevisst språkbruk kan få betydning for reproduksjon eller endring av utdanningsvalg. Dette kan videre legge et grunnlag for å se på ulike grupper av elevers utgangspunkt og behov i en norsk kontekst, altså kartlegge hensiktsmessige måter å arbeide med elever med ulike forutsetninger på.

I tillegg viser undersøkelsen et behov for å få innsikt i hvordan elevene tolker rådgivernes diskursive praksis, og hvilken betydning elevene mener denne praksisen har for dem. Det kan også undersøkes nærmere hva det er som gjør at noen elever tross alt velger utradisjonelt, og hvilken rådgiverrolle elevene med utradisjonelle valg har erfart. Resultatene fra disse undersøkelsene kan brukes i en kompetanseheving av rådgiverne og andre aktører i skolen.

Det er også helt til slutt viktig å påpeke at rådgivernes og skolens ansvar i forhold til sosial utjevning ikke er et enkelt tema. Det er likevel viktig i lys av utdanningspolitiske målsettinger, samfunnsideologier og i lys av forskning som viser hvordan sosiale forskjeller reproduseres i dagens samfunn.

LITTERATURLISTE

- Aasland, D. G. (2008). Mellom mennesker og system. I S. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G. Aasland (Red.), *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk* (s. 148-163). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Agderrådet. (u.å.). Om prosjektet. Hentet 26.04.2013, fra <http://www.frittvalg.no/Article.aspx?m=2>
- Almås, R., Karlsen, K. H. & Thorland, I. (1995). Fra pliktsamfunn til mulighetstorg. Tre generasjoner skriver sin ungdom. I Senter for bygdeforskning (Red.), (Vol. 5/1995). Trondheim.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andreassen, I. H. (2009). Utdanningsvalg - mulighetenes fag. Hentet fra <http://tema.udir.no/radgiver/Sider/Utdanningsvalg-mulighetenesfag.aspx>
- Beck, U. (1992). *Risk Society*. London: Sage.
- Beck, U. (1997). *Risikosamfundet : på vej mod en ny modernitet*. København: Hans Reitzel.
- Berg, A. J., Flemmen, A. B. & Gullikstad, B. (2010). Innledning : interseksjonalitet, flertydighet og metodologiske utfordringer. I A. J. Berg, A. B. Flemmen & B. Gullikstad (Red.), *Likestilte norskheter : om kjønn og etnisitet* (s. 11-37). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Bourdieu, P. (2011). The forms of capital. I I. K. Szeman, T. (Red.), *Cultural theory: an anthology* (s. 81-93). Malden. Mass.: Wiley-Blackwell.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials - Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society*, 9, 275-305. doi: 10.1177/104346397009003002
- Brekke, I. & Reisel, L. (2012). Klasse og kjønn i et likestillingsperspektiv. En kunnskapsstatus *Rapporter 2012: 006*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Broadly, D. (2003). Kapitalbegrepet som uddannelsessociologisk værktøj. I J. Bjerg (Red.), *Pædagogik: en grundbog til et fag* (s. 457-494). København: Hans Reitzel.
- Buland, T., Mathiesen, I. H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, H. & Bungum, B. (2010). Skolens rådgivning - på vei mot framtida? Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- Buland, T., Mathiesen, I. H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, H., Bungum, B. & Mordal, S. (2011). På vei mot framtida - men i ulik fart? Sluttrapport fra evaluering av skolens rådgivning. Trondheim: SINTEF Teknologi og Samfunn.

- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Eide, S. B. (2008). Mellom engasjement og varsomhet. Om veiledningens grenseproblematikk. I S. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G. Aasland (Red.), *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk* (s. 73-96). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eide, S. B., Grelland, H. H., Kristiansen, A., Sævareid, H. I. & Aasland, D. G. (2008). *Til den andres beste: en bok om veiledningens etikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ellingsen, D. (2008). Levekårsutfordringer i region Agder - Rapport til regionalplan Agder 2010 *Prosjekt rapport nr. 26/2008*. Kristiansand: Agderforskning.
- Ellingsen, D., Jeppesen, M., Røed, H. & Jentoft, N. (2009). Levekår i Vest-Agder. Levekårsutfordringer i fylket og landsdelen. *Prosjektrapport nr. 1/2009*. Kristiansand: Agderforskning.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1993). Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public Discourse: The Universities. *Discourse & Society*, 4(2), 133-168. doi: 10.1177/0957926593004002002
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse : textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fairclough, N. & Halskov Jensen, E. (2008). *Kritisk diskursanalyse: en tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fekjær, S. B. (2006). Utdanning hos annengenerasjon etniske minoriteter i Norge. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 47(1), 57-93.
- Fekjær, S. B. (2009). Utdanning: et rasjonelt valg? *Sosiologisk tidsskrift*, 04, 291-307.
- Fekjær, S. B. (2010). Klasse og innvandrerbakgrunn: To sider av samme sak? I K. Dahlgren & J. Ljunggren (Red.), *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (s. 84-97). Oslo: Universitetsforlaget.
- Forskrift til opplæringsloven. (2006). FOR 2006-06-23 nr 724: Forskrift til opplæringsloven. Hentet 15.01.2013, fra <http://www.lovdato.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html#22-3>
- Gaarder, I. E. & Gravås, T. F. (2011). Introduksjon: Hva er karriereveiledning? I T. F. Gravås & I. E. Gaarder (Red.), *Karriereveiledning* (s. 13-32). Oslo: Universitetsforlaget.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.
- Gelatt, H. B. (1989). Positive uncertainty: A new decision making framework for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 252-256.

- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Gravås, T. F. (2011). Karriereveiledning og etikk. I T. F. Gravås & I. E. Gaarder (Red.), *Karriereveiledning* (s. 56-76). Oslo: Universitetsforlaget.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. I K. D. Norman & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 105-116). Thousand Oaks, California: Sage.
- Hagen, K. (2005). TRANSKRIPSJONSVEILEDNING FOR NOTA-OSLO. Hentet 15.02.2013, fra <http://www.tekstlab.uio.no/nota/oslo/transkripsjon/NoTa-transkripsjonsveil7.pdf>
- Hansen, F. T. (2008). *At stå i det åbne: dannelse gennem filosofisk undren og nærvær*. København: Hans Reitzel.
- Hansen, M. N. (1986). Sosiale utdanningsforskjeller: Hvordan er det blitt forklart? Hvordan bør de forklares? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 27, 3-28.
- Hansen, M. N. (2005). Utdanning og ulikhet – valg, prestasjoner og sosiale settinger. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 2, 133-158.
- Hansen, M. N. (2010). Utdanningspolitikk og ulikhet. Rekruttering til høyere utdanning 1985–1996. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 51(1), 101-134.
- Hartung, P. J. (2002). Cultural Context in Career Theory and Practice: Role Salience and Values. *The Career Development Quarterly*, 51(1), 12-25. doi: 10.1002/j.2161-0045.2002.tb00588.x
- Helland, H. (2006). Reproduksjon av sosial ulikhet. Er sosial bakgrunn av betydning for valg av utdanningsretning? *Sosiologisk tidsskrift*, 1, 34-62.
- Hjort, H., Reichelt, S. & Tschudi, F. (2008). Steinar Kvale (1938 – 2008). *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 45(5), 610-611.
- Hydle, I. & Hasund, I. K. (2007). *Ansikt til ansikt: konfliktrådsmedling mellom gjerningsperson og offer i voldssaker*. Oslo: Cappelen.
- Isachsen, K., Vassbotn, T. & Sønstebø, H. (2011). Hyggelige samtaler eller nyttige prosesser. I T. F. Gravås & I. E. Gaarder (Red.), *Karriereveiledning* (s. 118-134). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning: tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Johansen, V. (2009). Teoriperspektiver på barndom og betydningen av sosiale strukturer. *Barn*, 2009(1), 69-85.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Karlsen Bæck, U. D. (2006). Kjønnforskjeller og yrkespreferanser. Opprettholdelsen av kvinners kulturelle mandat. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 6(1), 47-66.
- Karlsen, T. J. (2011). Forhold av betydning for veileders delaktighet i veiledning. I T. J. Karlsen (Red.), *Veiledning under nye vilkår. Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker* (s. 19-32). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kierkegaard, S. (1994). Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed. I S. Kierkegaard (Red.), *Samlede værker. Bd. 18* (Vol. 18-19). København: Gyldendal.
- Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.
- Krange, O. & Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten: ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Kristiansen, A. (2005). *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng*. Oslo: Unipub Forlag.
- Kristiansen, A. (2008). Hva skiller en veiledningssamtale fra andre samtaler? I S. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G. Aasland (Red.), *Til den andre beste. En bok om veiledningens etikk* (s. 24-40). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. (2005). The dominance of dialogical interview research : a critical view. *Barn*, 3 2005 (Norsk senter for barneforskning), 89-105.
- Langset, B. (2006). Arbeidskraftbehov i det kommunale tjenestetilbudet mot 2060. *Økonomiske analyser 2/2006*. Hentet 26.04.2013, fra http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/oa_200602/langset.pdf
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Lovén, A. (2011). Trenger vi teorier i veiledning? I T. F. Gravås & I. E. Gaarder (Red.), *Karriereveiledning* (s. 35-55). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lysgård, H. K. (2001). Diskursanalysers sosialkonstruktivistiske grunnlag - muligheter og begrensninger i forståelsen av regional endring. I Agderforskning (Red.), *FoU-rapport* (Vol. 4 / 2001). Kristiansand: Agderforskning.

