

«Hvis du er i tvil, må du velge yrkesfag»

Utdannings- og yrkesrådgiveres perspektiv på utdanningsvalg.

SILJE THORLAND

VEILEDER

Ove Skarpenes

Universitetet i Agder, 2022/2023

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

Forord

Å skrive masteroppgave har vært lærerikt, spennende, innholdsrikt og ikke minst krevende. Etter snart et år med masterskriving er oppgaven ferdigstilt, og det er flere jeg ønsker å takke.

Først og fremst, en stor takk til min hovedveileder Ove skarpenes for støtte og engasjement, gjennom hele prosessen med denne oppgaven. Dine detaljerte og gode tilbakemeldinger har betydd mye, i samspill med biveileder Sivert Skålvoll Urstad. Deres faglige tilbakemeldinger har gitt denne oppgaven et stort løft, og har vært avgjørende for å forme og forbedre arbeidet mitt. Jeg har alltid kommet ut av veiledning med ny motivasjon.

Dette prosjektet hadde ikke latt seg gjøre uten informantene. Jeg vil rette en stor takk til de åtte ungdomsskolerådgiverne fra Kristiansand, som sa ja til å bli intervjuet i deres travle hverdag. Å få innsikt i deres viktige jobb gjennom samtaler med dere, ble et høydepunkt i prosessen. Jeg vil også takke rådgiverkoordinator Marianne Stray Aas, som gav meg en unik mulighet til å rekruttere rådgiverne, samt gi informasjon om rådgiverbransjen og ulike samlinger.

Mariann, Emma L og Emma G, jeg setter stor pris på vennskapet vårt. Denne studietiden hadde ikke vært den samme uten dere. Takk også til sosiologi gjengen for gøye samlinger og pausestunder. Studentlivet kommer til å bli savnet.

Tusentakk til mamma, pappa og mine kjære søsken. Dere har alltid vært stolte av meg og støttet meg i mine valg. Det har betydd mye for meg i denne prosessen. Jeg kan alltid komme «heim» til dere for et avbrekk og bli underholdt av mine tantebarn.

Til slutt, min kjære studiekompis, samboer og kjæreste Kristian Fredrik. Takk for støtte, muntrende ord og tilbakemeldinger. Heldige oss som har hatt hverandre i denne prosessen.

Kristiansand, mai 2023

Silje Thorland

Sammendrag

Denne oppgaven undersøker utdanningsvalg ut ifra utdannings- og yrkesrådgiveres perspektiv i Kristiansand. Ulike faktorer og forhold er med på å påvirke ungdommenes utdanningsvalg på samfunnsmessig og individnivå, der elevene er omgitt av aktører som implisitt og eksplisitt påvirker dette valget. Oppgaven argumenterer for at utdannings- og yrkesrådgivere, blant annet er med på å påvirke dette valget. Rådgiveren har en tosidig rolle. De skal ivareta elevenes individuelle behov og ønsker, samtidig som de skal ta hensyn til samfunnets behov og krav.

Lokalt i Kristiansand og nasjonalt, har det vært et økende fokus knyttet til yrkesfagene de siste årene. Dette skyldes et bredt spekter av yrkesfaglig kompetansebehov i utdannings- og arbeidsmarkedet, samt en økende erkjennelse av verdien og betydningen til yrkesfagene. Kristiansand kommune har også økt bevisstheten rundt unge utenfor arbeid, og ønsker at flere skal velge yrkesfaglig utdanning. Dette vises gjennom kommunens prosjekt «Flere i arbeid – Yrkesrettede utdanningsvalg», og næringslivets etterspørsel etter yrkesfaglig arbeidskraft.

Jeg undersøker to problemstillinger i denne oppgaven: 1) *Hvilke forhold og faktorer opplever rådgiveren som viktige for elevenes valg mellom yrkesfag og studiespesialisering, og hvordan forholder rådgiverne seg til slike faktorer og forhold?* og 2) *Hvordan navigerer rådgiverne mellom ønske om å gi individuell tilpassa råd, samtidig som de må forholde seg til statlige anbefalinger og forventninger?* Studien baserer seg på kvalitative intervju med åtte rådgivere fra ulike ungdomsskoler i Kristiansand. Intervjuene var rettet mot rådgivernes erfaringer og forståelse av ungdommers valg mellom yrkesfag og studiespesialisering, samt deres rolle i denne valgprosessen.

Oppgaven har et teoretisk rammeverk inspirert av Diego Gambettas idealtyper: *Pushed from behind* og *pulled from the front*, samt innspill fra andre relevante teoretiske perspektiver. Gjennom analysen gir oppgaven innsikt i hvordan rådgiverne opplever utdanningsvalget, hvilke faktorer og forhold som påvirker det, og hvordan ulike kulturelle logikker bidrar til å pushe elevene i bestemte retninger. Resultatene viser at elevenes utdanningsvalg påvirkes i ulike retninger av *foreldre, rådgivere* og *nettverk*. Foreldre representerer ulike kulturelle logikker, der middelklasseforeldre, yrkesforeldre og etnisk minoritetsforeldre, pusher elevene mot ulike utdanningsveier. Resultatene viser også at rådgiverne fungerer som en push-faktor mot yrkesfaglig retning, der de fremmer yrkesfagene, og mulighetene som finnes til elever og foreldre. Nettverket til eleven pusher ifølge rådgiverne i ulike retninger basert på aksepten for ulike veivalg, påvirkningen fra venner og ulike skolers status. Oppgaven viser også hvordan noen elever, ifølge rådgiverne, tar selvstendige valg basert på utdanningsaspirasjoner,

interesser, belønninger og forutsetninger. Praksis og åpne foreldre blir presentert som faktorer, som bidrar til at elevene kan ta selvstendige valg.

Avslutningsvis diskuterer oppgaven hvordan rådgiverne kan ha større innflytelse på å fremme den yrkesfaglige retningen overfor enkelte grupper, og hvordan foreldre får betydning for utdanningsvalget. Oppgaven diskuterer også betydningen av rådgivernes fremming av den yrkesfaglige utdanningsretningen.

Innholdsfortegnelse

1	<i>Innledning</i>	1
1.1	Problemstilling	2
1.2	Tidligere forskning	3
1.3	Kontekst	7
1.3.1	Historisk perspektiv.....	7
1.3.2	Utdanningsvalg i dag.....	8
1.3.3	Rådgiverrollen	9
1.3.4	Yrkessatsing	10
1.4	Kristiansand som «case»	11
1.4.1	Flere i arbeid.....	12
1.4.2	Utdanningsvalg i Kristiansand kommune.....	13
1.5	Oppgavens oppbygning	14
2	<i>Teori og tidligere forskning</i>	16
2.1	Pushed from behind	16
2.1.1	Verdier.....	17
2.1.2	Kultur	18
2.2	Pulled from the front	23
2.2.1	Rasjonelle valg.....	24
3	<i>Metode og gjennomføring</i>	27
3.1	Intervju som forskningsmetode	27
3.2	Utvalg og rekruttering av informanter	28
3.2.1	Utvalget.....	29
3.2.2	Rekruttering av informanter	29
3.3	Intervjuguide	30
3.4	Gjennomføring av intervju	31
3.5	Transkripsjon og sitater	33
3.6	Etiske vurderinger	33
3.7	Reliabilitet, validitet og overførbarhet	35
3.8	Analysestrategi	37
4	<i>Pushed from behind</i>	41
4.1	Foreldre som pusher	41
4.1.1	Middelklasseforeldre.....	42
4.1.2	Yrkesforeldre	47
4.1.3	Etnisk minoritetsforeldre	50
4.2	Rådgiveren	53
4.2.1	«Jeg prøver å fremsnakke yrkesrettet programfag over alt».....	53
4.2.2	Rådgiver nettverket.....	56
4.2.3	Rådgiveren som informasjonskilde	58
4.3	Nettverk	59
4.3.1	Venners betydning	59
4.3.2	Nettverkets holdninger/aksept	62
4.3.3	Yrkes stolthet.....	63
5	<i>Pulled from the front</i>	66

5.1	Selvstendige elever	66
5.1.1	«Det de har lyst til å gjøre, praktisk eller drive med i fremtiden»	66
5.1.2	De som velger studiespesialisering– Utdanningsaspirasjoner.....	68
5.1.3	«Elevene er veldig opptatt av lønn».....	69
5.2	Praksis – flere blir opplyst til å ta rasjonelle valg.....	71
5.3	Åpne foreldre- Fravær av push	73
6	Diskusjon og avslutning	75
6.1	Avsluttende diskusjon	78
6.2	Veien videre	81
	Litteraturliste	II
	Vedlegg 1 – Deltakerskjema	VII
	Vedlegg 2 – Intervjuguide.....	VIII
	Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD/Sikt.....	XII
	Vedlegg 4 – Informert samtykke.....	XIV
	Tabell 1: Utvalget med fiktive navn, aldersspenn og skolens dominerende utdanningsretning.....	29
	Tabell 2: Matrise for foreldres rolle	38
	Tabell 3: Oversikt over push-forhold.....	77
	Tabell 4: oversikt over pull-forhold	78

1 Innledning

Ungdommer må velge utdanningsretning så tidlig som i 15-16 års alderen, der de går fra ungdomsskole til videregående opplæring. Det forventes at ungdommen skal ta et valg av stor betydning for deres videre utdannings- og yrkeskarriere når de velger videregående på 10. trinn (Hegna, 2010, s. 89). Norge har i dag et åpent utdanningssystem, der alle har formelt like muligheter til å ta utdanning. Dette er ment for å bidra til økende sosial mobilitet og sosial likhet (Hansen og Mastekaasa, 2005, s. 71).

Ifølge tidligere forskning er ulike faktorer og forhold på samfunnsmessig- og individ nivå med på å påvirke dette valget (Paulsen og Haug, 2020). Elevene vil være omgitt av aktører som implisitt og eksplisitt påvirker dem i valget de skal ta. I en sluttrapport gjennomført av Lødding og Holen (2012) om Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring, får ungdomsskoleelever spørsmålet: «Hvor eller fra hvem har du fått vite mest om videregående?». På dette spørsmålet svarer de fleste elevene utdannings- og yrkesrådgivere på ungdomsskolen¹. «Mor» kommer frem som den viktigste kilde for «Hvem har vært den viktigste for deg å snakke med om hvilket utdanningsprogram du skal velge?». Deretter «far» og deretter «venner». Utdannings- og yrkesrådgiver kommer frem som nummer fire, med bare 12 prosent (Lødding og Holen, 2012, s. 40).

Utdannings- og yrkesrådgivere er lite utforsket i sosiologisk forskning. Rådgivning knyttet til valg av videregående er noe elever i norsk skole har rett på. Utdannings- og yrkesrådgiverne skal hjelpe eleven med å finne seg til rette på skolen og ta valg knyttet til fremtidige yrkes- og utdanningsvalg. Rådgiverne skal også gi informasjon om utdanningsveier, arbeidsmarkedet og bidra til å utjevne sosiale forskjeller (Utdanningsdirektoratet, 2021). De har dermed et spesielt ansvar for å veilede ungdommer i deres valg (Paulsen og Haug, 2020 s. 44). Med rådgivernes direkte erfaring med elevers utdanningsvalg, vil perspektivet til rådgiverne være svært verdifulle.

I denne studien vil jeg undersøke utdanningsvalg ut ifra rådgivernes perspektiv. Studien vil se på rådgivernes opplevelser og erfaringer av ungdommenes utdanningsvalg. Studien vil bidra med forskning på rådgiverrollen, der funnene også vil kunne si noe om ungdommers utdanningsvalg. Utvalget i denne studien består av ungdomsskolerådgivere i Kristiansand

¹ Sammenlignet med variablene; mor, venner, søsken, skriftlig informasjon om videregående opplæring, andre lærere og bedrifter.

kommune. Innsikt i Kristiansand kommunes utdanningsmønstre og rådgivertjeneste vil være nyttig, tatt i betraktning det nasjonale og lokale fokuset knyttet til yrkesfagenes aktualitet i dag (Kunnskapsdepartementet, 2022). Når elevene ved 10. trinn skal velge videregående opplæring oppstår det blant annet et skille mellom ungdom som velger et yrkesfaglig utdanningsprogram og de som velger et studiespesialiserende utdanningsprogram, med mulighet for opptak til høyere utdanning² (Hegna, 2010, s. 89). Regjeringen har de siste 10 årene sendt et signal om at yrkesfagene blir viktigere og viktigere, og spår at Norge vil mangle 90.000 fagarbeidere innen 2035. Dermed ønsker regjeringen at flere skal velge den yrkesfaglige retningen, og satse mer på yrkesfagene (Kunnskapsdepartementet, 2022). I Kristiansand kommune velger flertallet et yrkesfaglig løp, og det avviker fra andre byer i Norge (Fløde, 2022), dette gjør Kristiansand kommune til en interessant «case».

1.1 Problemstilling

Jeg anvender to problemstillinger i denne studien. Målet med problemstillingene er å belyse rådgivernes egne fortellinger om elevers utdanningsvalg, og hvilken rolle de hadde i dette valget. I den forbindelse er det spennende å undersøke hvordan betydningen av sosial klasse blir fremstilt, og hvilken rolle rådgiverne eventuelt har i den sosiale reproduksjonen. I tillegg ønsker jeg å inkludere flere faktorer og forhold som kan påvirke utdanningsvalget. Derfor endte den første problemstillingen åpen, da jeg var åpen for ulike faktorer, perspektiver og tilnærminger, som kunne gjøre det mulig å oppdage uventede funn og nye perspektiver. Jeg søkte innblikk i rådgivernes egne fortellinger og historier, hvordan de forholdet seg til elevenes utdanningsvalg, og hva de tenker om sin egen rolle som utdannings- og yrkesrådgivere. Med dette utgangspunktet formulerte jeg den første problemstillingen på følgende måte:

- 1) *Hvilke forhold og faktorer opplever rådgiverne som viktigst for elevens valg mellom yrkesfag eller studiespesialisering, og hvordan forholder rådgiverne seg til slike faktorer og forhold?*

Den andre problemstillingen er mer spesifikt formulert, og ble formulert slik:

- 2) *Hvordan navigerer rådgiverne mellom ønske om å gi individuell tilpassa råd, samtidig som de må forholde seg til statlige anbefalinger og forventninger?*

² «Høy» og «lav» utdanning blir i denne oppgaven brukt, da betegnelsen er vanlig innenfor fagområdet sosiologi (se. f.eks. Støren, Arnesen, 2003; Fekjær, 2009; Kindt, 2017; Hegna, 2010).

Målet med dette spørsmålet er å få kunnskap om hvordan rådgiverne forholder seg til elevene, samt krav og forventninger fra overordnede diskurser i samfunnet, som inkluderer politiske prioriteringer for utdanningssektoren (NOU 2016: 7, s. 57), arbeidslivets behov for kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2022) og samfunnets økende behov for mangfold og inkludering (NOU 2010:7., 132).

1.2 Tidligere forskning

Utdanningsvalg er innenfor ett bredt forskningsfelt innen sosiologi, derimot er rådgivertjenesten knyttet til utdanningsvalg lite studert. En del av forskningsfeltet har sett på elevers subjektive erfaringer med utdanningsvalg, og hvordan ungdommer statistisk fordeler seg på variabler, som klasse, kjønn og familie (Paulsen og Haug, 2020). Tidligere forskning har også sett på hvordan det går med ungdommer som «dropper» tidlig ut av skolen (Vogt, Lorentzen, Hansen, 2020, s. 394, 405). Grunnet oppgavens begrensning og omfang, ville det være krevende å gjennomgå all litteratur om utdanningsvalg og hvorfor elevene tar de valgene de gjør. Det er nemlig gjort mye forskning på utdanningsvalg og hvilken betydning utdanningssystemet har for samfunnet og enkelt individ (se. f.eks. Heggen, Helland, Lauglo, 2013; Hjellbrekke og Korsnes, 2012; Ekren, 2014). I kapittel 2 vil jeg imidlertid gjennomgå teori som diskuterer hvorfor elever velger slik de gjør. I denne delen, vil jeg presentere noen nyttige artikler for å fremheve oppgavens tematikk og viktige perspektiver.

Sosial ulikhet og utdanningsvalg

Thea Bertnes Strømme (2019) ved OsloMet, forsket i sin doktorgradsavhandling på sammenhengen mellom sosial ulikhet og utdanningsvalg. Hun undersøker om og hvordan klassifiserte utdanningsbeslutninger foregår i ulike kontekster (Strømme, 2019). Resultatene viser at foreldres økonomiske ressurser har en sterk sammenheng med involvering i barnas hverdag, som lekser og deltakelse i foreldremøter (Strømme, 2019, s. 3). I den første artikkelen tilhørende doktorgradsavhandlingen: «Parents' educational involvement: Types of resources and forms of involvement in four countries» av Thea Berntnes Strømme og Håvard Helland (2020), finner de at foreldre med mer økonomisk kapital enn kulturell, ser ut til å være mer tilbøyelige til å bruke strenge regler og direkte press på barna sine, for å oppnå målene om gode karakterer og vellykket skolegang. Foreldre med høy kulturell kapital ser ut til å oppnå dette ved å overføre en positiv holdning til utdanning, over til barna sine (Strømme og Helland, 2020, s. 15). Strømme (2019) finner også at medelevers klassetilhørighet påvirker utdanningsvalg, der overklasseelevene trekker med seg andre elever over til studieforbereende. Dette kan tyde

på at elever blir påvirket av hverandre når de tar utdanningsvalg. Videre skriver hun at utdanningsvalg ikke gjøres i ett øyeblikk, men en lengre relasjonell prosess, der det kan tenkes at miljøet en er i, kan ha betydning for hvordan valget foregår (Strømme, 2019, s. 6, 7).

Elevers subjektive erfaringer med utdanningsvalg og rådgivernes funksjon

Forskning knyttet til utdanningsvalg og rådgiverfunksjonen er derimot begrenset. Det finnes blant annet studier på hvordan elever opplever utdannings- og yrkesrådgivningen (se. f.eks. Haug, Schulstok, Bakke, 2016; Haug, 2017), hvordan rådgivere opplever arbeidssituasjonen ved ungdoms- og videregående skoler (Buland, Mordal og Mathiesen, 2020), samt hvordan rådgivere på ungdomsskolen arbeider for elever som er i faresonen for å droppe ut av skolen, og hvordan ungdommer opplever dette tilbudet (Osaland, 2015). Derimot er rådgivernes perspektiver på elevers utdanningsvalg, samt rådgivernes funksjon i dette, lite studert.

I en norsk kontekst undersøker Mårten Kae Paulsen og Erik Hagaseth Haug (2020) elevers subjektive erfaringer av å ta utdannings og yrkesvalg i 10.klasse. Formålet med forskningsprosjektet var å få kunnskap om hvordan subjektive erfaringer med utdannings- og yrkesvalg varierer mellom elever i en 10.klasse. Elevene utgjorde en sammensatt gruppe, sosialt og kulturelt (Paulsen og Haug, 2020, s. 44). Ifølge Paulsen og Haug kan forskningen tilføre rådgivere kunnskap om hvordan de kan se, lytte til og forstå elever (Paulsen og Haug, 2020, s. 45). Studien støtter opp om resultater fra tidligere forskning når det gjelder hva norske ungdommer tar i betraktning når de velger utdanning og yrke (Paulsen og Haug, 2020, s. 57). Undersøkelsen resulterte i fire faktorer som er karakterisert ved 1) *interesse for praktisk arbeid og jobbmuligheter*, 2) *studiespesialisering holder flest veier åpne*, 3) *eleven hadde lenge vært bestemt på valg av utdanning* og 4) *linjevalg som samsvarer med interesser* (Paulsen og Haug, 2020, s. 43).

1) *Interesse for praktisk arbeid og jobbmuligheter* hadde sammenheng i utsagnene om at elevene var lei skole, og ønsket å komme i arbeid. Søskene og venner viste seg å ha ingen påvirkning på valget, foreldre hadde ingen annen betydning for valget, enn å være støttespillere. Rådgiverne viste seg å ha betydning for denne gruppen gjennom å gjøre elevene mer sikre på valget. 2) *Studiespesialisering holder flest veier åpne*, hadde sammenheng med å vrake andre linjer, da de ikke hadde noe ønske om en praktisk linje. Valget var nøytralt når det gjaldt interesser og å like teoretiske fag. Elevene var heller ikke skolelei, og var ikke påvirket av karakter eller lokalisering av skolen. Elevene mente at samtaler med foreldre og rådgiver ikke

hadde påvirket deres valg, det samme med venner. Eldre søsken hadde i noen grad hatt påvirkning gjennom å fortelle om egne erfaringer (Paulsen og Haug, 2020, s. 52).

3) *Eleven hadde lenge vært bestemt på valg av utdanning*, viste seg å ha sammenheng med valg av interesse. Interessen rettet seg mot idrett, mekanikk, ellet elektronikk, og hadde mindre sammenheng med teoretiske fag, og fremhevet linjer som var mer praktisk anlagt. De var ikke opptatt av å holde flest veier åpne, og utsikt til gode jobb muligheter hadde i liten grad påvirkning. Elevene opplevde foreldre som en støtte i valget, mens de opplevde at rådgiverne ba dem tenke utenfor «boksen». Samtale med foreldre og rådgiver førte derimot ikke til endring av den linjen de allerede hadde bestemt seg for. 4) *Linjevalg som samsvarte med interesser* hadde sammenheng med et ønske om en praktisk linje som ga studiekompetanse, elevene ønsket å kvalifisere seg innenfor tradisjonelle skolefag (matematikk, realfag og humanistiske fag), samtidig med praktisk arbeid. De ønsket også å komme til en skole med et større sosialt miljø og en forventning om å kunne prestere greit i alle fag. Elevene hadde valgt utdanning ut fra selvstendige vurderinger og beslutninger. De tok ikke hensyn til søsken og venner. Rådgiverne opplevdes som hjelpsomme ved å sjekke ut linjer som samsvarte med deres interesser. Foreldre viste en stilltiende bekreftelse av utdanningsvalget (Paulsen og Haug, 2020, s. 53, 54). Paulsen og Haug avslutter med at ungdommer har utfordringer med å organisere og samordne valg i flere temaer (utsagn om hva som påvirket utdanningsvalget) i sin beslutning (Paulsen og Haug, 2020, s. 54).

Et annet eksempel på ungdommer og utdanningssystemet i en norsk kontekst er gjort av Kristoffer Chelsom Vogt, Thomas Lorentzen og Hans- Tore Hansen i *Journal of Education and Work*, «Are low-skilled young people increasingly useless, and are men the losers among them?». I denne studien undersøker de utdannings-, arbeids- og velferdsbaner til tre ulike fødselskull av individer, som dropper tidlig ut av skolen i Norge. Forskning og politiske debatter har vist særlig bekymring for menn og gutter som «dropper» ut av skolen. Allikevel viser resultatene at selv om gutter dropper ut, klarer de seg relativt godt (Vogt, Lorentzen og Hansen, 2020, s. 394, 405).

De poengterer at det sosial politiske fokuset kan være rettet mot feil gruppe med elever, som dropper tidlig ut av skolen. En betydelig andel av yrkesfrfallene kan heller klassifiseres som «sent ferdige», da gruppen aldri forlot utdanningssystemet og mottok sin legitimasjon i midten til slutten av 20-årene. Med andre ord kan det tenkes at bekymringen knyttet til høye yrkesfrfall, ikke er så alvorlige som man ofte tror. De mener man heller bør rette fokuset mot de som faller ut av allmennfaglige spor. Kristoffer Chelsom Vogt, Thomas Lorentzen og Hans-

Tore Hansen, konkluderer dermed at forestillingen som er fremtredende i forskning om lavt kvalifiserte unge, ser ut til å ha blitt misforstått. Artikkelen antyder at det er grunner til å nyansere bekymringen for unge med få formelle kvalifikasjoner, da det kjønnsdelte arbeidsmarkedet konsekvent ser ut til å gi lavt kvalifiserte menn mer økonomisk gevinst. (Vogt mfl., 2020, s. 404, 405). Rådgiverfunksjonen er til for å veilede elevene inn på gode fremtidige utdannings og yrkesveier. Derimot tyder resultatene på deres studie at gutter, som nødvendigvis ikke fullfører den vanlige skolegangen, tjener like mye eller mer enn gjennomsnittet.

Aurora Berg (2019) i sin masteroppgave undersøkte utdanningsvalg fra rådgivernes perspektiv i Oslo, som har blitt et eget kapittel i boka *Arbeiderklassen* (Berg, 2021). Berg undersøker om det finnes en klassetilpasset rådgivning i Oslos ungdomsskoler, der hun ser på hvilken betydning rådgiverne får i sammenheng mellom klasseulikheter og utdanningsvalg (Berg, 2019, s. 6). På bakgrunn av sin analyse, finner hun at rådgiverne gir de rådene som de mener er best for elever, og som de tror vil bli tatt best imot hos foreldrene. Rådgiverne navigerer seg dermed etter «klassede» signaler. Hun finner også at rådgiverne er mer tilbøyelige til å utfordre arbeiderklasseelevers, og spesielt minoritetselevers utdanningsvalg, fordi deres logikker ikke står i tråd med den individorienterte middelklassekulturen som favoriseres i den norske skolen (Berg, 2019, s. 90). Denne masteroppgaven er inspirert av Berg sin studie, ved å se på rådgiverfunksjonen i en annen by, og knytte det til en sosiologisk kontekst. Målet er ikke å gjøre en slags «replika» av Berg sin studie, ønsket heller å se på de samme mekanismene.

Det finnes dermed et bredt spekter av foreliggende forskning på feltet, knyttet til utdanningsvalg og utdanningssystemet. Den tidligere forskningen jeg har trukket frem har vært et nyttig verktøy, for å se på tidligere forskning på elevers utdanningsvalg, og hvordan elevene opplever rådgiverne som nyttige eller ikke. For eksempel finnes det forskning på elevers subjektive erfaringer av utdanningsvalg (Paulsen og Haug, 2020). Til tross for Aurora Berg (2019) sitt bidrag med forskning på rådgivertjenesten i Oslo, der utdanningsvalg ses fra rådgivernes perspektiv, er utdannings- og yrkesrådgivere lite studert i sosiologisk forstand, særlig ikke knyttet til Kristiansand kommune. Oppgaven ønsker dermed å bidra til kunnskap om Utdannings- og yrkesrådgiveres subjektive erfaringer om elevers utdanningsvalg, og hvordan de forholder seg til ulike faktorer og forhold.

1.3 Kontekst

Til tross for at utdanningsvalg og utdanningsatferd har vært mye omtalt og studert i mange år, fortsetter interessen for dette feltet. Man vet at elever velger utdanning basert på interesse, hvilke valg vennekretsen tar og andre ulike faktorer (se. f.eks. Strømme, 2019; Paulsen, Haug, 2020). Til tross for et skolesystem med utdanning for alle, velger fortsatt elever basert på sin sosiale bakgrunn (Strømme, 2019). Som nevnt er det lite forskning på rådgivernes rolle og opplevelser av utdanningsvalgene som blir gjort. Utdanningsvalget som blir gjort på 10. trinn markerer dermed den første institusjonelle differensieringen mellom ungdom fra samme kohort (Hegna, 2013, s. 51). Av den grunn blir det relevant å studere utdanningsvalg som allerede tas på grunnskolen, for å forstå opphavet til sosial ulikhet.

1.3.1 Historisk perspektiv

Rundt 1900-tallet var det en fremvekst av «enhetsskolen», som blir sett på som et felles skolesystem med «utdanning for alle» (Tønnessen, 2011, s. 54). Venstre og arbeiderpartiet i 1920 gikk sammen om et forsøk på å etablere en syvårig folkeskole for alle. I 1936 gjennom folkeskolelovene, ble det norske skolesystemet etablert (Heggen, 2013, s. 17). Enhetsskolen innebærer at barn fra alle sosiale klasser i samme geografiske område, uavhengig av prestasjonsnivå skal samles i en felles skole, med et felles opplæringstilbud. Et slikt tilbud skulle fremme felles verdier og holdninger, og gi ungdom fra lavere sosiale klasser mulighet til oppadstigende sosial mobilitet (Hansen, 2017, s. 259).

I etterkrigstiden har en av de viktigste politiske målsettingene vært å heve kompetansen generelt i befolkningen, og spesielt det formelle utdanningsnivået (Jørgensen, 1997, s. 15). Begrunnelsen for en slik politikk var på både et rent samfunnsmessig behov og enkeltindividets utviklingsbehov. Gjennom et ønske om økonomisk vekst og økt materiell velstand for befolkningen var sterk kompetansebygging en forutsetning. Det ble dermed mindre behov for ufaglært arbeidskraft og større etterspørsel etter folk med ulike typer fagutdanning og høyere utdanning (Jørgensen, 1997, s. 15).

Et barn født i 1950 hadde 7 år obligatorisk skole foran seg, der de som 14 åring kunne velge mellom yrkesutdanning eller realskole, som kvalifiserte til høyere opptak, eller starte i lønnet arbeid. I 1969 gjorde stortinget niårig grunnskole obligatorisk, der elever ble delt inn i ulike kursplaner. Ville man gå videre på gymnaset var lærekrava i matematikk, norsk, engelsk og

tyisk strengere, enn om en ville gå et yrkesrettet løp, eller ut i arbeid (Hjellbrekke og Korsnes, 2012, s. 115-116).

I 1994 med Reform 94 vedtok stortinget at grunnskolen skulle bli tiårig, og alle fikk lovfesta rett til treårig videregående opplæring. Flere linjer førte frem til studiekompetanse og universitetsstudentene økte drastisk. Fra 1960-tallet var det rundt 9600 studenter ved universitet og i 1990 var det over 80 000 studenter ved universitet (Hjellbrekke og Korsnes, 2012, s. 117). Mellom 1983 og 2004 økte antall individ over 16 år med en fullført lavere eller høyere grads utdanning fra 383 000 til 845 000 (Hjellbrekke og Korsnes, 2012, s. 118). Som et ledd i en politikk for sosial utjevning var det en viktig målsetting å gi barn og ungdom i alle sosiale klasser og i alle deler av landet, like muligheter til å ta videregående eller høyere utdanning (Jørgensen, 1997, s. 15). Politikken har vært at utdanning skal være gratis, hindre alle former for marginalisering og redusere ulikhet (Vogt mfl., 2020, s. 395).

De siste ti årene har høyere utdanning blitt stadig mer fremtredenen i Norge. Ifølge statistisk sentralbyrå hadde 35 prosent av befolkningen høyskole eller universitetsutdanning i 2019 (Nygård, 2021). Når det kommer til Videregående skole var det 189 700 elever i videregående skole, ved skolestart skoleåret 2017-2018. 123 100 av disse elevene gikk på et studieforbereende program og 66 600 elever på et yrkesfaglig utdanningsprogram (NOU, 2018: 15, s. 20). I 2019 startet 97,7 prosent på videregående opplæring etter endt ungdomsskole (Vogt mfl., 2020, s. 395). Skoleåret 2022-2023 skjedde det en endring i søkertallene. Til yrkesfaglige utdanningsprogram var det 2300 flere søkere enn til studieforbereende på vgl. Dette viser at de yrkesfaglige utdanningsprogrammene er mer populære enn året før, og søkere til studiespesialisering har gått ned det siste året (Utdanningsdirektoratet, 2022).

På landsbasis er det allikevel flere som velger et studieforbereende løp fordelt på alle trinn. Dette kan antas som problematisk, da det er et stort behov for yrkesfaglig kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2022). Overført til denne studien vil det være relevant å se på hvordan rådgiverne forholder seg til de ulike utdanningsvalgene. Videre vil det også være viktig å forstå forskjellen mellom ulike utdanningsvalg i Kristiansand.

1.3.2 Utdanningsvalg i dag

I Norge velger ungdommer mellom studieforbereende utdanningsprogram eller yrkesfaglige utdanningsprogrammer på 10. trinn. På utdanning.no står det at videregående bygger på grunnskole og kvalifiserer deg til arbeidsliv eller videre studier (Utdanning, u.å.). Denne studien undersøker utdanningsvalget som skjer i 10. klasse, der de må velge mellom

studieforberedende eller yrkesfaglige programmer. Avgjørelsene om utdanningsprogram og valg av videregående skole inngår også i dette utdanningsvalget.

Som nevnt ble de meste store endringer gjort med Reform 94. Blant annet skulle alle elever ha rett til lovbestemt videregående skole. Det ble slått sammen linjer og noen ble fjernet. Til slutt var det 13 grunnkurs, der to av dem var studieforberedende og elleve var yrkesrettede grunnkurs (Utdanning, u.å.). I dag er det fem retninger innen studieforberedende og ti innen yrkesfaglig. Studieforberedende gir grunnlag for å studere på universitet og høyskole, og har hovedvekt på teoretiske kunnskaper. Studiespesialisering innebærer linjene: *Idrettsfag, Kunst, design og arkitektur, medier og kommunikasjon, musikk, dans og drama* og *ren studiespesialisering*. Yrkesfaglig utdannelse gir kompetanse til å gå ut i yrkeslivet, der du kan ta fag-/svennebrev. Yrkesfag innebærer linjene: *Bygg- og anleggsteknikk, Elektro og datateknologi, frisør, blomster, interiør og eksponeringsdesign, helse-og oppvekstfag, Handverk, design og produktutvikling, informasjonsteknologi og medieproduksjon, naturbruk, restaurant- og matfag, salg service og reiseliv, teknologi- og industrifag* (Utdanning, u.å.).

1.3.3 Rådgiverrollen

Rådgivningstjenesten er delt inn i to ansvarsområder: Sosialpedagogisk og utdannings- og yrkesrådgivning (Utdanningsdirektoratet, 2021). Denne masteroppgaven er det utdannings- og yrkesrådgivere som er sentrale. Som nevnt innledningsvis har elever i norsk skole rett til nødvendig rådgivning, der det er skoleeiers ansvar å legge opp til at elevenes rettighet til nødvendig rådgivning oppfylles (Utdanningsdirektoratet, 2021). På utdanningsdirektoratets (2021) sin nettside heter det at:

Utdannings-og yrkesrådgivningen skal hjelpe elevene til å bli bevisste på sine egne verdier, interesser og forutsetninger. Dette skal gi elevene selvinnsett og øke deres evne til å gjøre gode utdannings- og yrkesvalg. Rådgiverne skal også hjelpe elevene med å vurdere konsekvensene av valgene de gjør, og de skal forebygge feil valg av utdanning eller yrke. (Utdanningsdirektoratet, 2021)

I dette vektlegges bevissthet og selvstendige valg basert på verdier, interesser og forutsetninger, som rådgiverne skal gjøre elevene bevisst på. Det er også fire områdene rådgiverne skal bidra til: Å utjevne sosiale forskjeller, integrere minoriteter, sikre at elevene gjennomfører det 13-årige utdanningsløpet og ivareta et likestillingsperspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2021). Med andre ord er det forventet at rådgivere skal bidra til balansering av sosial ulikhet, etnisitet, utdanning og kjønn.

De fleste rådgiverne i dette datamaterialet har en aktiv rolle i faget utdanningsvalg. Faget utdanningsvalg ble innført fra høsten 2008 som obligatorisk i ungdomsskolen. Utdanningsvalgfaget skal bidra til at elever oppnår kompetanse i å treffe karrierevalg, og ta gode utdannings- og yrkesvalg, basert på egne ønsker, interesser og forutsetninger. Faget skal gi kunnskap om ulike retninger, hva de kan føre til og gi innsikt i arbeidsmarkedet og dets endringer (Utdanningsdirektoratet, 2015). Gjennom arbeidet med faget skal elevene skaffe seg kunnskap om muligheter og krav i utdanningssystemet og arbeidslivet. Faget skal nemlig bidra til at elevene tar selvstendige valg (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I en sluttrapport om karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring gjennomført av Lødding og Holen (2012), kommer det frem at elevene er usikre på om faget hjelper dem til å gjøre mer kvalifiserte valg av videregående utdanning. Faget har nemlig ikke hatt det positive utfallet man skulle ønske (Lødding og Holen, 2012). Ser man videre på resultatene er det interessante forskjeller i utvalget. Analysen indikerer at minoritets elever og elever som strever faglig oppnår i større grad å ha nytte av faget, enn majoritets elever og prestasjonssterke elever (Lødding og Holen, 2012, s. 52). Resultatene viser også at de elevene som har foreldre uten høyere utdanning har mest nytte av faget utdanningsvalg. Dette indikerer at de elevene som ikke er like teoretiske sterke, opplever faget som mer nyttig og lærerikt enn de elevene som er mer teoristerke. Minoritets elever er generelt mer positiv til skolefaget enn majoritets elever. Det kan tenkes at dette skyldes at de elevene ikke får den formen for veiledning hjemme, knyttet til det norske utdanningssystemet. En annen grunn kan være at faget åpner opp for kunnskap om flere muligheter enn de har kjent til, gjennom foreldres orientering om hvilke valg de bør gjøre (Lødding og Holen, 2012, s. 55). Det kan konkluderes med at de elevene som har et dårligere utgangspunkt i det norske skolesystemet, grunnet lave prestasjoner, minoritetsbakgrunn eller lite kjennskap til utdanningssystemet, setter mest pris på informasjon knyttet til utdanningsvalg.

1.3.4 Yrkessatsing

De siste årene har det vært et stort fokus knyttet til yrkesfagene. Kunnskapsdepartementet om karriereveiledning for individ og samfunn, skriver at fagpolitisk settes elevenes valg i sammenheng med større samfunnsmessige utfordringer i årene som kommer (NOU 2016: 7, s. 57). Solberg-regjeringen skrev i en stortingsmelding at det skal satses stort på yrkesfagene, og det å få mer praktisk og variert læring i ungdomsskolen, som vil være mer motiverende og relevant for flere (St.meld.nr. 22 (2010-2011), s. 6). I stortingsmeldingen står det blant annet:

Da må praktisk kunnskap i større grad introduseres som likeverdig med akademisk kunnskap allerede på ungdomstrinnet for å heve status og interesse for yrkesfag. (St.meld.nr. 22 (2010-2011), s. 7)

Det har dermed vært et stort fokus knyttet til en yrkessatsing de siste ti årene. I 2022 melder regjeringen om en kraftfull satsing på yrkesfag og kvalifisering. Som nevnt innledningsvis vil Norge mangle 90.000 fagarbeidere innen 2035, ifølge regjeringen. Regjeringen vil at flere skal velge yrkesfag og få læreplass, da Norge trenger flere fagarbeidere. Regjeringen vil dermed satse på yrkesfagene, gjennom å bruke mer enn én milliard på yrkesfag og kvalifisering, som vil føre til tettere oppfølging og en satsing på kvaliteten i yrkesfagopplæringen. Kunnskapsminister Tonje Brenna fra arbeiderpartiet skriver at yrkesfag er viktig og attraktivt, som både må vises og oppleves gjennom grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2022). En satsing på yrkesfagene har også vært et lokalt fokus i Kristiansand kommune, dette kommer frem gjennom innsats fra næringsliv og kommunen, som blir introdusert og inkludert blant rådgiverne.

1.4 Kristiansand som «case»

Kristiansand kommune er spennende som «case» til å se på rådgivertjenesten. Grunnen er at kommunen er preget av mye industri, som gjør at byen er avhengig av yrkesfaglig arbeidskraft (Kristiansand kommune, 2020, s. 8). Sammenlignet med andre byer i Norge, velger flere elever i regionene et yrkesfaglig løp (Fløde, 2022).

I Kristiansand kommune har det vært et lokalt fokus på rekruttering til yrkesfagene. Flere i regionen har engasjert seg i yrkesfagene og behovet for arbeidskraft. I en artikkel i Fædrelandsvennen skriver tidligere reportasjesjef og mediesjef for avisen, nå frilanser Tor Mjaaland (2022), at bedrifter inviterer både elever og utdannings- og yrkesrådgivere ved ungdomsskolen, for å få mer kunnskap om bransjen og de mange mulighetene elevene har innen de ulike bransjene (Mjaaland, 2022). Det er stor enighet om at flere unge bør satse på en fagutdanning. Ifølge artikkelen i Fedrelandsvennen forteller Rådgiver ved TIF kvadraturen videregående skole; «velger man yrkesrettet utdanning, så blir man noe etter fire år». Det gjelder sjelden om man går for studiekompetanse (Mjaaland, 2022). Både elever og rådgivere får dermed informasjon om ulike yrkesfaglige retninger gjennom slike besøk, som kan være med på å påvirke elevens valg, og rådgivernes prioriteringer.

Det er også et fokus i kommunen knyttet til praksis, dette for å få flere til å prøve seg innenfor de yrkesfaglige retningene. Rådgiverkoordinator Marianne Stray Aas forteller i samme artikkel

i fedrelandsvennen at hun brenner for å gi de unge praktiske opplevelser. Videre forteller rådgiverkoordinator at dette er en del av prosjektet, der hun satser på økt bruk av entreprenørskap, og at faget utdanningsvalg skal få mer praktisk innhold. Hun peker også på at istedenfor å velge språkfag på ungdomsskolen, kan elevene velge arbeidslivfag, der elevene får praktisk mestringsopplevelser, gjennom for eksempel å drive elevbedrift. Målet er å gi de unge erfaringer som gjør at de tar riktig valg basert på evne og interesser (Mjaaland, 2022).

Kommunens satsing på yrkesfagene, har også fått oppmerksomhet nasjonalt. Journalist Bjørgulv Braanen (2022) skriver i klassekampen om en 17-åring som ikke fikk det til å fungere på skolen, men som nå har fått mulighet til å jobbe og ta fagbrev ved Elkem i Kristiansand (Braanen, 2022). Elkem i Kristiansand har tatt inn flere ungdommer som har droppet ut av skolen, eller som har vært nære å droppe ut. Videre forteller Nav- rådgiver og lokalpolitiker for Arbeiderpartiet Trond Blattmann til magasinet at dette er så viktig, da Elkem tar inn ungdommer som ikke treffer helt A4-planken, men som kan gjøre en fantastisk jobb. Videre forteller Blattmann at de som skal utdanne seg i yrkesfaglig retning kan falle av i møte med teori, som ikke er relevant for dem og roser dermed Elkem for fleksibiliteten (Braanen, 2022). Medieoppmerksomheten knyttet til yrkesfagene, viser at næringslivet, regionen og rådgiverbransjen har et bevisst fokus knyttet til yrkesfagenes relevans. Dette kan man også se hos kommunens prosjekt *flere i arbeid*.

1.4.1 Flere i arbeid

I 2019 ble et oppgaveutvalg etablert i Kristiansand kommune for det femårige programmet *flere i arbeid*. Bakgrunnen for prosjektet er at Kristiansand kommune har en høyere andel unge utenfor jobb og skole, sammenlignet med andre byer i Norge. I 2021 ble prosjektet vedtatt, og det femårige programmet skulle starte (Kristiansand kommune 2021a).

Hovedmålet til prosjektet er å redusere andelen av befolkning som er utenfor arbeid og utdanning. Målet er ikke å opprette nye eller utvide eksisterende tiltak, men heller jobbet mot en systemendring. Prosjektet skal dermed se på det store bildet og systemene som gjør det vanskelig for de unge i dag. Satsingen er organisert med universitet, NAV, Kristiansand kommune, næringsliv og Agder fylkeskommune som partnere i programmet. Programmet er delt inn i syv satsingsområder/prosjekter som omhandler ulike målgrupper og aktører. Det mest sentrale satsingsområdet for denne oppgaven er prosjektet; *yrkesrettede utdanningsvalg* (Kristiansand kommune, 2021b).

Prosjektet yrkesrettede utdanningsvalg retter seg først og fremst mot elever i ungdomsskolen. Målet med prosjektet er å få flere ungdommer til å velge utdanninger som leder dem i arbeid, og jobbe med utdanningsvalg på en måte som forebygger utenforskap. Prosjektet ønsker at elevene skal ta et valg av videregående utdanningsprogram, basert på elevens egne interesser og forutsetningen. Prosjektet ønsker også å møte samfunnets behov for arbeidskraft. Fokusområdet til prosjektet er dermed å *styrke karriereveiledningen i grunnskolen* (Kristiansand kommune, 2021b).

Prosjektleder for yrkesrettede utdanningsvalg Marianne Stray Aas, er såkalt rådgiverkoordinator for rådgiverne ved ungdomsskolene i kommunen. Jevnlige inviterer rådgiverkoordinator til ulike rådgiversamlinger, i samarbeid med andre aktører med ulike tema for dagen. Via epost har jeg fått tilsendt ulike referater etter møter og innbydelser til ulike rådgiversamlinger av rådgiverkoordinatoren i Kristiansand. Innbydelsene og referatene viser at rådgiversamlinger har blitt arrangert med bransjetreff, der målet er å gi oppdatert bransjekunnskap om karrieremulighetene innenfor aktuelle programområder. Andre samlinger kan temaene være oppdatert kunnskap fra ulike bransjer, jobb og karrieremuligheter innenfor ulike yrkesfaglige linjer, og hvordan overgangen fra ungdomsskole til videregående kan bli bedre. Det blir også arrangert workshop med rådgivere på videregående og ungdomsskoler i Kristiansand, der tidligere tema blant annet har vært langsiktig karrierevalg, informasjon til elever, å stå i valget sitt gjennom å utfordre foreldre, mer hospitering og åpen og ærlig informasjon. Rådgiversamlingene er i regi av flere i arbeid og Kristiansand kommune, ifølge referater og invitasjoner tilsendt av rådgiverkoordinator Marianne Stray Aas (Tilsendt via e-post, 21. februar 2023).

1.4.2 Utdanningsvalg i Kristiansand kommune

Alle søkere til videregående opplæring skal sette opp tre forskjellige utdanningsprogram i prioritert rekkefølge, der elever som søker, har rett til inntak på en av tre alternativer (Opplæringslova, 1998, § 3-1). I Kristiansand søkte 55 prosent et yrkesfaglig utdanningsprogram i 2022, mens 45 prosent søkte studieforbereende, som er en jevn økning fra de siste årene (Fløde, 2022). 2047 elever hadde et studieforbereende løp på første valg, mens 2365³ søkere hadde yrkesfaglig løp på første valg. Ren studiespesialisering (1189 søkere), Helse-og oppvekstfag (602 søkere), Idrettsfag (479 søkere), Bygg-og anleggsteknikk (379 søkere), og teknologi- og industrifag (430 søkere), er blant de linjene med høyest antall søkere

³ Egne beregninger.

på første valg i Kristiansand kommune i 2022 (Fløde, 2022). Og dermed sammenlagt flere søkere til yrkesfaglige retninger.

Sammenlignet med Oslo søker flere seg til yrkesfaglige utdanningsprogram i Kristiansand. I Oslo har søkertallet til yrkesfaglige programmer blitt færre. Tall fra 2023 viser at 24,6 prosent søkte seg til yrkesfaglige utdanningsprogram, mens det var 26,8 prosent i fjor. Det vil si at 75,4 prosent søkte seg til studieforberedende utdanningsprogram i Oslo kommune (Oslo kommune, 2023).

I Kristiansand er det dermed flere som velger et yrkesrettet studieløp enn studieforberedende løp, noe som har forandret seg fra tidligere år (Fløde, 2022). Når elever har valgt ut hvilken retning de ønske å gå, må de også velge videregående skole. For ungdommer i Kristiansand er det alt i alt fem skoler å velge mellom (Kristiansand kommune, 2019), der hvilket utdanningsvalg som tilbys på skolen vil variere.

Spesielt for Kristiansand er søkere til Kristiansand katedralskole Gimle også kalt KKG, med flest søkere. I en artikkel i Fædrelandsvennen (2022) skriver Tina Linnéa Foos-Stray at 317 ungdommer hadde søkt seg til KKG studiespesialisering, mens 30 hadde søkt seg til Vågsbygd videregående skole, av totalt 415 søkere. Elevrådsleder Casper Nordgård ved KKG roser programfaget til skolen, samtidig som han forteller at det er mange 10.klassinger som velger skole basert på det «alle andre» velger (Stray, 2022).

Alt i alt kan det tenkes at rådgiverrollen er viktig i forbindelse med elevens utdanningsvalg. Tidligere litteratur presenterer rådgiverne som viktige informasjonsbærere, der myndighetene har tiltro og forventinger til rådgivertjenesten. Av den grunn vil oppgaven argumentere for at rådgiverperspektivet er et interessant tema å undersøke i en studie som denne, der målet er å se på ungdommers utdanningsvalg, og hvordan rådgiverne forholder seg til disse, samtidig som de må forholde seg til krav og forventninger fra andre hold.

1.5 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven om utdannings- og yrkesrådgiveres perspektiver på utdanningsvalg er delt inn i 7 hovedkapitler, der hvert hovedkapittel er delt inn i underkapitler, som tar for seg ulike relevante temaer. Det neste kapittelet; 2 Teoretisk rammeverk fremlegges litteratur som blir brukt i oppgaven. Denne delen er delt i to og dreier seg om Diego Gambetta (1987) sine idealtyper *Pushed from behind* og *pulled from the front*. Pushed from behind knyttes til verdier, kultur, kulturell kapital, kultur i arbeider og middelklasse familier og hvordan kultur blir synlig

for utdanningsvalget blant minoriteter. Den andre delen av kapittelet *pulled from the front* tar for seg rasjonelle valg, ved å gjøre rede for *sosial posisjon-teorien* og *rasjonell aktør teori*. I neste kapittel 3 metode og gjennomføring, belyses fremgangsmåten i oppgaven og hvilke metodiske og etiske betraktninger som har blitt gjort. Analysedelen i masteroppgaven er delt i to kapitler. Første analysedelen presenteres i kapittel 4 *pushed from behind*. Dette kapitlet tar for seg kategoriene *foreldre, rådgiveren* og *nettverk* for å beskrive hvilke forhold og aktører som påvirker elevenes utdanningsvalg. Det andre analysekapittelet 5 *Pulled from the front* tar for seg rådgivernes beskrivelser av selvstendige elever, og hva som kan føre til at elevene tar selvstendige valg. Til slutt i oppgaven er det kapittel 6 Diskusjon og avslutning med en avsluttende drøfting.

2 Teori og tidligere forskning

For å belyse oppgavens forskingsspørsmål om hvilke forhold og faktorer rådgiverne opplever som viktigst for elevenes utdanningsvalg, vil oppgaven ta for seg ulike teorier på hvordan individer tar beslutninger, og hvilke faktorer som påvirker utdanningsvalgene. I dette kapittelet redegjøres derfor tidligere teoretiske forklaringer på hvorfor elever velger slik de gjør, samt sammenhengen mellom sosial bakgrunn og utdanningsvalg. For å gjøre dette vil kapittelet deles i to. Først presenteres idealtypen; *pushed from behind* og deretter *pull from the front*, som er utviklet av Diego Gambetta (1987). De to idealtypene vil fungere som forklaringer på hvordan individer tar beslutninger rundt utdanningsvalg, og vil være rammeverket for hele kapitlet. Dette er basert på slik Diego Gambetta gjør det i boken *where they pushed or did they jump?* (1987).

Pushed from behind, vil i denne oppgaven ta for seg faktorer som skyver eller pusher eleven i bestemte retninger. For å få en bedre forståelse av hvilke faktorer som skyver elevene i bestemte retninger, vil Raymond Boudon (1974) sine mikrososiologiske teorier om verdi og kulturell arv brukes. Det vil også bli benyttet litteratur fra Pierre Bourdieus kulturell kapital, med eksempler fra Anette Lareaus feltstudie av middelklasse og arbeiderklasse foreldre. Den første delen av kapittelet ønsker også å få en bedre forståelse av hvordan en minoritetskultur kan påvirke utdanningsvalget til elevene.

Den andre delen av kapittelet *pulled from the front* vil ved hjelp av rasjonell aktør-teori og sosial posisjon-teorien, ta for seg elevene som selvstendige aktører. Elevene blir i denne delen beskrevet som aktører som tar egne valg, basert på preferanser og andre bevisste forhold. Ved bruk av foreliggende teori på elevens beslutninger og forhold som påvirker eleven, kan det analyseres i henhold til rådgivernes beskrivelser av elevenes utdanningsvalg, samtidig som rådgivernes fortellinger vil kunne si noe om hvordan de forholder seg til disse faktorene og forholdene. Denne måten å inndele kapittelet på vil bli brukt som et teoretisk redskap, som senere vil bli brukt som en analytisk ramme.