- Løken, M. (2011). Helheten er mer enn summen av delene - et essay om utdanningsvalg i en kjønnet verden. *Kimen*, 3, 13-22.
- Markussen, E., Lødding, B. & Sandberg, N. (2007). Bortvalg og kompetanse i videregående opplæring Oslo: NIFU STEP.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-526. doi: 10.1093/fampra/13.6.522
- Mathiesen, I. H., Buland, T. & Bungum, B. (2010). Kjønn i skolens rådgivning - et glemt tema? Trondheim: SINTEF Teknologi og Samfunn.
- Meld. St. 6 2010-2011. (2010). *Likestilling for likelønn*. Oslo: Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-6-20102011/5.html?id=625696>
- Meld. St. 19 2009-2010. (2010). *Tid til læring – oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. Oslo Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2009-2010/Meld-St-19-20092010.html?id=608020>.
- Midtbøen, A. H. & Rogstad, J. (2012). Diskrimineringens omfang og årsaker. Etniske minoriteters tilgang til norsk arbeidsliv. I Institutt for samfunnsforskning (Red.), *Rapport* (Vol. 2012). Oslo.
- Nielsen, T. H. (2010). De "frisatte". Om individualisering og identitet i nyere samtidsdiagnoser. I K. Dahlgren & J. Ljunggren (Red.), *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (s. 169-182). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 1995 12. (1995). *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. Oslo: Kirke - utdannings - og forskningsdepartementet.
- NOU 2008 18. (2008). *Fagopplæring for framtida*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2010 7. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2010 8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2012 15. (2012). *Politikk for likestilling*. Oslo: Barne, likestillings og inkluderingsdepartementet.
- Nygård, G. & Sandbu, N. P. (2011). Utdanning 2011 - Veien til arbeidslivet *Statistiske analyser* (Vol. SA 124). Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Patton, W. & McMahon, M. (2006). *Career Development and Systems Theory*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Prieur, A. (2002). Frihet til å forme seg selv? En diskusjon av konstruktivistiske perspektiver på identitet, etnisitet og kjønn. *Kontur*, 6, 4-12.
- Prieur, A. & Rosenlund, L. (2010). Danske distinksjoner. I K. Dahlgren & J. Ljunggren (Red.), *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (s. 111-128). Oslo: Universitetsforlaget.
- Reine, T. (2011). Pilot eller trommins, astronaut eller tannlege. I T. F. Gravås & I. E. Gaarder (Red.), *Karriereveiledning* (s. 79-94). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skilbrei, M. L. (2010). Den som står med begge beina planta på jorda står stille: Om kjønn og klassereiser. I K. Dahlgren & J. Ljunggren (Red.), *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (s. 43-57). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smetta, I. & Hegna, K. (2010). Har vi endelig fått forklaringen på likestillingsparadokset? Hentet 21.02.2013, fra <http://www.forskning.no/artikler/2010/mars/244672>
- Solheim, J. & Teigen, M. (2006). Det kjønnssegregerte arbeidslivet – likestillings snublestein? *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 3/2006, 5-20.
- St.meld. nr. 16 2006-2007. (2006). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>.
- St.meld. nr. 44 2008-2009. (2009). *Utdanningslinja*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-44-2008-2009-.html?id=565231>.
- Statistisk Sentralbyrå. (2012). Statistisk årbok 2012. Hentet 3.4.2013, fra http://www.ssb.no/aarbok/saa_2012.pdf
- Stray, K. N. (2011). Veilederen som endringsagent. I T. F. Gravås & I. E. Gaarder (Red.), *Karriereveiledning* (s. 135-161). Oslo: Universitetsforlaget.
- Støren, L. A., Waagene, E., Arnesen, C. Å. & Hovdhaugen, E. (2010). ”Likestilling er jo ikke lenger det helt store” Likestillingsarbeid i skolen 2009 – 2010 *NIFU-rapport* (Vol. 15/2010). Oslo: NIFU STEP.
- Sævareid, H. I. (2008). Om "menneskearbeid" og "ekspertarbeid" i veiledning. I S. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G. Aasland (Red.), *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk* (s. 41-58). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Søndenå, K. (2009). Absolutt veiledning - om ontologisk kvalitet og elastisk refleksjon. I M. Brekke & K. Søndenå (Red.), *Veiledningskvalitet* (s. 17-29). Oslo: Universitetsforlaget.
- Torkelsen, J. H. (2009). Suksess for partnerskapsprosjektet ”Jenter og teknologifag på Sørlandet”. Hentet 26.04.2013, fra <http://www.vaf.no/arkiv/2009/01/suksess-for-partnerskapsprosjektet-%E2%80%9Djenter-og-teknologifag-paa-soerlandet%E2%80%9D/>
- Tømte, C. & Lødding, B. (2011). *Personlig karriereveiledning på nett? Kartlegging og analyse av status og muligheter for etablering av en felles nettbasert veiledningstjeneste*. NIFU Rapport 21/2011. Hentet 3.4.2013, fra <http://www.nifu.no/publications/863357/>
- Utdanningsdirektoratet. (2009). Rundskriv Udir-2-2009 Retten til nødvendig rådgiving. Hentet 21.03.2013, fra <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2009/Udir-2-2009-Infoimasjon-om-endringer-i-forskrift-til-opplaringsloven-kapittel-22-og-forskrift-til-privatskoleloven-kapittel-7--Retten-til-nodvendig-radgiving/>
- Østerberg, D. (1999). *Det moderne. Et essay om Vestens kultur 1740-2000*. Oslo: Gyldendal.
- Østerud, S. (1998). Relevansen av begrepene "validitet" og "reliabilitet" i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1998(3), 119-130.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide – tematisk oversikt