2.1 Pushed from behind

Diego Gambetta (1987) stiller spørsmålet *where they pushed or did they jump?* Det Gambetta ønsker med denne publikasjonen er å se på hvilken grad utdanningsatferd kan representeres som er produkt av bevisste valg eller omvendt. Det første spørsmålet handler om *pushed from*

behind som antar at handlingene til elevene er som følge av sosiale eller psykologiske årsaker, som regnes utenfor elevens bevissthet. Aktører eller andre forhold handler bak ryggen til eleven, og presser de mot et gitt handlingsforløp, såkalte push-faktorer (Gambetta, 1987, s. 11). Push-faktorer kan for eksempel skyve eleven i en bestemt retning, som til en bestemt videregående skole, eller en bestemt utdanningsretning. Slike forhold kan være sosiale normer eller verdier (Gambetta, 1987, s. 11, 12). Jon Rogstad (2016) forteller i *De frafalne: om frafall i videregående opplæring*, at de viktigste forholdene som er med på å avgjøre elevenes utdanningsvalg, er verdier og den sosioøkonomiske bakgrunnen eleven blir sosialisert inn i, gjennom familien. Med andre ord, eleven tilegner seg verdier gjennom miljøet man er sosialisert og oppdratt i (Rogstad, 2016, s. 142). Hvordan verdier spiller en rolle, vil kapittelet videre ta for seg, gjennom å gjøre rede for blant annet verditeorien, med eksempler på hvordan verdier kan påvirke utdanningshandlinger.

2.1.1 Verdier

Sosiale forskjeller gjør at familier verdsetter utdanning på ulike nivåer. En av de mest kjente forklaringene på ulikhet i utdanning er verditeorien, som tar for seg forskjeller på verdsetting av utdanning (Bøyum, 2016, s. 27). Begrepet kommer opprinnelige fra Raymond Boudon (1974), der han forklarer ulike teorier rundt sosial ulikhet i utdanning (Boudon, 1974, s. 22-23). Teorien tar for seg hvordan individer med bakgrunn i lavere sosiale klasse kan ha mindre interesse for utdanning. De kan ha blitt sosialisert inn i et miljø der utdanningens verdier settes lavt. Dette kan føre til mindre interesse for skolearbeid og lavere presentasjonsnivå på skolen. Eleven kan da oppleve færre valgmuligheter, samt et lavere ønske om å ta en høyere utdanning (Hansen og Mastekaasa, 2005, s. 80). Arbeiderklassefamilier har gjerne verdier der høyere utdanninger og akademisk kunnskap ikke blir verdsatt i like stor grad. Et resultat av dette kan være at eleven velger seg til en kortere utdanning, som er preget av mer praktisk undervisning, som et resultat av verdiene hjemme. Verditeorien hevder ikke at arbeiderklasseelever ikke kan oppnå en høyere utdanning, men at de ikke ser poenget med å ta en høyere utdanning, på grunn av verdiene som ligger til grunn (Bøyum, 2016, s. 27, 28).

Middelklassefamilier, derimot, kan identifisere seg med de verdiene skolen bygger på. Dette kan være verdier som å ta høyere utdanning og akademisk kunnskap. Middelklassebarn kommer gjerne fra familier der utdanning har høy verdi, grunnet foreldres utdanningsnivå. De vil da stimuleres til å gjøre en innsats på skolen, som gjerne fører til at de velger en høyere

utdanning (Hansen og Mastekaasa, 2005, s. 80). Det går også an å tenke at verdiene er noe individene velger selv (Bøyum, 2016, s. 28). Et slikt eksempel kan vi se hos Paul Willis (1997). Paul Willis klassiske studie av engelske arbeiderklasseungdom, har senere blitt det mest brukte eksempelet på verditeorien (Bøyum, 2016, s. 28). Willis identifiserte to hovedgrupper; «the lads» og «the ear'oles» (Willis, 1997). The lads gjorde motstand mot skolekulturen, og spesielt motstand mot autoritet fra lærerne (Willis, 1997, s. 11) De avviste i stor grad målene med skolegang og legitimiteten til lærerne, de var dypt imot det de trodde skolen ønsket å gjøre med dem (Willis, 1976, s. 12). The lads hadde gjennomsnittlig eller lave skole prestasjoner, som ønsket å få seg en jobb raskest mulig. I motsetning til the lads var The ear oles akademisk motivert og aksepterte legitimiteten til lærerne. The lads så ned på The ear oles og kalte de blant annet for «creeps» og lærernes kjæledyr (Willis, 1976, s. 1, 3).

Forskningen ble gjort på en arbeiderklasseskole. Det var derfor ingen systematiske forskjeller i klassebakgrunnen til de to gruppene. Derimot var det en absolutt forskjell i hvilke ambisjoner de to gruppene hadde. Ear oles var som nevnt akademisk motivert mens the lads hadde ingen planer om å gjennomføre en høyere utdanning, og valgte emner på grunnlag av det letteste alternativet. Til tross ingen systematiske forskjeller i klassebakgrunnen, var det noen bevis på at foreldrene til ear oles var mer til stede, og interesserte seg mer for barnas fremgang. Det var mer tydelig at de hadde planer for sønnens fremgang, enn foreldrene til the lads (Willis, 1976, s. 3). Eksempelet til Willis med arbeiderklasseungdom på 1970-tallet er gjerne ikke overførbart til Norge i dag. Allikevel viser eksempelet hvordan ungdommer har ulike aspirasjonsnivå grunnet de ulike verdiene de har (Bøyum, 2016, s. 28).

Andre eksempler på verdier rundt utdanningsvalg finner man hos Vogt (2007), som studerte norske gutter på yrkesfag i sin masteroppgave i sosiologi. Den største gruppen av elever var sikre på en ting, de ville «ha nokke praktisk» (Vogt, 2007, s. 88). Vogt finner dermed at gruppen som valgte yrkesfag, ikke vil eller velger bort høyere utdanning, men heller hadde motivasjon og arbeidslyst. Vogt konkluderer dermed at pull-faktorene hadde så vel stor betydning, enn push-faktorene (Vogt, 2007, s. 105).

2.1.2 Kultur

Tidligere studier har vist tendenser til hvordan barn fra høyere sosiale klasser har høyere presentasjonsnivå, enn de fra lavere klasser (Hansen og Mastekaasa, 2005, s. 80). Barn som er vokst opp med velutdannede foreldre har gjerne med seg ressurser hjemmefra, som ofte blir sett på som kulturell kapital. Den kulturelle kapitalen kan gi eleven en fordel i utdanningssystemet,

som å prestere bedre på blant annet faktakunnskap, språklige og kognitive evner på skolen. Med andre ord, middelklasse elever kan gjennom foreldre tilegne seg evner og kunnskap, som skolesystemet verdsetter, og som igjen gir elevene en fordel i utdanningssystemet (Bøyum, 2016, s. 30).

Kulturell kapital

En av de mest innflytelsesrike kulturteoretikerne innenfor utdanning er Pierre Bourdieu, med sin forståelse av kulturell kapital. Bourdieu skiller mellom tre kapital former; *sosial kapital*, *økonomisk kapital* og *kulturell kapital*. Bourdieu presenterer sosial kapital, som ressurser knyttet til det å tilhøre eller være medlem av et nettverk, gruppe eller mindre institusjonaliserte relasjoner, med bekjentskap og anerkjennelse. Den sosiale kapitalen vises gjerne gjennom bruk av et fellesnavn, som for eksempel en skole, et politisk parti eller et familienavn (Bourdieu, 1986, s. 21).

Økonomisk kapital, kan være ressurser som penger og formue. Økonomisk kapital synes for eksempel gjennom eiendom (Bourdieu, 1986, s. 16). Noen tjenester og varer kan økonomisk kapital gi umiddelbar tilgang til, og blir ifølge Bourdieu regnet som roten til alle de andre typene kapital. Men noen tjenester kan bare oppnås gjennom sosial kapital i form av relasjoner, som ikke kan realiseres umiddelbart (Bourdieu, 2006, s. 21,22).

Den siste kapital formen kulturell kapital, eksisterer i tre former: Den *objektive tilstand*, i form av kulturelle goder som malerier, bøker og instrumenter. En *institusjonalisert tilstand*, som kan være kvalifikasjoner for eksempel titler og utdanningsnivå. Og til slutt den kroppsliggjorte tilstand, som er varige disposisjoner i kroppen og bevisstheten (Bourdieu, 2006, s. 8), som for eksempel kan være hvor villig du er til å lese bøker. Det er spesielt kulturell kapital som er relevant for denne oppgaven. Kulturell kapital ble først brukt i forskning som en teoretisk hypotese, som gjorde det mulig å forklare ulikhet i skolepresentasjoner blant barn fra ulike sosiale klasser, der de sammenlignet akademisk suksess. Ifølge Bourdieu finnes det ulike fordeler ved ulike sosiale klasser, som blir synlige i skolesystemet når elever skal prestere. Dette blir en motsetning til de som mener at akademisk suksess eller fiasko, er et resultat av naturlig anlegg (Bourdieu, 2006, s. 8). Bourdieu så heller på akademiske evner som et produkt av kulturell kapital, der hjemmets videreføring av kulturell kapital avgjør skolepresentasjonene. Denne formen for kapital mente Bourdieu var viktigst for hvor godt man presterte på skolen, og i utdanning generelt (Bourdieu, 1986, s. 17). De verdiene og ressursene middelklasseforeldre ofte lærer barna sine, er ofte de samme som blir verdsatt i utdanningssystemet, dermed mener

han at skolesystemet er med på å reprodusere den sosiale strukturen, ved å legge til rette for en overføring av den kulturelle kapitalen (Bourdieu, 2006, s. 9).

Den kulturelle kapitalen er mindre synlig enn den økonomiske kapitalen, i form av materielle goder. Derfor kan deler av den kulturelle kapital fungere som en symbolsk kapital. Symbolsk kapital kan være en anerkjennelse man får på et felt, på grunn av den økonomiske, kulturelle eller sosiale kapitalen. Kapitalen blir heller sett på som en legitim kompetanse eller en autoritet, når det for eksempel kommer til kultur, kunst eller sosial velferd (Bourdieu, 1986, s. 18). En slik legitim kompetanse, eller en autoritet, kan for eksempel være rådgivertittelen. Gjennom en slik tittel blir man sett på som legitim og akseptert, og tittelen vil føre til en symbolsk kapital (Bourdieu, 1986, s. 17, 18). Når den symbolske kapitalen anerkjennes, vil den gi en form for symbolsk makt (Bourdieu, 1989, s. 23). Med andre ord, kan man med en symbolsk kapital påvirke de rundt seg, og ha mulighet til å definere omverden, som dermed blir en form for symbolsk makt.

Ifølge Bourdieu tilegner vi oss ulike kulturell kapital i ulike sosiale klasser. Medlemmer av samme sosiale klasse, vil ofte ha samme eller lignende habitus (Bourdieu, 1989, s. 17). Habitus kan forklares som ubevisste, kroppsliggjorte vaner, som blir tatt for gitt i handlingene våre (Benson, 2016, s. 3). Det vil si varige disposisjoner, eller opplært kapasitet som mønstre til å tenke, følge og handle på bestemte måter. Man kan dermed si at habitus er et produkt av sosialisering, som er kroppsliggjorte disposisjoner man tilegnet seg i visse miljøer (Wacquant, 2016, s. 65). Bourdieu hevder at tenking ofte er inkarnert eller kroppsliggjorte vaner, som er blitt til på bakgrunn av kulturelle, sosiale og materielle omgivelser (Bourdieu, 1995, s. 21). Med andre ord hvordan man handler og tenker, er påvirket av den kulturelle kapital, og blir regnet som et individs habitus. Det kan dermed tenkes at elever tar valg basert på det som er naturlig for deres habitus, som er et resultat av elevens sosialisering.

Kultur i arbeider og middelklassefamilier

Anette Lareau gjennomførte et feltarbeid studie influert av Pierre Bourdieu. Studien forsøker blant annet å vise hvordan foreldre overfører ulike habitus i hjemmet, og hvordan den i spesifikke institusjonelle møter, fungerer som en form for kulturell kapital (Lareau, 2011, s. 364, 365). Den kulturelle opplæringen i hjemmet (habitus), har ulik verdi i dominerende institusjoner. Standarden i privilegerte hjem, kan være kompatibel med standarden som gjelder i den dominerende institusjon (Lareau, 2011, s. 362), som for eksempel skolen. Gitt dette har familier ulikt utgangspunkt, for å lykkes i samarbeid med slike institusjoner.

I feltarbeid studiet til Lareau, finner hun at arbeiderklasse og middelklasseforeldre styrer sin oppdragelse etter to ulike kulturelle logikker. Arbeiderklasseforeldre følger det hun kaller for *natural growth*, mens middelklasseforeldre følger det hun kaller for *concerted cultivation*. Lareau finner at arbeiderklasseforeldre ønsker at barna skal ha en naturlig oppvekst, der foreldrene tilbyr kjærlighet, mat, husly og trygghet, som opplevdes som nok for barnas utvikling (Lareau, 2002, s. 748, 749). Sosialiseringens praksis *natural growth*, har blant annet blitt omtalt som 'tilretteleggelse for naturlig utvikling' på norsk av Stefansen (2011) i sin doktorgradsavhandling. Arbeiderklasse barna var også mindre involvert i organiserte aktiviteter og hadde mer fritid. Mangelen på deltakelse på organiserte aktiviteter, begrenser erfaringer med autoriteter, og å forholde seg til andre voksne mennesker enn de i familien (Lareau, 2002, s. 749). Lareau fant også at i arbeiderklasse hjem, fokuserte foreldrene mindre på dialog med barna. Når barna gav informasjon lyttet foreldrene, men fulgte sjelden opp med spørsmål eller kommentarer. De fokuserte dermed mindre på barnas meninger, observasjoner og vurderinger (Lareau, 2002, s. 763).

Lareau identifiserte middelklassefamilier med en *concertes cultivation* som oppdragelsesform. 'Intensiv foredling' som *Concerted cultivation* senere har blitt omtalt som (Stefansen, 2011), kjennetegnes av at foreldrene er opptatt av blant annet dialog og å engasjere seg i livene deres. Middelklasseforeldrene ønsket å fremme barnas talenter, gjennom organiserte fritidsaktiviteter, som de mente hadde mange fordeler for utviklingen av barna (Lareau, 2002, s. 747, 754). Middelklasseforeldrene gjorde også en innsats for å stimulere barnas utvikling av deres kognitive og sosiale ferdigheter. De la enrom vekt på dialog og argumentasjon med barna. Det kom opp diskusjoner om helse og sikkerhet, men også hva barna hadde på seg, hva de spiste og hvordan de brukte tiden sin (Lareau, 2002, s. 773, 763). Med andre ord, gav foreldrene så mange fordeler som mulig, gjennom å jobbe med dem for å øke barnas muligheter i for eksempel skolen (Lareau, 2011, s. 295).

Vi kan dermed si at middelklasseforeldre, langt mer engasjerte seg i fritidsaktiviteter og skolearbeidet, mens de med lavere sosial status i større grad må klare seg selv (Bøyum, 2016, s. 32). Forskjellene i dialoger mellom arbeiderklasse og middelklasse, kan forklare en god del av presentasjonsforskjellene, og de kognitive evnene mellom arbeiderklassebarna og middelklassebarna i skolesystemet (Bøyum, 2016, s. 32). De ulike kulturelle logikkene kan også forklare hvordan habitusen til foreldrene, reproduseres til barna i møte med ulike institusjoner (Lareau, 2011, s. 363, 364).

Minoriteter

Marianne Takvam Kindt (2017) forteller i artikkelen *innvandrerdrev eller middelklassedrev?* (Kindt, 2017), om hvordan barn av innvandrere ofte gjør det bra i det norske utdanningssystemet, til tross for at foreldrene ofte befinner seg lavere på den sosioøkonomiske rangstigen (Kindt, 2017, s. 72). Barn av innvandrere er også overrepresentert blant søkere til høyere utdanning. De velger ofte en høyere utdanning, som innebærer en elite- og profesjonsutdanning, selv om det i mindre grad er knyttet til foreldrenes sosioøkonomiske posisjon (Kindt, 2017, s. 72).

«Hjemlandet kultur» og sosiale forhold, kan være viktig for verdsetting av utdanning (Lauglo, 2010, s. 50). Kindt forteller hvordan de fleste innvandrere opplever en nedadgående sosial mobilitet ved migrasjon (Kindt, 2017, s. 72, 73). Utdanningens verdier og foreldrenes involvering, kan ha en klassespesifikk forklaring. De barna som har foreldre med høy status fra hjemlandet sitt, men som ikke har tilsvarende status i Norge, opplever ifølge Kindt (2017) foreldrenes involvering på en måte som minner om Lareaus intensiv foredling, som gjerne forbindes med utdannede middelklasse (Kindt, 2017, s. 73). Disse foreldrene kan ta med seg verdier om høyere utdanning fra hjemlandet sitt, og påvirke elevens verdsetting av utdanning. Det finnes også foreliggende forskning som viser at barn av innvandrere, oppdras annerledes enn majoritetsbefolkningen. De opplever at foreldrene stiller flere krav og plikter, har mindre frihet hjemme og at foreldrene sjelden er fornøyd med hvor «godt» de klarte seg på skolen (Lauglo, 2010, s. 34, 35).

I doktoravhandlingen «*Mer enn klasse: Betydningen av «etnisk kapital og «subkulturell kapital» for utdanningsatferd blant etterkommere av innvandrere»*, argumenterer Mariann Stærkebye Leirvik (2013), at etnisk kapital er viktigere for å forstå utdanningsatferd blant etterkommere, enn klasse (Leirvik, 2013). Hovedargumentet i avhandlingen er at etnisk kapital og subkulturelle kapitalformer (ulike kapitalformer påvirker familiens symbolske kapital og dermed posisjon i det etniske nettverket), er viktig for å forstå utdanningsatferd blant etterkommere, og at kulturelle praksiser viser hvorfor tradisjonelle ulikhetsforklaringer, ikke strekker til (Leirvik, 2013, s. 3). Det faktumet at klasse betyr mindre for etterkommere, har fremstått som en sosiologisk gåte, Leirvik (2013) bidrar til å løse denne gåten. Hun argumenterer for at den etniske kapitalen kan bidra til å forklare hvordan utdanningsverdsetting ikke primært knyttes til klasse, da en slik kapital også er å finne i familier med lavere sosial klasseposisjon (Leirvik, 2013, s. 69). I en forskningssak av Lorenz Khazaleh (2014), for institutt for sosiologi og samfunnsgeografi forteller Mariann Stærkebye Leirvik, at funnene fra

avhandlingen tilsier at foreldre ønsker at barna skal nytte mulighetene som landet gir, og oppmuntrer de så godt de kan til å ta høyere utdanning. Gjennom verdsettingen av utdanningen i den etniske kapitalen, klarer foreldrene å overføre ambisjonene sine til barna (Khazaleh, 2014).

Elever med innvandrerbakgrunn opplever også press fra foreldrene sine til å ta høyere utdanning, ifølge Kindt og Hegna (2017). Kindt og Hegna (2017) studerte elever med innvandrerbakgrunn som velger å gå yrkesfag, samt de elevene som velger en elite studie i Oslo. Elitestudentene rapporterte lite press fra foreldrene sine, mens yrkesfag elevene opplevde mer press fra foreldre. De konkluderer med at normen om høyere utdanning sitter sterkt hos begge gruppene, og at normen om å velge høyere utdanning, er så sterkt forankret i ungdommenes utdanningstanker. For de som da velger en høyere utdanning, vil ikke foreldrenes autoritet og press komme like frem, da eleven velger det som er «riktig» for deres normer. Det kan forklare hvorfor elite studentene opplever mindre press, da de står på egne ben, og trenger ikke press for å gjøre det «riktige» valget. De som valgte en yrkesfaglig retning, følte mer press, som kan forklare foreldrenes ønske om at eleven skal velge en høyere utdanning. Kindt og Hegna påpeker også hvordan de elevene som valgte en yrkesfaglig utdanning, underveis så på det som en mulighet til å ta høyere utdanning, som for eksempel ingeniør. Ifølge dem var det legitimt å spørre om foreldrenes negative holdninger til yrkesfagene, hadde bidratt til dette skiftet og at normen om høyere utdanning, hadde sakte forankret seg i disse ungdommene (Kindt og Hegna 2017, s. 289, 290).

2.2 Pulled from the front

Felles for de faktorene jeg nå har gått gjennom er at de i denne oppgaven kan knyttes til *push from behind*, som Gambetta omtaler det. Jeg har nemlig gått gjennom ulike verdier og forhold individet møter, som kan styre individene i ulike retninger, nemlig push-faktorer. Denne delen av oppgaven vil gå gjennom *pulled from the front view*, som tar for seg individenes rasjonelle valg. I følge Gambetta handler *pulled from the front view* om individer som velger ut et handlingsløp bevisst i forhold til sine intensjoner (Gambetta, 1987, s. 16, 17). Her blir eleven regnet som frie og selvstendige, som ikke blir skyvet bakfra av ulike forhold. Individene eller elevene i denne forstand, kan bli møtt med flere handlingsforløp og ulike alternativer. Med utgangspunkt i disse handlingsforløpene, vil elevene kunne måle opp og velge med tanke på forventede belønninger som tilhører hvert alternativ (Gambetta, 1987, s. 16).

Ifølge Rogstad (2016), kan frafall fra videregående skole være en villet prosess der han bruker pull-faktor som forklaring (Rogstad, 2016, s. 147). Hvordan å droppe ut kan ses som et rasjonelt valg, viser han gjennom et eksempel med en skolegutt:

Jeg hadde lyst til å bli ingeniør. Alle sa at det var lurt. Men så plutselig begynte jeg å tvile. Jeg kan fortelle deg akkurat hvorfor. På radioen sa de at det antas at mange pakistanske gutter var med i gjenger. Det er oss de snakker om, tenkte jeg. De vet jo ingenting. Men det spiller jo heller ingen rolle så lenge de har alle kortene. Så hvorfor skal jeg ta utdanning når jeg uansett kommet til å ende med å kjøre taxi? (Rogstad, 2016, s. 149)

Eksempelen hentet fra Rogstad viser hvordan denne gutten tar et rasjonelt valg, basert på den informasjonen som er tilgjengelig. Han ser ikke poeng i å bruke tid og penger, på en utdanning han mener han ikke får brukt for. Utsagnet er nødvendigvis ikke riktig, men han ser mot et arbeidsmarked der det er dokumentert at innvandrere, særlig menn møter diskriminering, og tar et rasjonelt valg basert på dette (Rogstad, 2016, s. 149, 150). Dette kan også knyttes til hvordan noen tilpasser ønskene sine i forhold til mulighetene vi har for å oppnå de, nemlig adaptive preferanser (Elster, 1940).

2.2.1 Rasjonelle valg

Rasjonelle valg, er en annen type forklaring på hvorfor elever tar de valgene de gjør. Hovedideen er at utdanning er basert på rasjonelle valg, som også ligger til grunn i *pulled from the front*. Teorien blir knyttet til Raymond Boudons sosial posisjon-teori (1974). Denne teorien handler om at elever og foreldre, vurderer og veier belønninger og kostnader ved et gitt handlingsforløp. Hvilke fordeler og ulemper, er relativt knyttet til hvilken sosial posisjon man tilhører (Hansen, Mastekaasa, 2005, s. 81). Det primære målet er å unngå sosial degradering (relativ risikoaversjon), i forhold til foreldrenes sosiale bakgrunn (Fekjær, 2009, s. 293). Det handler om at man ikke vil ende opp med en lavere sosioøkonomisk posisjon enn foreldrene. Dersom man ikke klarer å opprettholde den sosiale posisjonen, kan det føre til ulemper, som for eksempel en annen levestandard enn man er vant til, og eller føle at man misslykkes. En elev med foreldre som har lavere utdanning, vil belønningen av å ta noen ekstra år med utdanning være relativt liten, da eleven allerede har oppnådd det primære utdanningsmålet. De økonomiske kostnadene ved å ta en utdanning, vil da vurderes som ulønnsomt, og dermed ikke verdt investeringen. Kostnaden vil også være større da eleven muligens ikke får økonomisk støtte hjemmefra, men også fordi en høyere utdanning, som avviker med normalen i miljøet, kan skape avstand til familier og venner (Bøyum, 2016, s. 29).

På den andre siden vil en elev med høyt utdanna foreldre, ha større gevinst av å velge en høyere utdanning, da denne eleven må unngå sosial degradering. For eksempel er man sønn av en lege, må man altså ta høyere utdanning, for å opprettholde sin sosiale posisjon. Kostnadene vil også være små, da eleven kan få økonomisk støtte hjemme (Bøyum, 2016, s. 30). Sosial posisjon-teorien hevder dermed at alle har samme grunnleggende mål, eller preferanse, uansett sosial bakgrunn: å opprettholde eller forbedre sin sosiale posisjon, for å unngå en sosial degradering (Hansen og Mastekaasa, 2005, s. 81). Dette kan forklare hvorfor to personer med ulik bakgrunn, men samme egenskaper og evner kan velge ulik utdanningsretning, uten å vise til klassespesifikke verdier og kulturer (Bøyum, 2016, s. 30).

Sosial posisjon-teorien ligner teorien *rasjonell aktør-teorien*. Denne teorien kommer opprinnelig fra den klassiske «Education, opportunity, and social inequality» av Raymond Boudon (1974), men har senere blitt videreutviklet av blant annet Eriksson og Jonsson (1996), Breen og Goldthorpe (1997). Teorien har fått mye oppmerksomhet de siste årene, og er den mest utbredte teorien innenfor sosiologiens felt, som omhandler sosial ulikhet i utdanning (Fekjær, 2009, s. 293). Silje Bringsrud Fekjær (2009) beskriver i artikkelen «Utdanning: et rasjonelt valg?» rasjonell aktør-teori, for å forklare nettopp dette: om utdanning er et rasjonelt valg. Fekjær beskriver at et av hovedpoengene i rasjonell aktør-teorien, er at individer som velger utdanning vurderer kostnader og fordeler som fører med den gitte utdanningen, samt muligheten for å lykkes i det valgte utdanningssystemet (Fekjær, 2009, s. 293).