Bakgrunnsfaktorer:

Yrke / utdanning:

Erfaring:

Kort om skolen:

Hva gjorde at du valgte å arbeide som rådgiver?

Hvor lenge har du arbeidet som rådgiver?

Kat 1	Innledende spørsmål	Generelt om rådgiverrollen
	Eksempel på spørsmål	<p>Kan du fortelle meg om dine arbeidsoppgaver som rådgiver? <i>Arbeidsoppgaver, krav til kompetanse, forventninger fra elevene, fra arbeidsgiver, fra samfunnet, fra lovverket, endringer i rådgiverrollen.</i></p> <p>Kan du beskrive nærmere hvordan du har valgt å arbeide med veiledning av elevene her på skolen? Bruk gjerne praktiske eksempler.</p> <p>Hva legger du vekt på i arbeidet med elevene? <i>Informere, reflektere, bevisstgjøre, praktiske ting, utvide handlingsrom etc.?</i></p> <p>Hvilken betydning tror du dette arbeidet har?</p>
Kat 2	Hvilke erfaringer har rådgiverne med veiledning av den enkelte elev?	Undersøke nærmere rådgivernes praksiserfaringer og deres forståelse av prosessen «utdanningsvalg»
	Eksempel på spørsmål	<p>Hvilke vurderinger opplever du at elevene gjør i forhold til å velge retning på videregående?</p> <p>Hvordan vil du forklare disse vurderingene?</p> <p>Hva opplever du at du kan bidra med i denne valgprosessen?</p> <p>Kan du nevne eksempler fra praksis som viser hvordan du har møtt enkeltelever / grupper og som har hatt betydning? <i>Hvilken betydning?</i></p> <p>Hvilke utfordringer erfarer du at elevene ønsker å drøfte? <i>Noen spesielle utfordringer som du tenker litt mer på?</i></p> <p>Hva tror du er bakgrunnen for at dette er utfordrende?</p> <p>Hvordan møter du de i forhold til disse utfordringene? (<i>gi eksempel / begrunner / forskjeller på hvordan håndteres</i>)</p>