Rasjonell aktør-teorien består av tre hovedelementer. Det første punktet forutsetter at utdanningssystemet kan beskrives som en struktur, der man må velge mellom mer eller mindre risikofylte valg. For eksempel; det er tryggest å velge et yrkesfag der man kan gå rett inn i arbeid, og få en fast inntekt, enn det er å ta studiespesialisering, der man får et mindre sikkert utbytte. Det andre handler om at de som velger har et minstenivå, på hvor mye utdanning han/hun anser som akseptabelt. Som beskrevet tidligere vil dette være det utdanningsnivået som må til for å opprettholde foreldrenes posisjon (relativ risikoaversjon). Den tredje handler om elevenes egne sjanser for å lykkes med utdanningsalternativene de vurderer (Fekjær, 2009, s. 293, 294). I likhet med pulled from the front og sosial-posisjon teorien, er det en viktig forutsetning at aktørene er determinert av mekanismer, som handler uten at eleven selv er klar over det. Teorien antar dermed at de er frie individer, som vurderer hva de er gode til, og ikke er påvirket av krefter de ikke har kontroll over, altså rasjonelle valg (Gambetta, 1987, s. 16).

De teoriene og begrepene som er beskrevet i dette kapittelet, vil ramme inn og informere analysen av intervjuene jeg har hatt med utdannings- og yrkesrådgivere. Kapittelet gir en

oversikt over hvilke forhold og faktorer som påvirker elevens utdanningsvalg. Utdanningsvalget kan være påvirket av faktorer og forhold, som elevene ikke alltid er bevisst på, men som kan styre elevens valg. Elevene er sosialisert inn i kultur med normer, verdier og denne sosiale bakgrunnen kan «pushe» i bestemte retninger. På den andre siden kan utdanningsvalg forklares som rasjonelle, der elevene viser og vurderer belønninger knyttet til valget. I den analytiske delen av oppgaven, vil jeg diskutere datamaterialet fra intervjuene, med bruk av begrepene som er redegjort for i det teoretiske rammeverket.

3 Metode og gjennomføring

I dette kapitlet redegjør jeg for valg av forskningsdesign, og for de metodiske valgene som er tatt underveis i forskningsprosessen. Valgene er tatt basert på en vurdering av hvilken type kunnskap som vil være med på å belyse problemstillingene, på en mest mulig hensiktsmessig måte. Ved å intervjuere utdannings- og yrkesrådgivere ved ulike ungdomsskoler i Kristiansand, har målet vært å undersøke hvordan rådgiverne opplever elevenes utdanningsvalg, og hvordan de forholder seg til ulike faktorer og forhold, som påvirker dette valget. Rådgiverne må ikke bare ta stilling til foreldre, venner og miljøet rundt, de må også forholde seg til informasjon og krav knyttet til stillingen de har (Utdanningsdirektoratet, 2021), i en bransje som i dag fremmer en yrkesfaglig retning. For å få en dypere innblikk i rådgivernes refleksjoner om elevenes utdanningsvalg, vil oppgaven ta for seg en kvalitativ tilnærming i form av semistrukturerte intervju, der rådgivernes egne fortellinger blir grunnlag for analysen.

3.1 Intervju som forskningsmetode

Materialet baserer seg på kvalitative intervju med åtte utdannings- og yrkesrådgivere ved åtte ulike ungdomsskoler i Kristiansand kommune, og ble gjennomført høsten 2022. Ifølge Brinkmann og Kvale (2015), kan man gjennom det kvalitative forskningsintervjuet forsøke å forstå verden fra informantens ståsted, og finne meninger gjennom deres erfaringer (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 3). Det er dermed informantenes refleksjoner over egne meninger og erfaringer knyttet til utdanningsvalg og rådgivertjenesten, som er interessant å samle inn ved hjelp av metoden. Med intervjumetoden fikk jeg mulighet til å studere mangfoldet og kompleksiteten i utdanningsvalget, samt elevenes refleksjonsprosess, slik dette oppleves fra et rådgiverperspektiv.

Giddens (1984) har med begrepet *dobbel hermeneutikk* understreket at samfunnsvitenskapen er ment å fortolke et objekt, som allerede er fortolket av samfunnsmedlemmene selv (Giddens, 1984, s. 284). I denne studien blir det nærmest en *trippel hermeneutikk*, da jeg tolker rådgivernes fortolkninger, av elevenes fortolkninger av utdanningsvalget. Oppgaven har dermed tatt hensyn til en sosialkonstruktivistisk innfallsvinkel, der jeg har et bevisst forhold til at kunnskapen og erfaringene til rådgiverne, blir konstruert gjennom erfaringer og samhandling med andre (Ringdal, 2018, s. 42). Av hensyn til reliabilitet, må det tas i betraktning at for eksempel elevene eller foreldrene kan oppleve situasjonen annerledes. Den sosiale virkelighet

kan selvsagt bli opplevd annerledes for ulike individer (Berger og Luckmann, 1966). Analysen er begrenset til rådgivernes subjektive mening om de enkelte rådgiversituasjonene.

3.2 Utvalg og rekruttering av informanter

I dette prosjektet ønsker jeg å få svar på hvilke faktorer som påvirker elevenes valg mellom yrkesfaglig, eller studiespesialiserende retning blant elever i Kristiansand, fra et rådgiverperspektiv. Med et allerede spesifikt utgangspunkt, var det nødvendig med et strategisk utvalg, og ikke et tilfeldig utvalg av mennesker fra en større populasjon. Utvalget består dermed av *yrkes-og utdanningsrådgivere* ved ungdomsskoler i Kristiansand kommune.

Det første utvalgskriteriet, var at informantene skulle være rådgivere på ungdomsskoler i Kristiansand kommune. I Kristiansand kommune er det tolv rene ungdomsskoler (8-10) og fire er kombinerte barne-og ungdomsskoler (Kristiansand kommune, 2019). Av hensyn til oppgavens omfang og tilgang på ungdomsskoler, fant jeg at åtte informanter kunne være et godt grunnlag, for å få en forståelse av Kristiansand rådgivernes erfaringer. Jeg opplevde også å nå et «metningspunkt», siden de siste informantene ikke tilføyde særlig ny informasjon (Ryen, 2017, s. 93). For eksempel kom de samme temaene om utdanningsvalg igjen hos rådgiverne, og det kom ikke frem noen nye faktorer eller forhold som virket med på å påvirke skoleungdommers utdanningsvalg.

Et annet ønskelig kriterium for utvalget, var at informantene hadde erfaring i å snakke med elever om deres utdannings planer, på vei inn i videregående opplæring. Det betyr i praksis at de har en visst lengde erfaring med rådgiveryrket. Tanken bak dette kriteriet var muligheten til å snakke om opplevelser og erfaringer knyttet til intervjuets temaer, og få frem fortellinger og opplevelser fra rådgiverne. Derimot ble det ikke satt noe kriterium om lengde erfaring, så lenge de hadde erfaring. I de fleste tilfeller hadde rådgiverne først jobbet som lærer på samme skole, for så å begynne i en stilling som rådgiver. Mange kombinerte også utdannings- og yrkesrådgiverstillingen med andre stillinger. Av den grunn bar intervjusamtalene preg av at informanten hadde flere innfallsvinkler, enn bare erfaringer fra rådgiveryrket. Dette gjorde også at rådgiverne var godt kjent med miljøet på skolen, og skolens «kjennetegn».

Siden utvalgskriteriet allerede er spesifikt, satte jeg ikke noen ytterligere krav i forhold til kjønn eller arbeidslengde. Flere krav ville gjort rekrutteringen mer utfordrende. Til tross for dette er det variasjon i utvalget, med fem kvinner og tre menn, der seks av dem har langt erfaring, en har middels erfaring, og en har relativt kort erfaring med rådgivning. Utvalget dekker også et bredt spekter. Jeg har intervjuet 8 av 16 ungdomsskoler i Kristiansand, som vil si halvparten av

populasjonen. Ungdomsskolene dekker store deler av byen, der ungdomsskolenes sosioøkonomiske status varierer. Skolene hadde ulike kjennetegn som bygd med preg av høy industri, områder som hadde flere minoriteter, og områder med foreldre som har høy utdanning. Det er derimot lite variasjon i alderen blant utvalget. Det kan dermed tenkes at resultatene kunne vært annerledes dersom det var mer variasjon, med flere yngre rådgivere. Tabellen under viser informantenes fiktive navn, aldersspenn og hvilken type studieretning, som var dominerende på skolen. Sistnevnte viste seg å ha betydning for utdanningsvalget til noen elever.

3.2.1 Utvalget

Tabell 1: Utvalget med fiktive navn, aldersspenn, og skolens dominerende utdanningsretning blant elevene

Informant (fiktive navn)	Aldersspenn	Skolens dominerende utdanningsretning
Tina	40-50	Overvekt yrkesfag
Rolf	50-60	Overvekt yrkesfag
Magne	50-60	Overvekt yrkesfag
Hilde	40-50	Overvekt Studiespesialisering
Kari	50-60	Overvekt Studiespesialisering
Solveig	50-60	Overvekt Studiespesialisering
Anne	60-70	Overvekt Studiespesialisering
Hans	40-50	Rundt femti/femti

3.2.2 Rekruttering av informanter

Tidlig august 2022 startet jeg med å ringe ut til informanter. Siden de har stillinger som krever at kontaktinformasjon er lett tilgjengelig for foresatte og elever, var telefonnummer og navn enkelt å finne via ulike nettportaler. Første informant jeg ringte var opptatt, men skulle ringe meg tilbake. Vi endte opp med å planlegge et intervju. De andre jeg forsøkte å ringe var også opptatt og kom rett til mobilsvarene. Jeg konkluderte med at rådgiverne var i en travel periode med skolestart og undervisning, som gjorde at de var vanskelig å få tak i per telefon. Jeg ventet

dermed noen dager, og sendte ut e-post med informasjon om prosjektet til *ti rådgivere*. Jeg fikk svar av én informant, vi planla å gjennomføre intervju, resten hørte jeg ikke noe fra.

Høsten 2022 var jeg praktikant i Næringsforeningen i Kristiansandregionen, der jeg blant annet deltok i prosjektet *flere i arbeid*. Gjennom min deltakelse i prosjektet *flere i arbeid*, fikk jeg en utmerket mulighet til å rekruttere rådgivere. Jeg kom i kontakt med Prosjektleder for yrkesrettede utdanningsvalg, som også er rådgiverkoordinator i Kristiansand kommune. Rådgiverkoordinator endte opp med å bli en nøkkelinformant i studien, ved å gi informasjon om rådgiverbransjen i Kristiansand. Jeg fortalte om prosjektet mitt og barrierene jeg hadde opplevd med rekruttering. Hun gav meg dermed muligheten til å presentere prosjektet, på en rådgiversamling i Kristiansand. Temaet for rådgiversamlingen var blant annet flere i arbeid og arbeidsmarkedets behov. Jeg holdt en kort presentasjon om prosjektet og hva det innebar for dem å delta, for så å dele ut et deltakerskjema (Vedlegg 1), der de kunne skrive e-post og nummer, dersom de var interessert i å delta på et intervju. Det at Rådgiverkoordinator presenterte meg gav meg nok en form for tillit i salen, og jeg fikk et inntrykk av at de synes det var spennende og viktig å delta.

Jeg endte opp med å rekruttere seks av åtte informanter fra denne rådgiversamlingen, to av informantene hadde jeg allerede rekruttert, som nevnt tidligere gjennom telefon og e-post. De fikk jeg introdusert meg selv til på rådgiversamlingen. Rådgiverne fikk ettersendt nødvendig informasjon og formelle opplysninger, blant annet informert samtykke (Vedlegg 3).

3.3 Intervjuguide

Med utgangspunkt i tema for prosjektet og tidligere redegjort teori og forskning ble det utformet en intervjuguide, som skulle fungere godt i de kommende intervjuene (Se vedlegg 2). Intervjuguiden er inspirert av Aurora Berg (2019) sin lignende studie i Oslo. Dette kan anses som en fordel, da intervjuspørsmålene allerede har blitt prøvd ut og vist fungert i Berg sin studie.

Ifølge Brinkmann og Kvale (2015), bør intervjuguiden for et semi-strukturert intervju inneholde en oversikt over emner som skal dekkes, med forslag til spørsmål (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 156). I denne undersøkelsen fungerte intervjuguiden som en rettesnor for intervjuet (Grønmo, 2016, s. 168, 169). Intervjuguiden er nokså detaljert, med fem overordna tema med ulike underspørsmål til hvert. De overordna temaene i intervjuguiden er: *skolens kjennetegn, utfordringer som rådgiver, rådgiveren, utdanningsvalget, valget mellom studiespesialisering og yrkesfag og eleven*. Ønsket med en detaljert intervjuguide var å komme godt forberedt, og

ikke ende opp med manglende gjennomtenkte spørsmål. Samtidig som det gir et sterkere sammenligningsgrunnlag, når funnene skal analyseres (Ringdal, 2018, s. 243,244). Hovedmålet med undersøkningen, var å få et innblikk i hvilke forhold og faktorer som påvirker elevens valg, og hvordan rådgiverne forholder seg til dette. Ønsket var dermed å få frem rådgivernes egne refleksjoner og fortellinger rundt utdanningsvalg. Det var derfor gunstig å benytte seg av åpne spørsmål, for å få frem reflekterte og gjennomtenkte svar (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 160).

Noen av informantene hadde mye å fortelle og intervjurunden ble mer løsrevet fra guiden, siden spørsmål jeg forholdt meg til allerede ble besvart underveis. Andre hadde mindre å fortelle og intervjuguiden ble mer brukt. I løpet av intervjuperioden dukket det opp spørsmål, som opplevdes som unødvendige og jeg bestemte meg derfor for å fjerne spørsmålet. For eksempel «Hvor mye informasjon gir du eller skolen om hvilke muligheter elevene har innen yrkesfag», da dette temaet ble nevnt uansett, og det var tydelig at de hadde mye fokus på dette i utdanningsvalgfaget. Det dukket også opp spørsmål jeg ikke hadde tenkt på, da jeg utviklet intervjuguiden. Som for eksempel «Vil du si at det finnes forskjeller på utdanningsvalg i din skole, med tanke på elevens sosiale bakgrunn»? Jeg valgte dermed å inkludere det som spørsmål, og oppdaterte intervjuguiden som er sendt inn til NSD/Sikt. Det var også flere tilfeller der jeg stilte oppfølgingsspørsmål, for å enten klargjøre hva informantene mente, eller for å få en dypere forståelse på et interessant tema.

I intervjuene hadde jeg et narrativt fokus. Narrativt fokus betyr i denne sammenheng at spørsmålene var formulert på en måte, som oppfordret rådgiverne til å fortelle historier eller opplevelser, i samhold med elevenes utdanningsvalg. Narrativ eller fortellinger i denne oppgaven bruker dermed på denne måten, og ikke knyttet til den metodiske tilnærmingen som begrepet vanligvis gjør. Intervjuguiden inneholdt dermed spørsmål som; «har du et eksempel på» eller; «kan du fortelle om en gang». Dette gjorde at jeg fikk direkte innblikk i rådgivernes erfaringer og opplevelser.

3.4 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført oktober 2022. De to første intervjuene ble gjennomført på et grupperom ved universitet i Agder, etter informantenes ønske. Ønsket mitt var hovedsakelig på arbeidsplassen til rådgiverne, slik at de skulle føle seg trygge og komfortable i sine egne omgivelser. Dette var også et ønske slik at de ikke skulle ta hensyn til å reise noe sted, i deres ellers travle hverdag. Allikevel opplevde jeg at rådgiverne som ble intervjuet ved universitet følte seg komfortable og trygge.

De seks andre intervjuene ble gjennomført på rådgivernes kontor. Vi avtalte sted og tidspunkt på e-post. Jeg var tydelig for informantene på rådgiversamling, og per e-post, at jeg var svært fleksibel når vi skulle avtale tidspunkt, slik at det skulle være mer attraktivt for dem å delta. Å gjennomføre intervjuene ved skolen til rådgiverne, var også en fin mulighet til å se skolen og miljøet. Til tross for at jeg ønsket naturlige omgivelser for rådgiverne, opplevde jeg at en mer (jobb)nøytralt sted ville være gunstig for noen (Widerberg, 2001, s. 82). Noen av intervjuene ble avbrutt av elever eller kolleger under intervjuet, siden de var på kontoret. Til tross for at noen intervju ble avbrutt til en viss grad, opplevde jeg ikke at informantene ble preget av dette utover intervjuet.

I tråd med Brinkmann og Kvale (2015) sine retningslinjer for et godt intervju, startet jeg med å gi overordnet informasjon om temaet for intervjuet, formålet med intervjuet, bruk av bandopptaker og om de vil stille noen spørsmål før vi startet. Det var også viktig å skape god kontakt mellom meg selv som intervjuer, og rådgiveren for at de skulle føle seg trygge på å dele erfaringer. Samtykket ble enten skrevet under på papir før intervjuet, eller gjennom muntlig samtykke, som ble tatt opp med bandopptaker. Informantene gav sjelden inntrykk for at de var skeptiske til anonymiteten, eller konfidensialiteten. Men en rådgiver fortalte om en elevs utdanningsvalg, og ble bekymret for om hun hadde delt for mye informasjon. Rådgiveren fortalte generelt om en elevs utdanningsvalg, og delte ingen identifiserende personopplysninger. Jeg forsikret dermed informanten om at jeg ikke vil ta med noe informasjon som kunne spores tilbake til skolen, eleven eller hun som rådgiver. Dersom informanten hadde delt personopplysninger om tredjepersoner, ville bandopptakeren blitt stanset.

Under intervjuet oppfattet jeg informantene som komfortable. Jeg antar at rådgiverne er drevne på en til en interaksjon, og de gav inntrykk for at de hadde deltatt på diverse intervju før dette. Jeg opplevde også at informantene syntes det var spennende å delta, og fortelle om sin rolle. Intervjuene var estimert til å vare i 60-90 minutter. Dette kom veldig an på rådgiveren og hvor snakkesalig vedkommende var. Dermed endte intervjuene på rundt 40-90 minutter. Noen av informantene pratet mye og gikk noe utover temaet. Det var fortsatt viktig å vise respekt og være en god lytter. Samtidig som det utfordret meg som intervjuer, da jeg måtte være tydelig på hva jeg ønsket å vite, for å holde intervjuet på riktig spor.

Etter intervjuet forsøkte jeg å oppsummere, slik at rådgiveren ikke skulle sitte igjen med spørsmål. Jeg spurte om de ville tilføye noe, eller stille noen spørsmål. Til slutt snakket vi om hvordan de opplevde intervjuet. Dette lettet på stemningen og det opplevdes som at rådgiverne

synes det var givende å fortelle om sin jobb. Når jeg spurte om de ville tilføye noe, svarte de ofte nei, men ofte kom det allikevel noe mer. Jeg opplevde derimot ikke at rådgiverne fortalte noe mer, etter båndopptakeren ble slått av. Etter intervjuet var avslutta, og vi hadde forlatt intervju lokala, skrev jeg ned umiddelbare tanker, som kunne være nyttig for den senere analysen. Videre ble intervjuene transkribert fortløpende.

3.5 Transkripsjon og sitater

Transkriberingen er i seg selv en innledning til en analytisk prosess, der man omdanner intervjudata fra muntlig til skriftlig (Brinkman og Kvale, 2015, s. 210). Intervjudataen ble transkribert fortløpende etter intervjuene av meg. Å omdanne intervju fra muntlig til skriftlig form, innebærer ulike vurderinger. Det er ikke alltid like enkelt å vite hvor viktig og hensiktsmessig det er å inkludere alt på detaljnivå (Tjora, 2021, s. 185). For eksempel om man skal transkribere ordrett med lyder og dialekt. Jeg bestemte meg i starten for å transkribere ordrett, men gjorde dialekt om til bokmål, med forbehold om anonymitet.

Etter jeg hadde transkribert og startet på analysen, anså jeg det som hensiktsmessig å ta bort og legge til ord, som skulle gi mer forståelse til sitatene, uten å endre på meningsinnholdet. Dette anså jeg som hensiktsmessig for både oppgavens kvalitet og forståelse. Jeg anså det også som hensiktsmessig for rådgivernes fremstilling. Noen av de ordrette sitatene fra intervjuene kan leses som dårlig språk, jeg anså det dermed som etisk riktig å gjøre sitatene mer lesbare (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 214). Av etiske omsyn har jeg også anonymisert skole, andre detaljer, og eller sted med «xx» under transkripsjonen. Der jeg har skrevet (...) har jeg tatt ut ord som ikke har noen sammenheng for sitatet, og som ikke har noen påvirkning for meningsinnholdet. Ord som er merket med (eksempel) vil være hjelpeord for å gi forståelse til sitatet.

3.6 Etiske vurderinger

Et prosjekt som involverer enkelt individer, krever at forskeren må søke om lov til Norsk senter for forskningsdata (NSD) nå endret navn til kunnskapssektorens tjenesteleverandør (Sikt), der prosjektet blir gjennomgått og godkjent (se vedlegg 3). Slik kunne studien og datainnsamlingen til prosjektet starte. Formålet med forskningsetikk er å fremme god, forsvarlig og fri forskning (NESH, 2021, s. 5).

Sammen med NSD/Sikt og den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), ble juridiske og etiske retningslinjer tatt hensyn til under hele prosjektet.

Forskningsetikk handler kort beskrevet om sannhetsnormer, metodologiske normer, som handler om saklighet, klarhet og etterprøvbarehet, og institusjonelle normer som skal bidra til at forskningen er åpen, kollektiv, uavhengig og kritisk. Forskningsetikk handler også om mer alminnelige normer, som menneskeverd, som skal beskytte informantene mot risiko for skade og urimelige belastninger (NESH, 2021, s. 5). For denne studien vil det ikke være uønsket belastning, da rådgiverne ikke tar for seg sensitive temaer om seg selv eller andre, der informantene kan føle på stigma eller en risiko for deres belastning. Allikevel er det flere etiske betraktninger som må tas hensyn til. I denne studien forholdt jeg meg til de etiske prinsippene om informantenes personopplysninger, informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser ved å delta. Å vise respekt og høflighet til informanten, ble også en selvfølge som utgangspunkt for god etisk forskning (Tjora, 2017, s. 46, 47).

NESH skriver i punkt 15. om samtykke til å delta i forskningsprosjektet. Samtykke skal være frivillig, informert og utvetydig, som bør være dokumenterbart (NESH, 2021, s. 18). Informantene fikk på forhand sendt informasjonsskriv (se Vedlegg 4) om prosjektet, før de ved bruk av signatur eller muntlig med bandopptaker gav sitt samtykke. Her sto det informasjon om hva det innebar for dem å delta, sine rettigheter til å avslutte deltakelsen når de vil, bruk av lydopptak, hvordan dataene skal brukes og blir oppbevart, anonymitet og prosjektets sluttdato. Informasjonen ble også gjort muntlig før intervjuet startet, og de fikk en påminnelse om at de kunne trekke samtykke på ethvert tidspunkt (Ryen, 2012, s. 207, 208).

For å ivareta forskningsetiske prinsippet om konfidensialitet, har jeg behandlet informasjonen fortrolig, og ikke formidlet informasjon som går utover avtalen (NESH, 2021, s. 23). Personopplysninger om informantene som har kommet inn under forskningsprosessen, som navn, epost, opptak og skole skal slettes innen prosjektets slutt. E-postene som ble utvekslet i forbindelse med avtalt intervju, ble slettet når intervjuene var gjennomført. Mailen er også sikret med en toveis godkjenning gjennom appen «Authenticator», slik at ingen andre enn meg kunne se informantenes e-post.

Konfidensialiteten ble også ivaretatt gjennom å anonymisere informantene, ved å gi fiktive navn, utelukke skolens lokasjon og gjøre dialekt om til bokmål. Å gi fiktive navn, var ikke alene nok for å ivareta informantenes personvern. Informantene er en del av et nettverk, der de fleste kjenner hverandre igjen, og deler erfaringer. Dette gjør at rådgiverne kan kjenne hverandre og historier igjen. Siden det er et narrativt fokus i intervjuene, der rådgiverne ble oppfordret til å dele historier, måtte jeg vurdere detaljene i historiene, og eventuelt utelukke informasjon, uten å gjøre store meningsendringer. Rådgiverne er også en yrkesgruppe med lovpålagt

taushetsplikt, fordi de får tilgang til informasjon om elever. Før intervjuet startet minnet jeg informantene på dette, slik at jeg ikke hentet inn informasjon om tredjepersoner. Dersom rådgiverne hadde delt sensitiv og eller personopplysninger, hadde bandopptakeren blitt stoppet umiddelbart, men dette forekom ikke.

Konsekvensene av en kvalitativ studie må også adresseres, med hensyn til mulig skade på deltakerne, samt fordelene som forventes av deres deltakelse i studien. I følge NESH (2021) er sannhetsnormen en av de grunnleggende normene for forskningsetikk, som er ufravikelig i all vitenskapelig virksomhet. I henhold til NESH var sannhetssøken, sannhetsforpliktelse, redelighet og ærlighet en forutsetning for forskningens pålitelighet og kvalitet (NESH, 2021, s. 5). Det kan være en etisk utfordring dersom rådgiverne eller eleven ikke kjenner seg igjen i mine tolkninger og fremstilling av dataene. Siden dette er en fortolkning av rådgivernes fortolkning av elevenes utdanningsvalg, blir det et spørsmål om hvem som «eier» sannheten om den sosiale verden (Fangen, 2015). Selv om dette er viktig og riktig, så er det relevant å huske at dataene brukes i en bestemt «setting», for å svare på en problemstilling. Det er dermed forskerens privilegium, at man får bruke de dataene og bruke de til å svare så godt som mulig på problemstillingen. Allikevel var jeg under hele prosessen bevisst på hvordan jeg fremstiller dataene, og tolker dem opp mot tidligere forskning.