Kat 3	Hvordan forstår rådgiverne utdanningsvalgene?	Undersøke nærmere hvordan rådgiverne forklarer bakgrunnen for utdanningsvalg, eks med kjønn, sosial klasse og etnisitet, og hvordan individet forstås i lys av struktur og aktør/ agency begrep i det postmoderne.
	Eksempel på spørsmål	<p>Hva mener du er viktig for elevene i deres valg?</p> <p>Hva / hvem påvirker dem? <i>Noe mer...</i> På hvilken måte påvirker dette / disse?</p> <p>Erfarer du at det er forskjell på hva gutter og jenter velger?</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Hva tenker du om disse valgene?</i> - <i>Hvordan forklarer du disse?</i> - <i>Hva gjør du i forhold til det?</i> <p>Spiller elevenes sosiale bakgrunn en rolle i utdanningsvalget?</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>På hvilken måte?</i> - <i>Hva legger du i sosial bakgrunn?</i> - <i>Eksempler</i> - <i>Hva kan du gjøre i forhold til det?</i> <p>Og hva med minoritets elever – hvilke erfaringer har du gjort deg når det gjelder deres utdanningsvalg? (eksempler)</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Hva tror du dette kan komme av?</i> - <i>Hva kan du gjøre?</i> <p>Anser du disse faktorene som et problem? <i>Begrunn</i></p> <p>Diskuterer du dette med elevene?</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Hvordan? Gi eksempel på når det var tema.</i> - <i>Hva skjer da?</i> - <i>Kan du si noe om hvorfor dette skjer</i>
Kat 4	Endringsmuligheter	Undersøke hvilke tanker og holdninger rådgiverne har til muligheten de har for å bidra til endringer av strukturer
	Eksempel på spørsmål	<p>Hvilket ansvar mener du at du som rådgiver har til å synliggjøre det som påvirker valgene?</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Hva innebærer dette ansvaret?</i> - <i>Hvor langt skal du strekke deg/ hvor går grensene?</i> <p>Kan du utfordre elevene til å tenke utradisjonelt?</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Hva legger du i det å velge utradisjonelt?</i> <p>Har du eksempler på situasjoner hvor du har bidratt til et utradisjonelt valg?</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>hvordan</i> - <i>hva skjedde?</i>

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Agder og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er yrkes- og utdanningsvalg, og jeg skal undersøke hvordan yrkes – og utdanningsrådgivere beskriver egen rådgiverrolle. Jeg er interessert i å finne hvordan rådgiverne forstår elevenes valg og bakgrunnen for dem, hvordan rådgiverne forstår egen rolle og ønsker å analysere dette i lys av dagens samfunn.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 5-8 yrkes- og utdanningsrådgivere. Spørsmålene vil dreie seg om hva som kan ha betydning for ungdommene når de skal velge yrke- og utdanning, hvordan det arbeides med rådgivning på skolen og hvordan rådgiverne forstår egen rolle.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av mai 2013.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 928 34 020, eller sende en e-post til merethe.w.cummings@uia.no. Du kan også kontakte min veileder Turid Skarre Aasebø ved institutt for pedagogikk på telefonnummer 38 14 12 28.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Merethe Westberg Cummings

Tjuvhelleren 48D

4628 Kristiansand

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Turid Skarre Aasebø
Institutt for pedagogikk
Universitetet i Agder
Serviceboks 422
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 11.01.2013

Vår ref:32279 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.11.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32279	<i>Utdannings- og yrkesrådgivning</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Turid Skarre Aasebø</i>
<i>Student</i>	<i>Merethe Westberg Cummings</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marie Strand Schildmann

Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Merethe Westberg Cummings, Tjuvhelleren 48d, 4628 KRISTIANSAND S

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uio.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32279

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes muntlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Agder sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 31.05.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.