3.7 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Begrepene om reliabilitet, validitet og overførbarhet, er omdiskutert med tanke på relevansen for kvalitative data (Ringdal, 2018, s. 247). Metoden har blitt kritisert på flere hold, blant annet for at data skapes i interaksjonen, snarere enn noe som ligger lagret før interaksjonen, ifølge den etnometodologiske retningen (Ryen, 2017, s. 16). På den andre siden vil jeg argumentere for at intervjuene får frem en ekte fremstilling av informantenes refleksjoner, opplevelser og erfaringer.

Reliabilitet refererer til studiens pålitelighet, som handler om hvordan et funn er etterprøvbart til andre tider og av andre forskere. Med andre ord om informantene vil endre sine svar, og om de vil gi ulike svar til ulike intervjuere (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 281). Ved en detaljert beskrivelse av forskningsstrategien, utførelse av intervju og analysestrategien har jeg forsøkt å gjøre forskningsprosjektet transparent, for å forsterke reliabiliteten til prosjektet.

Det er igjen verdt å nevne at deler analysen kan ses som en form for ‘trippel hermeneutikk’, der jeg har tolket rådgivernes fortolkninger, av elevenes fortolkninger. Med en slik hermeneutikk, kan det være en fare for at noe av materiale «forsvinner» på veien, som kan ha en konsekvens

for påliteligheten til dataene. Påliteligheten eller reliabiliteten er allikevel forsøkt ivaretatt, da det er brukt direkte sitat fra intervjuene, selv om det er lagt inn hjelpeord. Med utgangspunkt i rådgivernes fortellinger, blir råmaterialet fra datamaterialet presentert, samtidig som min egen tolkning av dataene. Intervjuguide er også vedlagt (Se vedlegg 2).

Under rekrutteringen av informanter var det én spesifikk skole jeg var spesielt interessert i, og jeg forsøkte å kontakte rådgiver på denne ungdomsskolen. Denne skolen er plassert i et område med lav sosioøkonomi, enslige forsørgere, der store deler av befolkningen er innvandrere, eller barn av innvandrere. Denne rådgiveren holdt tilbake og ville ikke la seg intervju. Dette betyr at funnene kunne vært annerledes, dersom denne rådgiveren deltok, og fortalte om utdanningsvalgene fra dette området. Allikevel dekker utvalget store deler av byen, og rådgiverne forteller om elever fra ulike sosiale bakgrunner.

Validitet dreier seg om i hvilken grad en metode undersøker det man ønsker å undersøke, det vil si om funnene i dataene reflekterer det som var ment å undersøke (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 282). For å vurdere validiteten kan man vurdere om forskeren har påvirket informanten, i intervjusituasjonen. I en intervjusetting har ofte forskeren en sterk rolle, det var derfor viktig å ikke påvirke svarene med mine egne holdninger og tanker om temaet. For å forebygge dette har jeg unngått ledende spørsmål, og formulert spørsmålene slik at informantene kan svare fra deres egne opplevelser og tolkninger av teamet.

Under hele prosessen har jeg vært bevisst på hvordan jeg fremstiller dataene, slik at det ikke blir en skjev fremstilling. Når man skal gjennomføre en studie, har man gjerne en tanke om hvilke funn som kommer frem. Hvordan man legger frem resultatene, kan være med på å påvirke virkeligheten. Jeg var derfor bevisst på hvordan jeg valgte ut sitater og fremstilte dem (Ringdal, 2018, s. 249). Før intervjuene startet hadde jeg et tenkt teoretisk utgangspunkt, det var derfor spesielt viktig å ikke fremstille dataene i henhold til det teoretiske utgangspunktet, for å få frem min «favorittfremstilling», som Kristen Ringdal (2018) kaller det. I tillegg til intervjudata, tilegnet jeg meg informasjon om feltet gjennom praksis, og min korte deltakelse i prosjektet *flere i arbeid*. Denne kunnskapen gjorde meg oppmerksom på kommunens målsettinger knyttet til prosjektet. Da jeg primært fungerte som en observatør, og hadde ingen direkte deltakelse i delprosjektet; *yrkesrettede utdanningsvalg*, vil jeg argumentere for at denne erfaringen ikke har noen påvirkning på dataene eller resultatene. Likevel kan egen kunnskap og forståelse på et gitt tema, påvirke hvordan man forstår og tolker svarene. Dette kan ikke alltid unngås, men det er viktig å være bevisst på.

Med et utvalg bestående av åtte rådgivere ved åtte ulike ungdomsskoler i Kristiansand, har ikke målet vært å generalisere, eller overføre resultatene til en annen kommune, eller en annen del av landet, noe som sjeldent er målet i kvalitativ forskning. Allikevel kan det som fenomen i én kontekst ha overføringsverdi til en annen (Flyvbjerg, 2006, s. 221). Som nevnt tidligere, skiller Kristiansand seg fra andre byer i landet, grunnet 55 prosent søker seg til yrkesfaglig utdanningsprogram. Dette gjør at resultatene muligens ikke er like overførbare, til for eksempel Oslo, der færre søker seg til yrkesfag. Derimot kan studien i en kontekst overføres til for eksempel utdanningsvalg i Stavanger, som har like tendenser der 54 prosent har søkt yrkesfaglig opplæring (Rogaland fylkeskommune, 2021). Selv om resultatene ikke kan direkte overføres til en annen by, gir de allikevel innsikt og kunnskap som kan brukes i annen forskning.

3.8 Analysestrategi

Rådgivernes fortellinger er gjennom en tematisk analyse, tolket opp mot tidligere teori og forskning, for å danne et sosiologisk perspektiv på yrkes og utdanningsrådgivning, på ulike ungdomsskoler. Med hensyn til et relativt stort datasett, så jeg det som hensiktsmessig å benytte meg av en tematisk analyse. Ifølge Braun og Clarke (2006) er tematisk analyse en nyttig metode, for å undersøke perspektivene til ulike forskningsdeltakelse og fremheve likheter og forskjeller, samt uventede funn (Braun og Clark, 2006). Tematisk analyse er dermed en metode for å identifisere, analysere og tolke «temaet» innenfor kvalitative data (Braun og Clarke, 2017, s. 297). Et tema kan ifølge Johannesen mfl., (2018) ses som en gruppering av data med viktige fellestrekk (Johannesen mfl., 2018, s. 279), noe jeg har tatt utgangspunkt i denne analysen.

Under analyseprosessen støtter jeg meg hovedsakelig til Braun og Clarke (2006), sine seks faser innen tematisk analyse. De seks fasene er ikke fulgt kronologisk, men har vært en del av prosessen, for å sikre kvaliteten og påliteligheten til analyseprosessen. For å gjøre nettopp dette, vil jeg i dette delkapittelet demonstrere hva jeg har gjort, hvorfor jeg har gjort det slik, samt en klar beskrivelse av analysemetoden.

Prosessen startet med å bli kjent med, og få en oversikt over dataene. Etter hvert intervju gikk dataene fra lydfiler til transkripsjon. Allerede her startet analyseprosessen, fordi man blir kjent med dataene, og jeg gjorde meg videre tanker og vurdering om temaer og poeng, som ville være interessante å ta med videre (Brinkmann og Kvale, 2015, s. 204). Under heler prosessen noterte jeg tanker, poeng og refleksjoner rundt datamaterialet. Etter alle dataene var transkribert, kunne jeg lese gjennom, og gjøre meg tanker om hvilke mønstre og funn som kom frem, samt vurdere om jeg hadde nok data.

Videre gikk jeg over til kodefasen. Teksten som ble analysert er rundt 100 sider med transkripsjon fra intervjuene. For å kode dataene, benyttet jeg meg av fargekoding. Jeg startet med å markere viktige sitat i datamaterialet, som jeg så på som relevant og viktige. Videre forsøkte jeg å lage kategorier, som fikk en bestemt farge. Jeg gikk dermed over datamaterialet en gang til for å markere sitatene med tilhørende farge. Underveis noterte jeg i margen hva sitatene eller poengene tyder på, og koblet det til teori eller tidligere forskning. Dette gjorde at mine egne refleksjoner ikke gikk tapt underveis. Det var ikke alltid sitatene passet under en kategori, men som jeg likevel så på som relevant. Jeg markerte sitatene dermed med en farge som sto for kategorien viktig/diverse.

Etter at sitatene hadde fått en tilhørende kategori/farge limte jeg sitatene inn i en matrise tilhørende hvert tema/kategori. Matrisen fungerte som et analytisk redskap, der jeg fikk sortert og systematisert dataene. Allerede her kunne jeg danne over og underkategorier. For eksempel foreldrenes rolle ble sortert slik:⁴

Tabell 2: Matrise for foreldrenes rolle

	Foreldrenes rolle					
	Åpne foreldre	Lite involvering	Foreldrenes manglende kunnskap	Urealistiske forventninger rundt ALI yrkene	Foreldrenes påvirkning	Hvordan rådgiverne forholder seg til det.
Tina						
Rolf						
Magne						
Hilde						

Siden datamaterialet er relativt stort, måtte jeg benytte meg av flere matriser til hvert tema. Matrisen hadde dermed et overordnet tema, med under kategorier, der jeg fylte inn med sitater fra hver informant. Etter jeg hadde plassert sitatene, og fått en viss oversikt over temaene, leste jeg gjennom sitatene under hvert tema, og vurderte om de de fikk frem det mønsteret som var tenkt.

Fase fire vil ifølge Braun og Clarke (2006), se om enkelte temaer har for lite data å støtte seg på, eller om noen temaer viser seg å gå for mye inn i hverandre. Jeg opplevde ikke å måtte

⁴ Sitat er ikke inkludert i tabell, grunnet omfattende og lange sitater.

forkaste noen av temaene, derimot opplevde jeg at noen temaer var vanskelig å plassere. For eksempel *yrkesstolthet* passet under kapittel 4 *pushed from behind*, der yrkesstolthet kan ses som en push-faktor, men like gjerne kunne bli plassert under kapittel 5 *pulled from the front*, da yrkesstolthet kan ses som en pull faktor for å ta rasjonelle valg. Under denne fasen gikk jeg også en gang til gjennom hele datamaterialet og matrisen, for å se om det var noen viktige temaer, eller koder jeg kunne inkludere, som jeg hadde oversett tidligere. Fasen gikk dermed ut på å lese gjennom alle sitater til hvert tema, for å forsikre meg om de gav det meningsinnholdet som var tenkt.

Neste fase handlet om å definere og navngi temaene, som ifølge Braun og Clarke (2006) tilhører *fase fem*. Før datainnsamlingen startet hadde jeg et teoretisk utgangspunkt, som jeg har gjort rede for tidligere i oppgaven: *Pushed from behind* og *pulled from the front*. Jeg gikk inn i prosjektet med en eksplorerende tilnærming, men siden jeg allerede hadde et teoretisk utgangspunkt, kan man også si at jeg hadde en mer abduktiv tilnærming. Etter jeg hadde sortert, kodet og kategorisert sitater inn i temaer, ble det tydelig at det teoretiske utgangspunktet, viste seg å være anvendbar i analysen, og ble dermed brukt som den analytiske rammen for analysen. Selv om jeg hadde et teoretisk styrt blikk, var jeg åpen for andre teorier og innfallsvinkler. Jeg vil påstå at de teoretiske styrte blikket gjorde meg til en god oppdager, og risikoen for å overse det interessante i dataene minsket (Johannesen mfl., s. 2019, s. 281). Jeg var ikke knyttet til teorien jeg skulle anvende, den ble heller brukt fordi den viste seg å være anvendbar.

Da jeg anså kodingsprosessen som ferdig, var jeg klar til å dele analysen inn i ulike temaer. For å svare på hvilke faktorer og forhold som påvirker elevenes utdanningsvalg og hvordan rådgiverne forholder seg til disse, ble analysen delt inn i to teoristyrte kapitler: 1) *Pushed from behind* og 2) *Pulled from the front*. Hvert kapittel er delt inn i under temaer som beskriver hvilke forhold som påvirker eleven. I kapittel 4 *Pushed from behind*, ble tre deskriptive hovedkategorier til, da dette var de mest fremtredende push-faktorene: *Foreldre*, *Rådgiveren* og *Nettverk*. Jeg hadde også flere empirinære koder som undertemaer. Videre vil jeg vise et eksempel på hvordan jeg kom frem til den større hovedkategorien *rådgiveren*, ved hjelp av empirinære koder. For å komme frem til kategorien *Rådgiveren* (som push-faktor), hadde jeg eksempelvis empirinære koder som:

- Jeg prøve å fremsnakke yrkesrettet programfag over alt
- Å ta yrkesfag stenger ingen dører
- Hvis du er i tvil, må du velge yrkesfag

Underveis vekslet jeg mellom empirinære koder og deskriptive koder, for å skape mening til innholdet. Kapittel 5) *Pulled from the front* er delt inn i tre hovedtema: *Selvstendige elever*, som har følgende underkategorier; «*Det de har lyst til å gjøre, praktisk eller drive med i fremtiden*», *de som velger studiespesialisering – utdanningsaspirasjoner* og «*elevene er veldig opptatt av lønn*». De to andre hovedtemaene står alene og blir betegnet som: *praksis- flere blir opplyst til å ta rasjonelle valg* og *åpneforeldre – fravær av push*. De tre hovedtemaene, er med på å beskrive hvordan rådgiverne opplever elevene som selvstendige og rasjonelle. Med en klarhet i analysen, var jeg klar til å skrive og trekke frem data.

4 Pushed from behind

Dette analysekapittelet skal se på forhold, eller aktører som skyver elevene inn i en bestemt utdanningsretning. Det er igjen viktig å påpeke at dette er en fortolkning, av rådgivernes fortolkning, av utdanningsvalg om hvilke faktorer som påvirker elevene i en bestemt retning. For å få rådgivernes perspektiv på utdanningsvalg, er det nødvendig å se på hvilke faktorer rådgiverne opplever som sentrale for elevenes valg.

For å forstå hvilke faktorer som påvirker elevenes utdanningsvalg, har rådgiverne fått spørsmål om blant annet hvordan de opplever familie og foreldres involvering, hvilke faktorer de opplever som viktige, hvilke elever som velger seg til studiespesialisering, og hvilke som velger seg til yrkesfag, og hva som påvirket dette valget. På denne måten kan man få et bilde av hvilke faktorer rådgiverne ser på som relevante for elevenes beslutninger.

Denne delen vil ta for seg hvilke faktorer og forhold som utmerker seg som push-faktorer, i tråd med tidligere presentert forskning. Som vist i metodekapittelet, ga kodingen av materialet 3 sentrale «push from behind- faktorer»: *foreldre*, *rådgiveren* og *nettverk*. Jeg vil starte med å diskutere *foreldre* som push-faktor. Denne delen vil bli delt inn i tre. Først vil jeg gå gjennom hvordan *middelklasseforeldre* pusher eleven i retning studiespesialisering. Videre vil jeg gjøre rede for hvordan *yrkesforeldre* pusher elevene i en yrkesfaglig eller studiespesialiserende retning, og til slutt hvordan *etnisk minoritetsforeldre* pusher i retning studiespesialisering, for å oppnå høyere utdanning. Andre del vil ta for seg *rådgiverne*, som også vil regnes som en push-faktor, men som en motpol der rådgiverne pusher elevene i retning yrkesfag. Til slutt vil *nettverket* rundt eleven ses som en push-faktor.

4.1 Foreldre som pusher

Tidligere undersøkelser på utdanningsvalg viser at foreldre vil ha en betydning for hvordan man verdsetter utdanning, og elevens skolepresentasjoner (Hansen og Mastekaasa, 2005, s. 80). Da jeg intervjuet rådgiverne, var de fleste enig i at foreldre har en betydning, i den grad man er påvirket av foreldre som barn. Et eksempel på dette er informant Rolf, som kommer fra en skole der flertallet velger yrkesfag og forteller om foreldrenes betydning:

Hvis de har gitt uttrykk for at de vet hva de skal bli (...), så har de på en måte lært det er sted, altså de har hørt noe (...), jeg tenker de har fått det hjemme da, ja jeg tenker det. (Rolf)

Hvilken betydning rådgiverne opplever foreldrene har, varierer fra rådgiver til rådgiver. For eksempel Tina, Rolf og Magne, som jobber på en skole der det er overvekt av yrkesfaglig

utdanningsvalg, opplever foreldre som *mindre* pushende og utfordrende. Hilde, Kari, Solveig, Anne og Hans, som jobber på skole der det er overvekt av studiespesialiserende retning, forteller hyppigere og legger mer vekt på foreldre som betydningsfulle for utdanningsvalget. Videre skal vi se på hvordan middelklasseforeldre pusher eleven i retning studiespesialisering.

4.1.1 Middelklasseforeldre

Fem av åtte rådgivere forteller at på deres skole, velger de fleste elever studiespesialisering. Ifølge rådgiverne har de aller fleste foreldre et bilde av at eleven skal gå en studiespesialiserende retning, da det blir regnet som den «rette» veien til å ta høyere utdanning. Hilde jobber på en av skolene, der det er overvekt av søkere til studiespesialisering. Når jeg spør Hilde hvilke typer elever som velger å søke seg til en studiespesialiserende retning svarer hun:

Nei det er jo ofte foreldre eller barn av akademiske foreldre. Det er de som er vanskelig og det har jeg nok eksempler på. Spesielt jenter som sier at jeg skal, fordi mor sier at jeg skal. Og da er det fordi mor tenker det er «straka» veien til universitet/høyskole, og da må man gå studiespesialisering. Og det er jo foreldre jeg håper etter hvert åpner øynene litt. (Hilde)

Hilde forteller om elever av akademiske foreldre som blir påvirket til å velge studiespesialisering for å ta høyere utdanning. Det tyder på at Hilde opplever de foreldrene som pushende, i retning studiespesialisering. At noen elever velger utdanning basert på foreldrenes råd, blir også bekreftet i et eksempel fra Hans. Hans jobber på en skole der flertallet velger studiespesialisering. Han forteller at området rundt består av veletablerte familier med få handverkerforeldre. Når jeg spør Hans om han opplever at elevene synes det er vanskelig å velge mellom yrkesfag og studiespesialisering, forteller han:

Jeg opplever nok at noen ikke helt tør å velge yrkesfag, fordi de føler at de hjemme kanskje forventer at de skal velge studiespesialisering, og få seg høyere utdanning og da bli noe hvor de tjener godt. Så det er nok noen som vegrer seg litt for det, fordi de er redd for hva omgivelsene sier og gjør. (Hans)

Hans opplevelser av at noen elever ikke tør å velge noe annet, enn forventningene foreldrene har, er i tråd med forskning som påpeker at verdier i hjemmet har stor betydning for utdanningsvalg (Gambetta, 1987, s. 11, 12). Det kan tenkes at eleven er sosialisert inn et miljø der utdanning har stor verdi for dem rundt. Det kan da være vanskelig å gå imot gruppens eller familiens forventninger og ambisjoner (Bøyum, 2016, s. 29). Igjen ser vi et eksempel fra Hans der han opplever utfordringer knyttet til foreldrene:

Når foreldre har et annet ønske enn ungdommen har, det synes jeg er vanskelig. Foreldre har gjerne et ønske om at sønnen eller datteren skal bli noe veldig stort (...), mens ungdommen har andre ønsker (...), så det pleier jeg å være veldig tydelig for foresatte at dette synes jeg faktisk er ungdommenes valg altså. (Hans)

Hans forteller om foreldre med andre ønsker enn det ungdommen har. Når foreldre har et ønske om at barna skal bli «noe veldig stort», kan det knyttes til middelklasseforeldres forståelse av hva som er «verdifulle» utdanning (Bøyum, 2016, s. 27). Ungdommen kan ha andre ønsker, som muligens ikke samsvarer med foreldrenes forventninger. Det kan tenkes at ungdommens habitus er formet av sine egne interesse, ambisjoner og erfaringer, som kan være ulik fra foreldrenes. Verdien eleven er sosialisert inn i, kan tenkes å ikke ha blitt overført til en kroppsliggjort tilstand (Bourdieu, 2006, s. 8). Allikevel kan det tolkes som at foreldrene prøver å overføre sine verdier og ambisjoner til barna, og eleven blir pushet i retning studiespesialisering. Anne som jobber på en skole med få handverker foreldre, der flertallet velger studiespesialisering, forteller også om elever, som synes det er vanskelig å stå imot foreldrenes ønske:

Jeg hadde en elev som hadde låst seg fast i at de skal ha en studiekompetanse, eh som kanskje også har tenkt litt mer på en yrkeskompetanse. Han var nesten på gli til å velge yrkeskompetanse, jeg hjelper de med å søke, men jeg kan jo ikke gå inn å endre på valg, jeg kan bare se, hvor det allikevel sto studiekompetanse på første valget. Og da spurte jeg hva skjedde, nei det ble for tøft å velge en yrkeskompetanse fordi det var ingen tradisjon for det i familien, og de nærmeste vennene skulle velge studiespesialisering. (Anne)

Ifølge Annes fortelling, kan det tolkes som at eleven har et annet ønske, enn hva som er tradisjonelt for familien. Eleven synes en annen retning kunne vært spennende, men opplever at det er vanskelig å gå imot familiens normer og forventninger. Verditeorien hevder at individets valg og preferanser er formet av deres sosiale bakgrunn, og de kulturelle verdiene som er knyttet til den (Boudon, 1974; Hansen og Mastekaasa, 2005, s. 80). Knyttet til Annes eksempel kan elevens ønske om studiespesialisering og bekymringen for å velge noe annet, enn det som er tradisjonene for familien, tyde på en verdi om høyere utdanning og akademisk prestasjoner, som mer verdifulle enn å velge en yrkesfaglig retning i familien. Eleven kan også vurdere konsekvensene av å velge noe annet som avviker med normalen, da det kan skape avstand til familie og venner (Bøyum, 2016, s. 29). Eleven blir dermed pushet bakfra av sin oppvekst i en middelklassefamilie.

I andre eksempler fra rådgiverne oppleves det ikke nødvendigvis som at foreldrene står direkte bak og pusher, men kulturen og verdiene eleven har tilegnet seg i hjemmet, har blitt internalisert:

Mange av de jentene som er såpass pliktoppfyllende kommer fra hjem som klarer seg godt, og får god oppfølging og kanskje de er selvdrevne, at de vet hva de vil og de hjemme har god utdanning og sånn. Men jeg tror ikke at de har flere eksempler på at foreldrene står bak og pusher og krever, men at det er jentene selv som går så veldig inn. (Tina)

Tinas tolkning av elever som pusher seg selv, kan ses i tråd med tidligere forskning på verdier og kulturell kapital, da man tilegner seg ulik kulturell kapital i ulike sosiale klasser (Bourdieu, 1989, s. 17). De elevene som er vokst opp i middelklassefamilier med foreldre som har høyere utdanning, vil kunne stimulere eleven til å gjøre en innsats på skolen (Hansen og Mastekaasa, 2005, s. 80). Jentene i Tina sitt eksempel kan ha internalisert verdier, som vektlegger hardt arbeid, akademisk suksess og prestasjoner, som kommer fra elevenes oppvekst, der foreldrene har vist betydning av høy utdanning. Dersom eleven ser at foreldrene jobber hardt og viser at utdanning har stor verdi, kan det påvirke elevens skoleprestasjoner (Bourdieu, 2006). Det kan dermed tenkes at elevens utdanningsaspirasjoner er et uttrykk for kulturelle verdier overført gjennom kulturell kapital (Bourdieu, 1989). Push faktorer og forhold kan være sosiale normer eller verdier (Gambetta, 1987, s. 11, 12), det kan dermed tenkes at eleven blir pushet i retning studiespesialisering.

Utsagnene fra rådgiverne om middelklasseforeldre, kan minner om Lareaus form for oppdragelse; *intensiv foredling*. Denne former for oppdragelse blir gjerne forbundet med middelklasseforeldre som involverer seg hyppig i barnas liv. Foreldrenes involvering i barnas dialoger, handlinger og diskusjoner i hjemmet (Lareau, 2011), kan føre til en utvikling av elevens utdanningspreferanse. Verdiene som ligger til grunn hos familien, kan også bli internalisert i elevenes tanker og handler derifra (Bourdieu, 2006, s. 8). Med eksempler fra rådgiverne, kan det antas at elevene opplever forventninger fra familie eller venner rundt dem. Eleven kan gjennom en reproduksjon av utdanningsverdier bli pushet bakfra av foreldrene direkte, eller gjennom verdiene og tradisjonene som er internalisert hos den enkelte elev.

Lite involvering

Rådgiverne forteller for det meste om de foresatte gjennom elevenes utsagn, da de opplever lite involvering fra foreldre. Dette står i motsetning til Bergs datamateriale, der rådgiverne opplever stor foreldreinvolvering, og at utdanningsvalget oppleves i samspill med foreldrene (Berg, 2019, s. 45). Det kan tenkes at dette er et Oslo-fenomen der foreldre oppleves som mer

pushende, eller så kan det tenkes at det er Kristiansand som er spesiell. Rådgiverne i mitt datamateriale skulle ønske foreldrene tok mer kontakt, og når noen foreldre tar kontakt opplever de ofte at dette er de som kan minst. Foreldrenes direkte kommunikasjon med rådgiverne, kommer gjerne ikke frem, før jeg spør rådgiverne om de opplever at foreldrene tar kontakt i forbindelse med utdanningsvalg. Når jeg spør Magne om han opplever at foreldre tar kontakt svarer han:

Ja det gjør jeg jo, og det oppfordrer jeg jo til, men det er ikke mange som tar kontakt. Jeg har jo foreldremøter der vi informerer om dette, der vi oppfordrer til å ha mye kontakt, men det er sjeldent det. (Magne)

Kari forteller også at det er lite involvering fra foreldre når jeg spør om det samme:

Mhm, det gjør vi, og det er fint for det viser jo bare at de bryr seg. Så det er fint det kunne neste vært mer, men på foreldremøter prøver vi å oppdatere ganske mye selv. De får enn sånn (brosjyre) hvor elevene sender mange linjer hjem til foreldrene og oppmuntrer de til å besøke de skolene også, men de tar kanskje kontakt litt seint i forhold til rett før fristen. (Kari)

Hvordan rådgiverne opplever foreldrenes involvering kan tolkes på to måter. For det første kan man tenke at arbeiderklassefamilier ser på rådgiverne som overordnede og overlater denne jobben til dem. De stoler på at rådgiverne gir de beste rådene, eller at elevens utdanningsvalg kommer som følge av en naturlig prosess, i henhold til Lareau begrep om *tilretteleggelse for naturlig utvikling*. På den andre siden kan det tenkes at middelklasseforeldres involvering i barnas liv, fører til at foreldrene tar seg av denne biten på hjemmebanen. I følge Lareau har middelklasseforeldre mer selvtillit til å kritisere fagpersoner, og det kan dermed tenkes at de vet hva som er best for barnet (Lareau, 2011, s. 248, 249). Hvordan middelklasseforeldrene muligens involverer seg i barnas utdanningsvalg, kan forklare hvorfor noen rådgivere opplever at de som er sikrest ikke benytter seg av rådgivningen.

De som er sikrest, snakker jo ikke med meg

Når jeg spør rådgiverne om de opplever at eleven har bestemt seg på forhånd før de snakker med rådgiveren, er det flere som opplever dette. Allikevel forteller rådgiverne at de *realitetsorienterer* de elevene, som gjerne ikke har tatt det «beste» valget, grunnet manglende forutsetninger eller fravær. Når jeg spør Magne om han opplever elever som har bestemt seg på forhånd, svarer han:

Ja noen er det, men de som er sikrest de snakker jo ikke med meg, de vet det jo allerede at det er det de skal, så skriver de det i den tilbakemeldingen (spørreskjema Magne sender ut), jeg skal gå studiespess, jeg er litt usikker på om jeg skal bli arkitekt eller lege eller

advokat, men jeg skal begynne på studiespess og trenger ikke samtale, og da er det lykke til, da skal ikke jeg inn der og rører og har du hørt om helse liksom? For det har de hørt om gjennom yrkesfag. (Magne)

Magne referer spesielt til de som har bestemt seg for å begynne på studiespesialisering. Videre forteller Magne at han involverer seg ikke mer i det. Det kan tenkes at Magne opplever denne eleven som rasjonell og selvstendig nok til å ta dette valget selv, eller i samarbeid med foresatte (Fekjær, 2009, s. 293). Hvordan eleven ikke benytter seg av rådgivertilbudet, kan antas å ha en involvering fra foreldre som ligner på Lareaus funn om *intensiv foredling*. Foreldrene involverer seg i barnets dialoger og argumenter hjemme, og hvilken utdanning eleven bør velge. Det kan også tenkes at elevens utdanningsverdier, har blitt internalisert i elevens tankegang gjennom oppveksten, som fører til at eleven blir pushet i en studiespesialiserende retning. Anne referer til hvordan noen har mer oversikt over utdanningssystemet:

Det er mange av de som kommer fra en familie som har høy utdanning, som vet mer enn andre om valg sant, og snakker mer om det hjemme og de som kanskje ikke har det som er på motsatt skala, snakker kanskje om det, de også, men er kanskje ikke like opplyste om det på samme måte, så er det forventningene som blir gitt. (Anne)

Dette utsagnet kan vi se i tråd med tidligere forskning, som viser at middelklasse familier langt mer involverer seg i elevens skolearbeid, og har mer kunnskap om utdanningssystemet, som gjør at elevene og foresatte føler seg trygge på å orientere seg i det (Lareau, 2011, s. 164, 173). Det kan antas at de elevene som er sikrest, enten har fått kunnskap fra de hjemme og råd om hvilken retning man bør ta. Eleven kan også ha tatt med seg verdier hjemmefra og føler egne preferanser, der eleven ikke ser et behov for å benytte seg av rådgivertjenesten.

Et utdanningssystem basert på akademis

Hvilken sosial klasse man tilhører kan ha betydning for presentasjonsnivået til eleven (Hansen og Maastekaasa, 2005, s. 80). Elever som har velutdannet foreldre vil gjerne ha med seg ressurser hjemmefra (kulturell kapital), som ofte har en fordel i skolesystemet. Ifølge verditeorien til Boudon, kan sosial ulikhet i utdanningssystemet være et produkt av klassespesifikke verdier, som gjerne er forbundet med verdiene til middelklassen (Hjellbrekke og Korsnes, 2012, s. 112). Foreldre involverer seg også mer i barnets skolearbeid (Bøyum, 2016, s. 30). Med andre ord, kan barn av middelklasseforeldre ha en fordel i utdanningssystemet. Flere rådgivere forteller at de skulle ønske det var mer praksis i ungdomsskolen, slik at flere elever skulle mestre og finne ut hva de er gode til. Når jeg spør Kari om hvorfor noen elever velger studiespesialisering svarer hun:

Fordi de vet ikke noe annet, fordi det er trygt, fordi de får så og si samme fag som de har fra før av. (Kari)

Gjennom skolesystemet forholder elevene seg for det meste til teoretiske og akademiske oppgaver. De elevene som er vokst opp med foreldre i middelklassen, kjenner seg lettere igjen i de verdiene skolen formidler (Hjellbrekke og Korsnes, 2012, s. 112). Eksempelet til Kari, kan ses som at eleven opplever det som trygt å gå den samme veien de er vant til. Eleven har blitt vant til de teoretiske fagene og mestrer de. Det kan da antas at skolesystemet fører til en slags reproduksjon av teoretiske egenskaper man tilegner seg gjennom grunnskolen, som kan pushe eleven i retning studiespesialisering.

4.1.2 Yrkesforeldre

«Det er pappa, så det skal jeg også bli»

Flere rådgivere forteller at de opplever elever, som gjør det samme som foreldrene sine. Dette gjelder både de som har høyere utdanning, og de som har en yrkesutdanning. Rådgiverne forteller om elever, som ønsker å gjøre det samme som faren sin, eller at det er trygt å velge en yrkesfaglig retning, fordi noen i familien har gjort det samme. At noen elever velger som foreldrene sine, kan vi se i Hans sitt eksempel under:

Enkelte av handverks eller de yrkesfaglige yrkene som ikke er like tydelige for oss i hverdagen, men de som er veldig tydelige og de som da bestemmer seg for, de er veldig sikre for eksempel: ja jeg vil bli en tømrer, snekker, fordi det vet jeg hva er, det er pappa så det skal jeg også bli. (Hans)

I tråd med tidligere forskning kan det tenkes at eleven baserer utdanningen, på grunn av verdiene som ligger til grunn. Dersom eleven tilhører en arbeiderklassefamilie, kan det tenkes at verdiene rundt en lengre utdannelse ikke verdsettes like høyt. Mens verdier rundt praktiske yrkesfag settes høyt (Hansen og Mastekaasa, 2005, s. 80). Når jeg spør Hilde om det samme, svarer hun:

Ja absolutt, kanskje spesielt gutter. Men det har og vært motsatt, nei nå har begge brødrene mine komt inn i firmaet, så nå trenger ikke jeg, men ja absolutt. Det er lett, det er trygt. (Hilde)

På denne måten, kan det tenkes at verdiene i elevens hjem blir en push-faktor i retning yrkesfaglig utdanning. På den andre siden, forteller rådgiverne om elever som blir oppfordret av foreldrene til å ta en lengre utdannelse enn de selv gjorde. De blir da pushet i en retning studiespesialisering:

Vi har noen foreldre med fagbrev som snakker seg selv ned. Hvordan de gjerne dytter barna sine inn på studiespess, det har jeg opplevd. Du må ikke bli som meg. Jeg står ute i regnet og jobber hele året, du blir sliten når du er 50, du må gjøre noe annet, ikke kast bort tiden som meg. (Magne)

I eksempelet fra Magne, kan det tenkes at ved slike erfaringer og verdier fra foreldrene, blir eleven pushet i motsatt retning, nemlig studiespesialisering. Dette er også noe Kari forteller om:

Det er ikke så mange handverkere her. Det oppleves at de som er handverkerforeldre. ønsker at de (barna) skal få det som de vil kalle en bedre utdannelse, eller lengre universitets, og få den sjansen, jeg tror nok at det har en betydning for hva de gjør. Jeg tror det er veldig mange som ønsker at de skal få det bedre enn de selv har hatt det, for det har kanskje hatt veldig krevende arbeidsliv, så de blir preget ja. (Kari)

Rådgiverne forteller om foreldre, som gjerne vil at barna skal ta lengre utdanning grunnet deres egne erfaringer. Slike verdier kan bli overført til eleven, som blir en push-faktor for elevens utdanningsvalg (Gambetta, 1987).

Foreldrenes manglende kunnskap

Rådgiverne opplever middelklasseforeldre og etnisk minoritetsforeldre, som pushende i retning studiespesialisering. De foreldrene med yrkesbakgrunn kan videreføre sine verdier over til eleven, som gjør at eleven enten velger likt som foreldrene, eller tar en studiespesialiserende retning, for å oppnå en «bedre» utdannelse enn foreldre. Allikevel forteller rådgiverne om foreldre som pusher i retning studiespesialisering, grunnet en manglende kunnskap rundt utdanningssystemet. Tina forteller at hun tror det skyldes en forandring, som gjør det vanskeligere for foreldre å følge med:

Det er så mange veier enn det foreldrene vet om, eller når de var på min alder, eller yngre kanskje. (Tina)

Tina forteller hvordan utdanningssystemet kan virke uoversiktlig for noen foreldre. Det kan ses i likhet med tidligere forskning på hvordan arbeiderklasse foreldre hadde utfordringer med å orientere seg i skolesystemet, og opplevde å ha mindre kjennskap til skolen (Lareau, 2011, s. 292, 293). Rådgiverne opplever at foreldrene ser på valget om yrkesfag, versus studiespesialisering som svart/hvitt. Skal du ta en høyere utdanning eller ha alle mulighetene åpne, må man velge studiespesialisering. Når jeg spør Solveig om hvorfor hun tror flere velger studiespesialisering svarer hun:

Det er nok litt at de som følger den store gruppen, liksom foreldrene de er jo fortsatt sånn at de når de er på videregående så gikk en enten yrkesfag eller allmenn, det var ikke så mange muligheter til å ta påbygg og sånn som det er nå. Så de er heller ikke så oppdatert i forhold til videregående. (Solveig)

Dette antyder at Solveig opplever at manglende kunnskap fører til at flere blir skyvet i retning studiespesialisering. Ifølge datamaterialet til Aurora Berg kommer det frem at de foreldrene som er mest påståelige, er ofte de som kan minst (Berg, 2019, s. 45). Dette er også noe som kommer frem hos Anne: «*De foreldrene med lavere utdanning, har ofte høyere ambisjoner*» (Anne). Anne forteller om foreldre som har høye ambisjoner, men lavere utdanning. Dersom man skal tenke at skoleprestasjoner reproduseres mellom foreldre og elev, som Bourdieu (1986) hevder akademiske evner gjør, gjennom en videreføring av kulturell kapital (Bourdieu, 1986, s. 17), kan det tenkes at de akademiske ressursene, ikke har blitt reprodusert mellom foreldre og eleven. Eleven vil da mangle de akademiske og teoretiske ferdighetene man trenger for å fullføre en studiespesialisering, eller komme gjennom den med gode resultater. Konsekvensen av dette kan være som Anne forteller:

Det er ikke alltid alle klarer å få en studiekompetanse allikevel, det er litt synd. Heldigvis ikke mange, men en dårlig studiekompetanse er jo heller ikke så mye verdt hvis de vil bli akkurat det de har drømt om. Da må de ta opp fag. (Anne)

Anne forteller om mulige konsekvenser det kan ha, dersom man velger studiespesialisering, når man egentlig burde vurdert noe annet. Rådgiverne opplever at noen foreldre med manglende kunnskap rundt utdanningssystemet pusher i en retning studiespesialisering. Som nevnt tidligere forteller Hilde, Kari, Solveig, Anne og Hans at de jobber på skoler der det er en overvekt av velgere til studiespesialisering, og de opplever foreldre som betydningsfulle for barnas utdanningsvalg. I henhold til tidligere forskning ville man tenkt at middelklasseforeldre involverer seg mer i barnas liv (Lareau, 2002, s. 747, 754). Ifølge rådgiverne er det allikevel ofte de som er minst opplyst om utdanningssystemet, og som selv har lav utdanning, som pusher elevene i studiespesialiserende retning.

Man kan tenke at dette er foreldre som tilhører arbeiderklassen, og gjerne ikke har de samme akademiske ferdighetene, som noen høyt utdannede foreldre gjerne har. Eleven kan da bli pushet til studiespesialisering, og mange elever behersker ikke alltid dette godt. Konsekvensene kan da være en studiespesialisering som ikke er verdt så mye, dersom de ønsker å søke seg til en høyere utdanning. En mulig forklaring på hvorfor arbeiderklasseforeldre pusher eleven i retning studiespesialisering, kan være fordi utdanning har blitt vanligere blant arbeiderklassen, og fordi kulturforskjellene mellom klassene har blitt mindre (Fekjær, 2009, s. 307). Et problem kan da være sosial ulikhet i utdanningssystemet, da hjemmets videreføring av kulturell kapital kan avgjøre skolepresentasjonene (Bourdieu, 2006, s. 9).

4.1.3 Etnisk minoritetsforeldre

Ifølge rådgiverne er det ikke bare middelklasseforeldrene, som pusher eleven i retning studiespesialisering. I likhet med tidligere funn opplever rådgiverne at det kan oppstå vanskelige situasjoner, hvis foreldrene på forhånd har bestemt seg for utdanningsretningen til eleven, som forekommer oftere hos minoritets elever enn majoritets elever (Berg, 2019, s. 97). Flere av rådgiverne forteller om pushende- etnisk minoritets foreldre med høye krav. Foreldrene og elevene har høye forventinger om yrker, som spesielt gjelder advokat, lege eller ingeniør, de såkalte ALI-yrkene. Dette kan skyldes en *kulturell kapital* og eller en *etnisk kapital*, som kan bli en forsterkende push-faktor. For å illustrere dette vil jeg bruke rådgivernes fortellinger rundt de elevene, og eller foresatte med høye ambisjoner. Hilde forteller om den største utfordringen med å være rådgiver:

Noen ganger litt komplisert å realitetsorientere dem. Vi har fortsatt spesielt fremmedspråklige jenter som skal bli hjertekirurger også er det på et nivå som aldri vil komme dit, og det er jo gjerne foreldrepess da. Så det å på en måte få de til å skjønne hvor de er, og hvor de har muligheten til å komme, det synes jeg er komplisert, fordi det er så vondt å noen ganger frata de denne drømmen, som kanskje bare er helt uoppnåelig, men allikevel vise de andre veiene de har. (Hilde)

Hilde forteller om elever som gjerne mangler en form for adaptive preferanser. Elevene har uoppnåelige forventninger, som Hilde forteller kan skyldes foreldrepess. Det kan tenkes at eleven er vokst opp med foreldre som har høy kapital fra hjemlandet sitt, men som har opplevd en nedadgående sosial mobilitet etter å ha flyttet til Norge (Kindt, 2017, s. 72, 73). Dette kan være foreldre som for eksempel har ingeniør eller lærer bakgrunn fra hjemlandet, som antakelig medfører kulturell kapital i hjemmet. Utdanningsatferden i hjemmet kan da bli overført til elevene, som blir en push-faktor i retning studiespesialisering. Allikevel kan eleven ha utfordringer knyttet til prestering på skolen, for eksempel språkbarrierer.

I henhold til Hildes eksempel kan det på den andre siden tenkes at eleven er vokst opp i en familie med lav status, der akademisk og teoretiske ferdigheter ikke har blitt reproduisert til eleven. Allikevel står foreldre bak og presser til å ta en høyere utdanning grunnet den *etniske kapitalen* eleven vokser opp i. Hvordan den etniske kapitalen kan regnes som en push-faktor, kan ses i henhold til tidligere forskning. Kindt (2017) beskriver hvordan noen innvandrerkulturer kan ha en etnisk kapital. Etnisk kapital kan ses som et nettverk med ulike normer, ressurser og verdier (Kindt, 2017, s. 74). Den etniske kapitalen kan da ha verdier som høye utdanningsaspirasjoner. Foreldres autoritet vil ofte bli forsterket i slike nettverk, og det blir vanskeligere for eleven å bryte med normen i nettverket (Kindt, 2017, s. 74). Etnisk kapital kan

da bli en forsterkende push-faktor i retning studiespesialisering, og er med på å forklare hvordan klasse har mindre betydning for de høye utdanningsambisjonene (Leirvik, 2013). Hans kommer med et annet eksempel på etnisk minoritetsforeldres involvering, når jeg spør hvilke elever som velger å søke seg til studiespesialisering:

*Det er spesielt de som kanskje har foreldre med akademisk utdanning, også har jeg og med jevne mellomrom elver som har kommet til Norge de senere årene, også ser at her har de en del muligheter gjennom utdanningssystemet til å ta utdanning med godt betalt jobber, og der er det en del av de som ikke har vært så mange år i Norge. De kan enten være veldig på at dette skal jeg, jeg skal bli lege, jeg skal bli advokat. Også går de en vei, de vil selvfølgelig streve, de må være veldig motivert for det, men vi ser elever som selv om de har få år i Norge, fort får flotte karakterer behersker språket etter hvert veldig godt, også er de veldig ambisiøse og pliktoppfyllende. Litt annerledes kultur enn det som kjennetegnes denne bygda. Jeg ser at det nødvendigvis ikke er foreldrene, foreldrene har gjerne ingen utdanning, men de ser at her får de en mulighet. Det synes jeg er spennende.
(Hans)*

I henhold til Hans sin fortelling kan det tenkes å være to grupper med etnisk minoritetsforeldre. Den første gruppen har som Hans beskriver «gjerningen ingen utdanning». Det kan tenkes at de foreldrene har opplevd en nedadgående sosial mobilitet, noe mange innvandrere gjør ved migrasjon (Kindt, 2017, s. 72, 73), og har primært en høyere sosial status/kulturell kapital. Utdanningsaspirasjonene kan da komme fra den kulturelle kapitalen fra hjemlandet, som kan være viktig for verdsettingen av utdanning (Lauglo, 2010, s. 50). Den andre gruppen kan tenkes å ha både lav sosial status/kulturell kapital fra hjemlandet og i Norge. For de barna vil den etniske kapitalen være den eneste ressursen som fremmer utdanningsaspirasjonene, blant barna sine (Kindt, 2017, 73).

Hans forteller også at han opplever etnisk minoritetselvene, som ambisiøse og mer pliktoppfyllende enn majoritetselvene. Det kan tenkes at klasseperspektivet har mindre å bety, og at det er den etniske kapitalen som fører til høye utdanningsambisjoner blant de etniske minoritetselvene, da tidligere forskning har vist at utdanningsdrivet blant minoritetselver i mindre grad skyldes klassebakgrunn, enn blant etnisk norske (Leirvik, 2013, s. 3). Eksempelet til Hans kan muligens støtte tidligere funn om at etniskminoritetsforeldre ønsker at barna skal nytte mulighetene det nye landet gir, og overfører ambisjonene til barna sine (Khazaleh, 2014). Noe som ifølge Hans forekommer mindre hos majoritetselvene.

Kontekstspesifikk kapital

Rådgiverne opplever at de etniske minoritetsforeldrene, har lite kjennskap til det norske utdanningssystemet, som gjerne forbindes med lav sosial status (Lareau, 2011, s. 292). Dette kan vi se i et eksempel fra Kari:

Jeg tenker at de som har strevd veldig selv, ønsker at barna skal få en bedre utdanning enn, og er kanskje enda mer bekymret hvis de velger yrkesfag enn kanskje de som har mer eller kjenner til samfunnet, det kan være at det norske samfunnet ser hva som trengs her, og ser at det er muligheter, de vet at du kan ta yrkesfag og fremdeles gå på universitet og få en god utdanning og få jobb. (Kari)

For Kari virker det som at mangel på kjennskapet til det norske samfunnet, gjør at de foresatte og barna ikke ser andre muligheter enn å ta studiespesialisering for å gå på universitet. Det virker som om Kari opplever at dette er foresatte som har strevd selv, og ønsker en bedre utdanning for barna sine. Det kan tenkes at foreldrene kommer fra land der kostnadene ved å ta en utdanning er stor. I Norge er de fleste utdannelse finansiert av staten. Dermed ser foreldrene at i Norge er det muligheter til at barna kan ta en høyere utdanning, som vil forbedre elevens sosioøkonomiske status (Khazaleh, 2014). De foresatte blir da en push-faktor i retning studiespesialisering. Anne forteller om høye ambisjoner:

Jeg synes det ofte kan være vanskelig når det gjelder flerkulturelle, for mange av de kjenner dessverre ikke til systemet, de kjenner ikke hvilke muligheter det er. Ehm så er det bare lege, ingeniør og advokat, de såkalte ALI yrkene. Vedkommende var ikke klar for det i det hele tatt, det var heller der at det skulle være en grunnkompetanse som vedkommende burde gå for. De foreldrene med lavere utdanning har ofte høye ambisjoner. (Anne)

Anne forteller om etnisk minoritetsforeldre med høye ambisjoner, som gjerne ikke samsvarer med den sosioøkonomiske statusen til foreldrene. Dette kan ses i henhold til tidligere forskning som peker på at klasse ikke er en like viktig forklaring på skoleprestasjoner og utdanningsvalg, hos barn av innvandrere enn hos majoritetsbefolkningen (Leirvik, 2013, s. 4).

Med Rådgivernes eksempel, tyder det på at de kommer i møte med minoritets elever og foreldre med ulike kulturelle logikker enn hva rådgiverne er vant til fra majoritets elever. Rådgiverne opplever at foreldre og elever har høye ambisjoner, men tilhører en lavere sosial klasse, og kan lite om det norske utdanningssystemet. Det kan tenkes at dette mangler kontekst. Man kan ha høy kulturell og etnisk kapital, men ikke kunne noe om det norske utdanningssystemet. Allikevel kan det tenkes at de minoritetsforeldrene og elevene, kan alt om for eksempel det somaliske eller pakistanske. Det kan dermed antas at de foreldrene har en *kontekstspesifikk kapital*. Rådgiverne må dermed bruke sin rolle, og ta hensyn til den *kontekstspesifikke kapitalen*

og bruke sin informasjonskapital, ved å informere minoritets elever og foreldre om det norske utdanningssystemet, arbeidsmarkedet, samt samfunnets behov og hvilke muligheter som finnes i Norge. Med dette kan rådgiverne bidra til at eleven tar et «riktig» valg basert på informasjonen de har tilegnet seg, forutsetninger og ønsker.

4.2 Rådgiveren

Første delen av dette analysekapittelet tolket middelklasse og etnisk minoritetsforeldre, som pushende i retning studiespesialisering. Kapittelet forsøkte også å vise hvilken betydning yrkesforeldre hadde for elevens utdanningsvalg. I denne delen vil rådgiveren ses som en push-faktor, der rådgiveren pusher eleven i en yrkesfaglig retning.

Rådgiverne kan kanskje ses på som mer «objektive» personer i orienteringen om utdanningsvalg enn foreldre, som ofte har klare ønsker for barnet. Rådgiveren kan dermed komme med anbefalinger basert på det han/hun har observert gjennom skolemiljøet. Allikevel er rådgiverne bevisst på fokuset til Kristiansand kommune om å få flere i arbeid, og dermed rekruttere flere til å velge en yrkesfaglig retning, og er bevisst på hva samfunnet trenger. Dette kommer tydelig frem i datamaterialet.

4.2.1 «Jeg prøver å fremsnakke yrkesrettet programfag over alt»

Kristiansand kommune har gjort en innsats for å rekruttere flere elever til å velge en yrkesfaglig retning. Dette kommer frem når rådgiverne forteller om samlinger de deltar på, der temaet ofte omhandler dette. Rådgiverne er bevisst på tematikken, og bruker det i rådgivningen sin. Det oppstår derfor en tydelig fremming av yrkesfagene i datamaterialet. Hilde jobber på en skole der flertallet velger studiespesialisering, hun er tydelig på yrkesfagene i rådgivning med elevene:

Jeg heier veldig på det (yrkesfag) og ikke bare det, jeg tror nesten jeg sier det høyt, bare ikke velg ren studiespess hehe, der er jo så sykt kjedelig. Selv om de tar noen andre år så får de veldig gøye programfag, som passer de som type om de liker den der, gjør heller noe gøy. Så jeg prøver å fremsnakke yrkesrettet programfag over alt. Men aller mest fordi jeg tenker, har de det kult så liker de det bedre. (Hilde)

Hvordan Hilde ordlegger seg rundt yrkesfagene og studiespesialisering, kan anses å være en push-faktor for elevens utdanningsvalg. Derimot kan ikke dette datamaterialet si noe om hvilken påvirkningskraft rådgiveren faktisk har. Men det er tydelig at det rådgiverne forteller, indikerer hvordan deres posisjon har en klar betydning for både elev og foresatt. Rådgiverens posisjon kan sies å gi en form for symbolsk makt, der rådgiverens ord og anbefalinger kan ha stor gjennomslagskraft (Bourdieu, 1986). Med en fremming av yrkesfagene, kan det tenkes at

rådgiverne gir det rådet de liker best, men ikke nødvendigvis hva som passer best for elevene, da de er preget av et yrkesfaglig fokus fra øvrige diskurser. Det kan dermed hevdes at rådgiverne ikke er fullstendig objektive, da de tar hensyn til hva samfunnet og bransjen har behov for. Rådgivernes råd, kan dermed være påvirket av samfunnsmessige og økonomiske faktorer, som kan gå på bekostning av rådgivernes mål om å gi individuelle tilpasset råd.

«Å ta yrkesfag stenger ingen dører»

Rådgiverne forteller hyppig om antagelsen foreldre og elever har; dersom man velger studiespesialisering, har man alle muligheter åpne. Rådgiverne mener motsatt, yrkesfagene stenger ingen dører. Dette formidler rådgiverne tydelig til elevene sine. Et eksempel fra Magne viser dette:

Å ta yrkesfag stenger ingen dører. Det er ingenting du ikke kan bli med å ta yrkesfag, som du kan bli med å gå på idrett som mange henger veldig høyt, men at det er mange av de krevende fagene du slipper, du slipper språk, du slipper KRLE, og du slipper geografi. (Magne)

Videre viser Magne en plakat han bruker i rådgivningen som viser alle de teoretiske fagene man må ha for å gjennomføre et studieløp. Dette forteller han er med på å «billedliggjøre» hvor mye teori versus praksis det er i de ulike løpene. Med en slik illustrasjon kan man tenke at eleven får en virkelighetsforståelse av hva det innebærer å ta et valg om å gå studiespesialisering, som hvor mye teori og lite praktisk arbeid. Dette kan være med på å pushe eleven i motsatt retning, nemlig yrkesfag. Videre forteller Magne:

De kan ta påbygg (...), eller så kan de ta lære og da har de uansett en utdanning, eller du har et fagbrev. Hvis du da finner ut at nei jeg vil heller tjene penger og jobbe og sånn, eller hvis de vil gå den veien de hadde tenkt på, på høyskole universitets nivå, det snakker vi til mange elever om da. (Magne)

Magne snakker med elevene om den yrkesfaglige retningen i rådgivning, og gjør eleven bevisst på alle muligheter som finnes innenfor dem. Magne forteller også at han bevisstgjør elevene på konsekvensene ved å gjøre et feilvalg, når det står mellom studiespesialisering og yrkesfag:

Si hvis du velger idrett også går du ett år også går det greit, også går du andre året, så begynner det å bli vanskelig (...), også begynner du å dette av og tenker søren, jeg burde valg bygg, da må du begynne helt på nytt, og du har mistet skoleretten. De som går i 8. klasse nå, de får velge før deg, og så får du plass hvis det er ledig så har du mista to år. Men hvis det er motsatt du begynner på bygg også har du det i to år, men så finner du ut, men jeg vil gå på høyskolen, jeg vil bli politi så tar du påbygg så har du ikke tapt en dag. Så sånn binder jeg det for elevene, slik at de ser at hvis du er i tvil så skal jeg gå en

akademisk retning eller skal jeg gå en yrkesfaglig retning, så er det tryggest å velge yrkesfag. (Magne)

Med utgangspunkt i Magnes utsagn kan det tenkes at ved å bevisstgjøre eleven på hvilke konsekvenser det har å velge feil, kan pushe eleven inn i en yrkesfaglig retning. Rådgiveren kan dermed ses på som en aktør som står bak og pusher eleven i en yrkesfaglig retning. Blant annet ved å bevisstgjøre eleven på konsekvensenes ved et feilvalg (dersom man velger studiespesialisering), og lyse fordelene ved å velge en yrkesfaglig retning. Til tross for dette er Magne og flere andre rådgivere tydelige på at man ikke skal fortelle eleven at de skal, eller bør velge en gitt retning, men at dette er informasjon eleven bør være klar over:

Det handler jo om at det er en del av informasjonen de trenger å vite, jeg sier ikke det fordi de bør velge det, men det er en informasjon de bør kjenne til at det å velge et studieforbedrende løp og så velge feil, det får større konsekvenser enn andre veien. (Magne)

Det kommer tydelig frem hos rådgiverne at foreldre og elever har en forståelse om lukkede og åpne dører i utdanningssystemet. Det kan antas at slike holdninger om åpne og lukkede dører, handler om manglende kunnskap rundt strukturen i det norske skolesystemet. Der det er manglende kunnskap, blir rådgiveren en viktig informasjonskilde for både elever og foresatte, noe oppgaven vil komme tilbake til.

«Hvis du er i tvil, da må du velge yrkesfag»

Rådgiverne jobber aktivt med å endre holdningene rundt stengte dører, og at man bør velge studiespesialisering dersom man er i tvil. Flere av rådgiverne forteller at i rådgivingen sier de til elevene «er du i tvil, velg yrkesfag». Når jeg spør Hilde om hun erfarer at rådgiveryrket har endret seg i løpet av tiden, svarer hun at det er mer fokus rettet mot yrkesfag og mulighetene som finnes der. Videre forteller hun:

I min tid er du tvil så velg studiespess, så vil jo gjerne endre den da, og den tror jeg endres og, fordi vi blir så opplyst om at veien og at mulighetene faktisk er større i yrkes, etter du har valgt en yrkesretta linje da. (Hilde)

Hilde forteller at hun ønsker å endre tanken om at man må velge studiespesialisering dersom man er i tvil, og mener at det er flere muligheter ved å velge en yrkesvei. Tina, som jobber på en skole der flertallet velger yrkesfag forteller også at dersom man er i tvil, bør man velge yrkesfag:

De siste årene har jeg understreket at dersom de er i tvil, velg yrkesfag og det er liksom slagordet til NHO og bransjen generelt for det er så mange flere veier enn det foreldrene

vet om (...). Så det er flere valg nå enn det var da. Så de kan ikke velge feil dersom de velger yrkesfag. (Tina)

Tina sitt eksempel viser hvordan NHO og bransjen også fremmer den yrkesrettede veien, og mulighetene som finnes innenfor dem. Gjennom å fortelle elevene at dersom man er i tvil, velg yrkesfag, kan man anta at rådgiveren pusher eleven i en yrkesfaglig retning. Magne forteller også dette til elevene sine:

Det tror jeg er bra og de velger selvfølgelig fritt, men at vi har en veldig høy andel elever som velger yrkesfag litt med bygdas egenart mest det da, men jeg bruker jo mye det at hvis du er i tvil, da må du velge yrkesfag. (Magne)

Hvordan rådgiverne forteller elevene at dersom du er i tvil velg yrkesfag, kan tenkes å ha en betydning for utdanningsvalget til eleven. Rådgivernes utsagn om yrkesfagene, kan ha gjennomslagskraft og dermed pusher elevene i retning yrkesfag. Det kan tenkes at dette har større gjennomslagskraft hos andre elevgrupper enn middelklasseelever. Middelklassen i Lareaus (2011) studier, var mindre autoritetstro enn arbeiderklassen, og de fulgte oftere sine egne preferanser (Lareau, 2011, s. 164, 173). Det kan dermed tenkes at rådgiverne har større gjennomslagskraft hos barn med arbeiderklassebakgrunn.

4.2.2 Rådgiver nettverket

Noe som utmerker seg i datamaterialet, er hvordan alle rådgiverne snakker om nettverket de har i Kristiansand. Nettverket samler rådgivere i Kristiansand, for å snakke om temaer som samfunnets behov, yrkesrettet utdanningsvalg og muligheten til å veksle erfaringer. Nettverket oppleves som positivt blant rådgiverne, og det kommer tydelig frem at rådgiverne tar til seg informasjonen, og bruker den i rådgivningen. Når jeg spør Kari om hun opplever at rådgiveryrket har utviklet seg, eller endret seg svarer hun:

Det er blitt mer fokus på hvor viktig det er (rådgivning), også synes jeg og at vi har et veldig godt sånn rådgiver nettverk i Kristiansand, det er veldig bra, det er positivt. (Kari)

Når jeg spør Rolf om arbeidsmarkedets behov er viktig for han, svarer han:

Vi har egentlig fått to beskjeder her vi rådgivere (...) Det er jo at 1. det er stort behov for folk i fremtiden. Ti år inn i glasskula er det stort behov for folk i helsevesenet, unntatt ungdomsarbeidere (...), og så er det jo behov for bygg og anlegg/yrkesfag også, da helst jenter på yrkesfag. (Rolf)

Rolf forteller at de har fått to beskjeder, det tolkes som at han tar dette med seg inn i rådgivningen. Rådgiver nettverket kan tenkes å være nyttig for Kristiansand kommunes prosjekt flere i arbeid, da rådgiverne lytter til informasjonen de får, og bruker den i

rådgivningen. Gjennom å samle rådgiverne, og gi informasjon og kunnskap rundt yrkesrettet utdanningsvalg, kan de jobbe sammen mot å nå målet om å få flere til å velge yrkesrettet utdanningsvalg. Anne viser til et «skrekk»-eksempel hun hørte på en rådgiversamling:

Jeg husker så godt på rådgiver samlingen en murer, som hadde blitt Norges mester i muring, hvor rådgiver hadde sagt til han at; du kan ikke gå på det som er så god på skolen. Det er jo et forferdelig eksempel, og det er ikke det eneste eksempelet i forhold til det, og der har nok foreldrene noe å si, du er jo så god på skolen du kan ikke velge det. (Anne)

Gjennom å dele slike erfaringer kan det tenkes at rådgiverne tar dette med seg og lærer av det. Det kan tenkes at slike eksempler, fører til at rådgiverne ønsker å skyve elever inn i en yrkesfaglig retning, ved å se på elevens talenter og ønsker, for å unngå slike «forferdelige eksempler». Hans forteller også om sin positive opplevelse med nettverket i Kristiansand, når jeg spør om rådgiver yrket har utviklet seg i løpet av tiden:

Ja det har det og jeg synes det er veldig spennende, fordi vi har et nettverk her i Kristiansands regionen. (...). Det er utviklet et godt forum for å utveksle erfaringer og utvikle oss. Og det er veldig spennende vi har en rådgiverkoordinator, du kjenner jo til hun og hun skaper jevnlig treffpunkt og vi møtes både, diskuterer utfordringer, vi hjelper hverandre og ikke minst så møter vi arbeidsgivere, eller opplæringskontor også får vi en bedre dialog og videregående skole eller opplæringsinstitusjoner, så vi har et veldig godt samarbeid her i denne regionen. Senere årene så har vi blitt veldig opplyste via rådgiverne vil jeg si, om tilbudet som finnes og markedet (Hans).

Som oppgaven har vært inne på tidligere trenger Kristiansand kommune flere i arbeid (Kristiansand kommune, 2021 a). Man kan anta at rådgiverne blir påvirket av informasjonen de får på samlingene i regi av kommunen. For eksempel informasjon om hvilke behov Kristiansand kommune har, Anne forteller:

Jeg kunne kanskje lagt mer vekt på mer «hva er du god til, hva er dine interesser?» men vi blir jo gjort veldig oppmerksom på samlingene og sånt at det er stort behov for arbeidskraft innenfor yrkesrettetfag, blant annet. (Anne)

Anne forteller hvordan samlingene er med å gjør oppmerksom på hvilke behov det er for arbeidskraft. Kommunen ønsker å rekruttere flere til å velge en yrkesrettet utdanningsvei. Dette forsøker de å gjøre gjennom å forbedre rådgivningen på ungdomsskolen. Gjennom informasjon om feilvalg, foreldres påvirkning og mulighetenes som finnes innen yrkesfag, tar rådgiverne dette med seg fra samlingene og bruker det i rådgivningen. Ifølge Bourdieu (2017) er en av statens viktigste former for makt å produsere, og innprente tanke kategorier som vi anvender i den sosiale virkelighet, særlig gjennom utdanningssystemet (Bourdieu, 2017, s. 210). Gjennom rådgiversamlinger kan det tenkes at staten gir informasjon og kunnskap til rådgiverne, som de

senere viderefører til eleven. Det kan vise hvordan statens informasjonskapital er med på å påvirke rådgivernes råd til elevene, som senere kan bli en push-faktor i retning yrkesfag, grunnet fokuset kommunen har rundt temaet.

På den andre siden, er det relevant å anta at rådgiverne er en av de aktørene som har mest kjennskap til utdanningssystemet. Tanken er at gjennom mye kunnskap om hvilke muligheter som finnes innen de yrkesfaglige retningene, gir rådgiverne selvstendige råd til elevene basert på kunnskapen de har.

4.2.3 Rådgiveren som informasjonskilde

Rådgiverne opplever en manglende kunnskap om muligheter i utdanningssystemet blant foreldre, som noen mener kan føre til at flere velger studiespesialisering. I denne settingen blir rådgiverne en viktig informasjonskilde, som opplyser om mulighetene man har ved å gå en yrkesrettet utdanning. I følge Lareau er arbeiderklasse familier mer avhengig av anbefalinger fra lærere eller fagpersoner for å orientere seg i utdanningssystemet (Lareau, 2011, s. 292). Dette kommer frem i samhold med foreldre og elever, men også når jeg spør rådgiverne hvilke forventninger de opplever til seg selv. Rådgiverne forteller blant annet at de skal bære all informasjon. Tina forteller om hvilke forventninger hun opplever elevene har til henne som rådgiver:

Jeg tenker nok at forventningene fra elevene er et sånt orakel i alt som finnes, ja hva er lønn for eksempel for sivil arkitekt, hva er snittet på den og den i år, også har vi kanskje ikke fått poengsummen. Så de forventer jo at jeg er leksikon, eller bibelen i forhold til utdanningsvalg. (Tina)

Hvordan Tina beskriver seg som blant annet orakler som skal kunne alt, kan vise hvilken tillit elever og foresatte har til rådgiveren. Dette kan ses som at rådgiverne har en form for symbolsk makt, som gjør at deres uttalelser og eventuelle råd blir lyttet til ukritisk og hørt av både elever og foresatte. Lødding og Holen (2012) finner at elevene opplever at rådgiverne er de aktørene som har gitt mest informasjon til elevene om videregående skole (Lødding, Holen, 2012, s. 40). Med den symbolske kapitalen rådgiverne har gjennom tittelen, kan rådgiveren pushe elever i retning yrkesfag og rådene vil bli tatt imot, grunnet deres symbolske makt. Hvordan rådgiverne informerer foreldre og elever kommer frem i flere eksempler. Rolf forteller om en jente som ønsker å søke seg til en gitt skole, som er lengre unna enn der foreldrene bor:

For foreldre tror jeg det er informasjonsbiten som ligger høyest (...), for eksempel hun jenta som skulle til xx (for å gå på videregående), at det er informasjon (...) om ting som

at hvis min ungdom søker der går det bra, er det mulig egentlig? Informasjonsdelen helst ja. (Rolf)

Rolf forteller at foreldre er opptatt av å få informasjon, og at det gjerne er der foreldrene involverer seg. Gjennom foreldrenes involvering for å få informasjon, kan det tenkes at rådgiverne blir sett på som overordnede og bærer en informasjonskapital. Hans forteller om et eksempel, der informasjonen han formidler gjorde at en elev endret valget fra studiespesialisering til yrkesfag:

Jeg synes ofte det går den veien, at de kanskje har tenkt at de skal gå studiespess, så ser de at nei jeg skal heller ta yrkesfag, og hvis jeg ser da at jeg ikke vil ta et fagbrev så skal jeg heller videreutdanne meg, de kjenner jo ikke til mulighetene i starten til å eventuelt ta høyere utdanning etter de har tatt fagbrev, men det er jo sånn som jeg kan få frem for dem. (Hans)

Ved et slikt eksempel kan vi se hvordan rådgiveren er med på å informere om muligheter, som kan føre til at eleven velger en retning som oppleves som riktig. Dette viser ikke bare at foresatte og elevene har mangel på kunnskap om utdanningssystemet og mulighetene som finnes, men at de faktisk er åpne for å ta imot råd og tar rasjonelle valg basert på den informasjonen de får. Rådgiverne som informasjonskilde virker å ha mye betydning for både eleven og foresatte. Gjennom å gi informasjon og rådgiverens informasjonskapital, kan man tenke at rådgiveren er en push-faktor som er med på å påvirke elevens utdanningsvalg.

4.3 Nettverk

Foreldre og rådgivere blir i denne oppgaven regnet som betydningsfulle for elevenes utdanningsvalg, og har blitt ansett som push-faktorer. Nettverket og miljøet rundt skolen fremstår også som betydningsfullt. Hvilken skole man går på, miljøet rundt skolen og vennekretsen kan være faktorer som pusher eleven i en bestemt retning, og er med på å påvirke utdanningsvalget til eleven.

4.3.1 Venners betydning

De fleste rådgiverne beskriver venner som betydningsfulle, på et eller annet tidspunkt gjennom intervjuet. Ifølge flere rådgivere velger elever utdanning, basert på hvilken skole eller linje vennene skal gå. For eksempel når jeg spør Hans, som jobber på en skole der flertallet velger studiespesialisering svarer han:

Både medelever, venner og familie vil være en påvirkningskraft i forhold til å heller velge studieforbedrende istedenfor et yrkesfag. (Hans)

Hans utsagn tyder på at medelever, venner og familie er pushende i retning studieforbedrende heller enn yrkesfag. Når jeg spør Magne om noen elever, er veldig preget av foreldre svarer han:

Nei jeg opplever egentlig ikke det, det er sjelden jeg ser, nei det går fint. Jeg synes de fleste tar selvstendige valg, som jeg sa tidligere. Jeg ser heller at de rekkes mot venner enn foreldre. Uten at jeg ser diskusjonen de har hjemme da. (Magne)

Magne forteller hvordan han opplever at elevene heller velger slik som venner, enn at de er påvirket av foreldre. Rolf forteller også hvordan venner har betydning:

Noen velger fordi de har noen venninner som er veldig bestemt på at der skal jeg gå, så tenker de og regner ut at da vil jeg også, for da kommer vi på skole sammen. (Rolf)

Dette kan anses som at noen elever blir pushet i en studieretning, i henhold til hvilken vei vennene skal gå. Videre forteller rådgiverne hvordan de elevene som velger basert på vennskap, ofte vil søke seg til en spesifikk skole:

Så er det jo hva venner gjør, venner er en stor påvirkningskraft, ikke bare på valg av utdanning, men på valg av skole. Det ser jeg de vil gjerne på de samme skolene. Så kommer også de andre aktivitetene. Jeg ser jo at innen idrett så er det en del av disse idrettsungdommene som har fryktelig lyst til å gå idrettsfag sammen med kompisene sine, men har ikke nok karakterer, idrett er jo en av de som krever ganske høye karakterer spesielt på KKG. (Hans)

Hans forteller at hvilken skole vennene skal gå, har mye å si for utdanningsvalget. Tidligere forskning viser hvordan kultur kan påvirke utdanningsvalget til elevene. For eksempel Paul Willis sin klassiske studie av engelske arbeiderklasseungdom, som skapte en felles motstandskultur mot skolen (Willis, 1997). Eksempelet til Hans kan vise hvordan det er en kultur blant gutter, å velge idrettsfag. I likhet med Willis (1997) sitt eksempel, viser Hans hvordan noen vennegrupper deler lignende verdier, ambisjoner og interesser, som kan forme elevenes syn på utdanning og yrkesvalg. Derimot kan det tenkes, i motsetning til «the lads», som i Paul Willis sitt eksempel viste motstand mot det intellektuelle arbeidet, at guttene motiveres til å jobbe med skolearbeid for å komme inn på samme skole som vennegjengen. Gjennom samhörighet med vennene, kan det tenkes at elevene blir påvirket av deres ambisjoner og preferanser, knyttet til utdanningsvalg.

Rådgiverne forteller om en kultur, der flere elever ønsker å søke seg til en spesifikk skole på bakgrunn av vennegjengens valg. Ifølge rådgiverne gjør flere elever valg basert på vennskap, der ønsket ofte er å søke seg til en spesifikk skole: KKG.

«KKG spøkelset»

KKG, er en videregående skole i Kristiansand, som samtlige rådgiverne nevner i løpet av intervjuet. Som tidligere nevnt i oppgaven, er dette også en skole som har fått oppmerksomhet i media, da en overrepresentert gruppe hadde søkt seg til studiespesialisering på KKG, istedenfor andre videregående skoler med samme tilbud (Stray, 2022). Dette er en skole som er svært populær blant elevene, og rådgiverne forklarer at de «populære guttene og populære jentene» går der. Når jeg spør Solveig om hun opplever at noen elever velger likt som vennekretsen svarer hun:

Ja også er det samme hva jeg går, men jeg skal bare gå på KKG, fordi der skal vennene mine gå. (Solveig)

Solveig illustrere et eksempel på hvordan noen elever velger i henhold til hva vennene skal. Dette er en skole som blir mye omtalt, og ifølge rådgiveren er det både positive og negative holdninger til skolen, noe som avhenger av hvilken elev som forteller. Anne forteller at noen elever beskriver skolen slik:

Jeg skal hvertfall ikke gå på KKG, fordi der er det så krav om klær og sånn og sånn (...), men så er det også noen som skal gå på KKG fordi der har alle søsken gått. (Anne)

Et slikt eksempel, gir et bilde av hvordan skolen blir oppfattet av elevene. Vi kan tolke det som at de elevene som er opptatt av status, vennekrets og popularitet blir utenom elevens bevissthet pusket i en slik retning, og tar valget basert på skolens status. Hilde beskriver det slik når jeg spør hva som er med på å påvirke valget deres:

Overall, jeg tror det er tiden, vi har jo det store KKG spøkelse ikke sant, at det er kult å gå på KKG. (Hilde)

Rådgiverne er bevisst på at dette er en skole med «høy status», som gjør at elevene baserer valget sitt på «feil» grunnlag. Derfor er det viktig for flere av rådgiverne å *realitetsorientere* elevene rundt å velge likt som vennegjengen. Dette forteller Tina når hun svarer på hvilke faktorer hun opplever blir avgjørende for utdanningsvalgene:

Jeg prøver å si at selv om det er mange som går KKG, så er det ikke sikkert at det er det beste for alle, og det vil jo bli vanskelig å komme inn hvis alle skal gå på samme skole, og det er jo klart at de fleste skylder på. (Tina)

Rådgivernes opplevelse av at elever velger seg til KKG, på bakgrunn av skolens status og hvilken retning venner skal gå, kan ses i henhold til tidligere forskning av Thea Bertnes

Strømme som fant at overklasseelevene trekker med seg andre elever over til studieforbereende løp (Strømme, 2019, s. 6). Dette kan tyde på at elever fra middelklassefamilier som har bestemt seg for et studieforbereende løp, blir slags forbilder for de elevene som verken har pushende foreldre eller bestemte utdanningsaspirasjoner, og drar med seg flere elever til denne retningen.

4.3.2 Nettverkets holdninger/aksept

Noen av rådgiverne beskriver skolens «egenart», ved å fortelle at det er mer eller mindre aksept å velge yrkesfag blant elevene. Skolens egenart, kan muligens kobles til skolens normer og holdninger rundt utdanningsvalg. Går man på en skole der flertallet velger yrkesfag, vil det sannsynlig være mer aksept for det. Magne forteller om hvilke holdninger elevene har til yrkesfagene:

Det er ikke noe sånn B-status å velge yrkesfag (...). I fjor hadde vi veldig mange som valgte bygg, og noen av de er sånne flotte solide faglige sterke gutter som valgte det, helt topp og det var ikke noe sånn at den statusen i sine kretser ble endra av den grunn, det var ingen som hevde et øyebryn eller trekte på en skulder eller noe som helst. Hva de gjør hjemme det vet jeg ikke, men ingen foreldre har ringt meg og fortalt; hallo sønnen min sier han skal studere bygg det går ikke, han har jo fem i snitt, det er det ingen som har sagt (...). Jeg vil heller sagt at de snakker mer ned de som begynner på studiespess, for det er så kjedelig, jeg skjønner ikke at du gidder. (Magne)

Det er relevant å nevne hvordan dette er en skole der halvparten av elevene velger yrkesfag, som kan føre til en mer aksept for faget. Når Magne snakker om miljøet rundt skolen forteller han også at yrkesfagene gjerne er en del av bygdas egenart. Det kan dermed tolkes som at det er mer aksept for å velge yrkesfag på denne skolen, samt bygdas kjennetegn, som fører til at eleven blir pushet av nettverket rundt til å velge yrkesfag. Anne jobber på en skole der 70% av elevene velger studiespesialisering, hun forteller noe annet:

Flertallet er jo det ikke like positivt med yrkesfag (...) også er det det med at skolene for noen betyr mye, at Tangen kan ha et dårlig rykte på seg fordi det er et mangfold med elever og noen faller utenfor, også har du Kvadraturen og er bevist på at der skal jeg ikke gå hvertfall. (Anne)

Anne går ikke direkte inn på holdningene til eleven rundt yrkesfag, men heller valget om skole. Når jeg spør Hilde om hvilke holdninger hun opplever rundt yrkesfag versus studiespesialisering svarer hun:

Det tror jeg er helt, det er liksom nå er det ikke sånn at du er faglig svak eller hvis du velger yrkesfag, jeg tror det er litt sånn, nei rett og slett. (Hilde)

Med dette eksempelet kan vi se at Hilde ikke har noen særlig opplevelse av at elevene er nedlatende, så jeg spør videre om elevene snakker ned den ene eller andre:

Ja og, men det kan jo og for eksempel være fra elektro til TIP for eksempel, eller frisør og blomsterdesign, at det er en rangering innenfor yrkesretningene da. (Hilde)

Med slike eksempler kan det tolkes som at det har skjedd en endring i holdningene til yrkesfagene og dens status. Yrkesfagenes status kan støte på bekymringer, der statusen ofte blir regnet som lav (Olsen, 2012, s. 369). Magne opplever ikke nedlatende holdninger til yrkesfagene, som gjerne kan skyldes skolens aksept for yrkesfag. Hilde og Anne som jobber på en skole der flertallet velger studiespesialisering, går ikke særlig inn på negative holdninger knyttet til yrkesfagene, mens Hilde forteller at du ikke blir sett ned på av elevene. Dette kan skyldes innsatsen rådgiverne gjør ved å informere elevene om hvilke muligheter som finnes og fremme denne retningen. Det kan også skyldes ønsket rådgiverne har om å få mer praksis inn i skolen, som igjen kan føre til å styrke yrkesfagenes stilling og status (Olsen, 2012, s. 379).

4.3.3 Yrkesstolthet

I datamaterialet forteller rådgiverne om noe som kan minne om en slags yrkesstolthet, som gjerne fører til at elevene velger som de gjør. Oppgaven har tidligere vært inne på hvordan noen middelklasse og etnisk minoritetsforeldre kan være en push-faktor i retning studiespesialisering. Dette kan skyldes den sosiale reproduksjonen i toppen. Mens den sosiale reproduksjonen blant elever med yrkesfaglige foreldre, kan komme frem gjennom en slags yrkesstolthet blant elevene. Tina forteller om hvordan yrkesfagene har utviklet seg de siste årene, hun forteller også at skolen ligger i en handverker bygd, som hun mener er med på å påvirke yrkesrettet studievalg:

Nå har jeg egentlig de siste årene pushet yrkesfag veldig mye, for hele landet eller nasjonalt velger 50% yrkesfag. (...) Vi har de siste årene vært på 53% og vi er jo en handverkerbygd i utgangpunktet, så de er jo vandt til at foreldre og besteforeldre kommer fra handverker fag, så de har det med yrkesfag i blodet. (Tina)

Tina forteller her at familien har noe å si for om man velger en yrkesfaglig retning. En sosiologisk forståelse av sosial identitet, er først og fremst et resultat av den sosialiseringen vi gjennomgår som barn (Korsnes, 1997, s. 1). Dette kan vi koble til hvordan elever er preget av sosialisering og gjør praktiske fag til en del av sin identitet. Yrkespregede tradisjoner overføres fra en generasjon til neste, og er med på å forme vår sosiale identitet (Korsnes, 1997, s.1). Når jeg spør Hans om hva han tror grunnen til at det er en overvekt av yrkesfaglige søkere svarer han:

Jeg tror det er rollebildene fordi vi i xx har veldig mange små og mellomstore bedrifter, og etter hvert noen store bedrifter, hvor det er ungdom som engang har gått på skolen her, men som tidligere har gått et yrkesfag og startet sine egne bedrifter, og blir gode rollemodeller. Det er mange som ser ungdom eller voksne i bygda her som kjører rundt med egne firmalogoer, med navnene sine på bilene og ser at dette er en fullverdig vei å gå. (Hans)

Hans forteller om at bygda skolen ligger i, har en del små og mellomstore bedrifter med etternavn på bilene. Dette kan føre til en slags yrkesstolthet blant elevene, som kan regnes som en faktor, som pusher eleven i en retning av yrkesfag. Ved å vokse opp i et nettverk som er preget av en yrkesstolthet, kan føre til at elevene ønsker å oppnå det samme, og søker seg til en yrkesfaglig retning. Når jeg spør Hilde om noen elever snakker stolt om foreldrenes høye utdanning, mer enn de som ikke har høyere utdanning svarer hun:

Nei fordi det er også litt sånn, de som har krevende jobber så opplever de kanskje at det er fett at pappa har sitt eget firma, så det kan være begge deler. (Hilde)

Hilde forteller om elever som synes det er «fett» at pappa har et eget firma, med en krevende jobb. Elever av arbeiderklasseforeldre er ifølge tidligere forskning flertall på de yrkesfaglige linjene (Støren og Arnesen, 2003, s. 151). Rådgiverne forteller om elever som har foreldre med yrkesfaglig bakgrunn, og baserer utdanningsvalget på bakgrunn av dette. Det kan tenkes at elever som vokser opp med foreldre som har en yrkesfaglig bakgrunn, blir pushet i retning yrkesfag gjennom foreldre som rollemodeller eller kulturen og verdiene eleven er vokst opp med. På den andre siden kan dette virke motsatt, når jeg spør Hans om han opplever noen elever tar utradisjonelle valg, svarer han:

Det vi har av det kan være noen foreldre med fagbrev som snakker seg selv ned, hvordan de gjerne dytter barna sine inn på studiespess, det har jeg opplevd. Du må ikke bli som meg. Jeg står ute i regnet og jobber hele året, du blir sliten når du er 50, du må gjøre noe annet, ikke kast bort tiden som meg. (Hans)

Gjennom Hans sitt eksempel, kan det tenkes hvordan foreldres verdier og erfaringer i arbeidslivet, kan påvirke eleven til å velge motsatt. Dersom eleven velger en studiespesialiserende retning, kan det tenkes at eleven tar et rasjonelt valg basert på informasjonen eleven har tilegnet seg gjennom sin far. På den andre siden, kan det tenkes at foreldres erfaringer og verdier som videreføres til eleven gjør at eleven blir pushet i en studiespesialiserende retning.

Her har jeg presentert yrkesstolthet som en push-faktor, der nettverket rundt er med på å fremme en yrkesstolthet. Med utgangspunkt i sitatene over, kan det tenkes at yrkesstolthet reproduseres

mellom foreldre og elev. Eleven kan reprodusere foreldres kunnskap og ønsker om å gjøre noe praktisk, som ofte er motivasjonen bak et utdanningsvalg (Vogt, 2007). Dessuten kan det tenkes at nettverket rundt, som kan føre til en yrkesstolthet blant elevene blir en push-faktor i retning yrkesfag. Men yrkesstoltheten kan også ses på som en pull-faktor. Den stoltheten reproduseres, der elevene ser foreldre eller andre i nettverket har glede og mestring av jobben, og tar dermed et rasjonelt valg basert på den informasjonen. Yrkesstolthet blir da en motivasjon og puller og trekker de inn mot et rasjonelt valg. I neste kapittel vil jeg presentere rådgivernes fortellinger om de elevene som tar valg basert på individuelle vurderinger og hvilke forhold som kan stimulere eleven til å ta selvstendige valg.

5 Pulled from the front

Dette analysekapittelet, vil gå gjennom de elevene rådgiverne opplever som selvstendige aktører. I tråd med tidligere forskning vil kapittelet se på eksempler fra rådgiverne der elevene kan tolkes som rasjonelle aktører, som ikke blir skyvet bakfra av ulike forhold (Gambetta, 1987). Ulike forhold som skyver eleven bakfra i en bestemt retning, gjorde forrige analysekapittel rede for. Dette kapittelet vil dermed se på elever som ikke baserer valget sitt på push-faktorer, men heller pull-faktorer som i denne oppgaven betraktes som selvstendige valg. Da rådgiverne snakket om rasjonelle og selvstendige elever, kom ofte interesse og egne ønsker opp som faktorer for utdanningsvalg. Interesser og ønsker vil dermed være eksempler på pull-faktorer.

Kapittelet vil deles i tre. Første del vil ta for seg rådgivernes beskrivelser av elever, som kan tolkes som selvstendige aktører. Dette kapittelet vil deles i to, der første del tar for seg fortellinger om det som kan tolkes som selvstendige yrkesfag elever. Den andre delen vil ta for seg det som kan tolkes som selvstendige studiespesialiserende elever. Den tredje delen vil ta for seg rådgivernes ønske om å ha mer praksis i ungdomsskolen, der praksis kan ses på som en pull-faktor som fører til selvstendige valg. Den siste delen vil ta for seg hvordan noen rådgivere opplever foreldre som åpne, slik at eleven står mer fritt til å ta selvstendige rasjonelle valg.

5.1 Selvstendige elever

5.1.1 «Det de har lyst til å gjøre, praktisk eller drive med i fremtiden»

Som oppgaven har vært inne på tidligere, kan man tolke beskrivelser fra rådgiverne som at noen elever blir pushet i en retning av ulike forhold som familie, venner eller nettverk. Allikevel opplever flere av rådgiverne, at elever tar selvstendige og rasjonelle valg. Rådgiverne beskriver spesielt de som velger en yrkesfaglig retning som rasjonell, da de ofte baserer seg på interesse, egne ønsker og hva de er gode til, heller enn hva foreldre ønsker eller hva vennene skal. Tina forteller om hva hun tror er med å påvirke eleven:

Jeg tror det er det de selv ønsker å holde på med (...), i samtale med dem, og litt hva de tenker om vgs. For eksempel restaurant og matfag, jo de liker å lage mat, de har interesse for det, det er mer selvdrevent. (Tina)

Når jeg videre spør Tina om de helst velger det de ønsker eller det de bør svarer hun:

Jeg synes mer og mer det går over i det de ønsker. For egentlig så understreker vi det ganske mye at det er lurt å velge noe som du har lyst til å drive med, (...) noen drives av

lønn eller belønninger ikke sant, så noen går jo den. Men de fleste velger det de har lyst til å gjøre, praktisk eller drive med i fremtiden, på grunn av egne ønsker i fremtiden. (Tina)

Det kan tenkes at Tina opplever de elevene som rasjonelle, i den grad de vurderer selv hva de ønsker å gjøre i fremtiden. Det er verdt å nevne at Tina jobber på en skole der flertallet velger yrkesfag, som kan føre til en mer aksept for faget. Det er også da lettere å følge strømmen, og eleven kan allikevel ha blitt pusher i en slik retning, fordi venner eller nettverket rundt skal det samme. På den andre siden forteller Hilde, som jobber på en skole der flertallet velger yrkesfag, om hvordan de som velger yrkesfag baserer seg på interesse:

Jeg tror det ofte har med egne interesser å gjøre veldig, ja det føler jeg. Det er typisk de jentene som vil inn på frisør eller de guttene som vil jobbe med anleggsmaskin (...), de som er mest sikre er ofte de som har spesielle interesser. (...). De som ikke helt klarer å finne roen i et klasserom, som har praktiske ferdigheter som de har lyst å bruke mer tid på. (Hilde)

Hvordan Hilde beskriver de elevene som velger yrkesfag, kan ses i tråd med tidligere presentert teori. Eleven kan regnes å vurdere hva han/hun er god til, og baserer utdanningsvalget sitt på dette (Gambetta, 1987, s. 16). Det kan også tenkes at elevene vurderer sine egne sjanser for å lykkes i en annen utdanning, og tar et rasjonelt valg basert på hva eleven tror han/hun klarer å oppnå (Fekjær, 2009, s. 293, 294).

I tillegg til å understreke at elevene velger basert på hva de ønsker å gjøre i fremtiden, kan det ses som at Tina opplever at foreldrene ikke står bak og pusher eleven i en retning studiespesialisering. Med et mindre press fra foreldre, kan man anta at eleven står mer fritt til å velge noe de ønsker å holde på med, og eleven blir ikke pushet bakfra av ulike forhold utenfor elevens bevissthet. Det er ikke bare Tina og Hilde som forteller om rasjonelle elever. For eksempel når jeg spør Magne om han opplever at elevene tar selvstendige valg svarer han:

Ja stort sett, som nevnt tidligere er det noen som følger strømmen, eller tar valg på feilkriterier, men de fleste gjør jo det. De fleste skjønner jeg hvorfor de har valgt det de har valgt. (Magne)

Det er igjen relevant å nevne at Magne jobber på en skole der flertallet velger en yrkesfaglig retning. I likhet med skolen Tina jobber på, kan vi anta at det er mer aksept for faget, og eleven har lettere for å velge det som er «normalt». Allikevel går ikke Magne inn på om eleven velger yrkesfag eller studiespesialisering, når han forteller om de valgene han forstår, så det kan like godt være de som har søkt seg til studiespesialisering. Hans kommer med et eksempel der en elev viser sine praktiske ferdigheter, som kan ses i sammenheng med elevens utdanningsvalg:

Han var litt sånn kreativ, litt sånn grunder aktig. Eleven lagde faktisk et xx (...) så da laget eleven xx (...). Han begynte med engang da på vg1 x, og tok vg2 x og ut i lære, og har nå sitt eget firma (...) og det er jo en elev jeg tenker kunne nesten blitt hva som helst, utvilsomt. (Hans)

Det kan tenkes at Hans opplever denne eleven som rasjonell i den grad eleven vurderer hva han er god til, og baserer utdanningsvalget sitt på det. Hans forteller at eleven kunne nesten blitt hva som helst, noe som tyder på at eleven har muligheten til å ta en høyere utdanning. Dette kan ses i henhold til tidligere forskning på selvstendige aktører. Eleven blir møtt med flere handlingsforløp, og eleven vil kunne måle opp og velge med tanke på forventede belønninger (Gambetta, 1987, s. 16). I dette tilfellet kan det tenkes at eleven har hatt rollemodeller, som har ført til at han valgte en yrkesrettet utdanningsvei. Det kan også tenkes at eleven baserer utdanningsvalget på sine interesser og ferdigheter. I den grad vurderer eleven hva han er god til, og derav kan oppleves som å ha tatt et rasjonelt valg (Gambetta, 1987, s. 16).

5.1.2 De som velger studiespesialisering– Utdanningsaspirasjoner

Det er ikke bare historier om de som velger yrkesfag som fremstår som rasjonelle aktører. Når jeg spør rådgiveren om hvilken motivasjon som ligger bak å velge studiespesialisering, svarer Tina:

Høyere utdanning, at de skal ha en jobb som krever mastergrad og da tenker de at det er den raskeste veien å gå, for å bli ferdig med den graden de skal ha. (Tina)

Ved et slikt eksempel kan vi tenke oss at eleven har vurdert hvilken utdanningsretning som fører til det målet eleven ønske å oppnå, nemlig høyere utdanning. Det kan være foreldre som står bak og pusher, eller det kan tenkes at eleven har tatt et selvstendig valg basert på hva hun ønsker og er god til, og vurderer hvilke belønningen som følger med. Ifølge Tina baserer ikke valget seg på hva venner skal, eller hva foreldrene har sagt, men den raskeste veien til å nå en mastergrad. Når jeg spør Hilde om hva hun tror motivasjonen bak å velge studiespesialisering er svarer hun:

Det er vel litt sånn fordi de trives her, de trives med å få en oppgave, løse den, levere den tilbake og sånn. Også er det og sånn at hvis man ikke har de praktiske egenskapene som passer inn noe sted, så tenker jeg at det er god motivasjon det. (Hilde)

Hvordan Hilde beskrive de elevene som velger en studiespesialisering, er basert på trivsel med teoretiske fag og elevens egenskaper. Hvordan egenskaper og belønninger vektlegges blant elevene kan vi se hos Hans, når han forteller om de som velger studiespesialisering:

Det er nok mange grunner til at de velger studiespesialiserende, det kan være litt fordommer mot yrkesfagene, yrkesfagene er tunge, de er dårlig betalt, du kan få jobb innen yrkesfagene uten å ha rette utdanning (...). Det kan også være at de yrkene de ser for seg som de synes virker spennende er yrker som krever studieforberedende (...). Fordi det er klart det er mange hos oss ønsker faktisk å utgjøre en forskjell, har lyst til å bli lege for å hjelpe noen og advokat for å hjelpe noen. Noen har ønsker om å tjene veldig mye penger og ser for seg det er lettest å gjøre gjennom en studieforberedende utdanning, og kan da på sikt få en høyere lønna stilling. (Hans)

Med utgangspunkt i Hans vurderinger av elever som velger studiespesialisering, kan det ses i henhold til rasjonell aktør teorien. For det førte forteller Hans om de som ikke ønsker en yrkesfaglig retning grunnet ulempene ved dem. Det kan tenkes at eleven måler opp og vurderer hvilke belønninger og kostnader det er ved de ulike retningene. For det andre, forteller Hans at motivasjonene bak høy utdanning er å gjøre en forskjell og tjene godt. Her kan det tenkes at eleven vurderer belønningene det er ved dette handlingsforløpet. På den andre siden kan det antas at elevene på Hans sin skole har arvet middelklasseforeldrenes verdier rundt utdanning og den kulturelle kapitalen som gir eleven fordeler i utdanningssystemet (Bøyum, 2016, s. 30). Målet til eleven kan også være å unngå sosial degradering, i forhold til foreldrene sin sosiale bakgrunn (Fekjær, 2009, s. 293), da dette kan føre til ulemper, som for eksempel en annen levestandard enn den man er vant til (Bøyum, 2016, s. 29).

5.1.3 «Elevene er veldig opptatt av lønn»

Rådgiverne i dette datamaterialet trekker frem lønn, som motivasjon for ungdommenes utdanningsvalg. Lønn som motivasjon kan tenkes å være en pull-faktor, da individene velger et handlingsløp bevist i forhold til sine intensjoner, og velger i henhold til forventede belønninger (Gambetta, 1987, s. 16, 17). En slik belønning kan da være penger og høyere lønn, som rådgiverne opplever at elevene er svært opptatt av. Anne og Hilde forteller om hva som påvirker elevenes utdanningsvalg:

De er opptatt av lønn hehe, veldig opptatt av lønn. Og da sier jeg tror du at lønn er det viktigste? «ja» tror du trivsel er viktig? Ja det gjør de nok, men det er nok lønn som går foran ja. (Anne)

Hilde forteller også om hva som motiverer elevene:

Altså de er ekstremt opptatt av penger hehe, sånn at det nesten drøyt noen ganger, også er det selvfølgelig raske penger, så det er ikke sånn at de skal gjøre en jobb for de, men de skal ha en lønn. Hvilken jobb gir høy lønn uten å gjøre mye? (Hilde)

Rådgivernes fortellinger om elever som motiveres av lønn, oppleves som irrasjonelle, da elevene ønsker «raske penger» som sjeldent er reelt i den virkelige verden. Det kan også tenkes at rådgiverne opplever at elevene har en forståelse av at studiespesialisering er nøkkelen til

høyere utdanning og høy lønn. Hans forsøker å illustrere for elevene hvordan yrkesfagene også kan føre til penger:

Jeg kan bare si en ting at økonomi biten der er det fremdeles, den trumfer veldig mye. Mange er opptatt av penger og har litt sånn feil forståelse av det med penger og tenker at studieforbereidende, da kan jeg tjene mer penger enn yrkesfag. Jeg bruker litt tid på å forklare at ja okei du kommer i jobb med en lærekontrakt får lønn, så begynner du å jobbe, fremdeles så har den gutten eller jenta som begynte på studie ikke begynt å tjene penger, og i tillegg begynner det å hope seg opp med gjeld her (...), det er det tydelige skille, yrkesfag tjener ikke så godt som studie (...). Noen har ønske om å tjene veldig mye penger, og ser for seg det er lettest å gjøre gjennom en studieforbereidende utdanning, og kan da på sikt få en høyere lønn og stilling. (Hans)

Det oppleves som at Hans forsøker å *realitetsorientere* eleven ved å fortelle at man også kan tjene penger ved å gå en yrkesrettet vei. Kari forteller også om elever som er motivert av lønn, når jeg spør om hvilke elever som velger studiespesialisering:

Du må ha ganske høy utdanning for å få jobb mange steder og kanskje samfunnet sier mye om høy status jobber, og sosiale medier at det å bli rik, at da må du ha en jobb der man tjener godt, og så vet man ikke alltid hvor mye en tjener i forskjellige (...), ideen om at du må ha en veldig god utdanning, så tjener du godt, og det er viktig for mange å tjene mye penger. (Kari)

Ifølge rådgiverne opplever elevene at det er studiespesialisering som fører til høy lønn. Hans forsøker å illustrere til elevene at man også kan klare seg gjennom å velge yrkesfag, og rådgiverne viser seg igjen å bli en push-faktor i retning yrkesfag. Til tross for at det oppleves som at rådgiverne synes penger og lønn er en «dårlig» motivasjon for å velge utdanning, kan det tenkes at de elevene er rasjonelle, da de vurderer hvilke belønninger som fører med den gitte utdannelsen, basert på den informasjonen de har tilegnet seg, før rådgiverne informerer om andre retninger. De er dermed bevisst på hvilken faktor som blir viktig for utdanningsvalget, i motsetning til faktorer som påvirker elevens utdanningsvalg utenfor dens bevissthet.

Yrkesfagene blir gjerne forbundet med lavtlønna arbeider, som kan være en del av bekymringen for yrkesfagernes status (Olsen, 2012, s. 379). Hilde forteller blant annet om elever som ønsker raske penger, noe som sjeldent er tilfelle. Rådgivernes informasjonskapital kan da være viktig for å illustrere til elevene hvilke muligheter og hva de kan oppnå med en yrkesfaglig utdanning, for eksempel gjennom Tina sin forklaring på et utradisjonelt valg:

I fjor var det flere jenter som valgte bygg og anlegg fordi de hadde over fem i snitt og de tenkte at de ville gjøre noe praktisk, gå y-veien, gå bygg og gjøre noe gøy. Så kommer nok de til å fyke rett opp i topp jobbene i bransjen, så to år på skole, to i lære, gå fagskole

eller videre etter påbygg, så de hadde planene klare; å bli bygg ingeniører og så bli ledere en dag. (Tina)

Med rådgivernes utsagn og slike eksempler som Tina forteller, kan det tenkes at mulighetene som yrkesfagene innebærer, kan føre til at flere elever ønsker å benytte seg av en slik mulighet. Slike eksempler kan også være med å vise at man må jobbe hardt for å kunne tjene gode penger, uansett hvilken vei man velger. Med eksempelet til Tina, der flere jenter ønsker å ta et «utradisjonelt» valg basert på pull-forhold, kan det tenkes at statusen til yrkesfagene er i ferd med å øke, da flere ser mulighetene innen yrkesfagene.

5.2 Praksis – flere blir opplyst til å ta rasjonelle valg

Rådgiverne er tydelige på at de ønsker mer praksis til ungdomsskolen. Dette er et ønske, fordi de opplever at elevene kan gjøre det «riktige» valget, gjennom å prøve seg i forskjellige retninger. *Flere i arbeid* prosjektet ønsker også at flere elever skal i praksis, som de håper vil lede til at flere velger en yrkesfaglig retning. Når jeg spør Tina om elevene, ser frem til å starte på videregående skole forteller hun:

Ja de ser veldig frem til å begynne, de er veldig lei av ungdomsskolen eller 10 år obligatorisk skole hvor det er mye teori, og det er det. Jeg synes det er det selv for 14, 15, 16 åringer. Skulle ønske det var mer praksis og til og med utdanningsvalg faget burde vært at vi kunne prøvd ut mange forskjellige jobber og praktiske oppgaver, men det har vi ikke fysiske rom eller ressurser til. (Tina)

Det kan anses som at Tina ønsker mer praksis i ungdomsskolen, slik at de kunne prøve flere jobber og praktiske oppgaver. Tina forteller hvordan hun skulle ønske det var mer praksis i fagene, og at de kunne prøve flere jobber og praktisk oppgaver. Dersom elevene får prøve seg mer gjennom praksisrelevant og fagorientert opplæring, kan det føre til å styrke yrkesfagenes stilling og status (Olsen, 2012, s. 379). Det kan føre til at flere elever tar valg basert på ønsker og interesser, heller enn hva venner og miljøet rundt ser på som «populært». Når jeg spør Magne om hvilke faktorer som er med på å påvirke eleven svarer han:

Ja det er jo arbeidsuker og bedriftsbesøk, hospitering, er med på å påvirke valget deres. (Magne)

Hvordan praksis er med på å påvirke utdanningsvalget til eleven kan regnes som en pull-faktor. Eleven kan da gjennom praktisk oppgaver erfare og selv vurdere hva han/hun er god til. Kari har et ønske om at elevene skal få kunne prøve seg mer, for å finne ut hva de er flinke til, for å gjøre et mest mulig «riktig» valg av videregående skole:

Det er ikke alle som har det «åå jeg vil bli det eller kanskje en yrkesfaglig retning», fordi de tenker at de må ha et lære år fordi de vet ikke hva de er flinke til. Så jeg skulle ønske at vi hadde mer praktiske fag, så de hadde visst litt hva er jeg flink til. Å være på et verksted? Er jeg flink med sånn kreativ? Er jeg flink til å jobbe med mat? (Kari)

Man kan anse rådgivernes eksempler, som at de ønsker mer praksis for at eleven skal kunne vurdere hva de er gode til, og hva de liker. Det kan tenkes at det fører til at flere tar selvstendige rasjonelle valg. Hans viser også betydningen av praksis:

Det som jeg synes er viktig det er å skape arena hvor elevene kan utforske og erfare hva forskjellige utdanningsløp, kan føre til, hva de innebærer og selvfølgelig karrieremuligheter (...). Det er samtidig vanskelig, fordi vi klarer ikke få til at samtlige ungdomsskoleelever får prøvd samtlige yrker, men det er en viktig ting, skal vi unngå at elever velger feil så må de kjenne til mulighetene (...). Vi har noen aktiviteter som er viktige, hospitering de som får prøve ut ting er viktig, så jo mer utprøving jo bedre, og i år skal vi prøve å få til enda mer utprøving i videregående skole for våre elever, det har jeg veldig stor tro på. (Hans)

Hans forteller at han har stor tro på mer praksis til elevene. Det tolkes som at Hans opplever dette som viktig og avgjørende for at eleven skal velge «riktig». Videre forteller Hans at han har stor tro på dette, på både gruppe og individ nivå:

Senest i dag snakket jeg med opplæringskontor for bilfag, og har gjort en avtale om å få en elev ut på et lite sånt bedriftsbesøk/besøksdag, sånn at han kan få svar på akkurat det han har litt lyst på, og det kan jo forhåpentligvis være veldig avgjørende for hva eleven velger. (Hans)

Hans legger til rette for at elevene skal prøve seg, og stille de spørsmålene han lurer på. Det kan tenkes at dette er noe eleven har vist interesse for til Hans. Ved at Hans legger til rette for at eleven får komme ut i bedriften, kan man anta at eleven får vurdere sine ferdigheter og interesse for faget, og ta et selvstendig valg deretter, basert på informasjonen eleven får. Bedriftsbesøket og den praktiske delen kan da være en pull-faktor for eleven til å ta et rasjonelt valg.

Praksis er noe rådgiverne i Kristiansand ønsker mer av, og ifølge rådgiverne kan dette føre til at elevene tar et valg, basert på hva de er gode til og interesserer seg for. Gjennom rådgivernes ønske om mer praksis, og fleksibiliteten til å legge opp utdanningsvalg-faget for elevene, kan praksis bli en større del av hverdagen til eleven, samtidig som yrkesfagene kan øke i status, da praksisnære opplevelser kan bidra til dette (Olsen, 2012, s. 379).

5.3 Åpne foreldre- Fravær av push

Noen av rådgiverne forteller om foreldre som er åpne for at eleven skal velge selv. Denne delen av kapittelet er ikke nødvendigvis en direkte pull- faktor, men heller et fravær av push. Allikevel kan det tenkes at åpne foreldre, kan føre til at flere elever tar selvstendige valg. Tina kommer med et eksempel på åpne foreldre:

Jeg synes foreldre gjør en god jobb (...) Jeg synes de fleste er åpne (...) de fleste er positive til at elevene eller sine barn velger og får gjøre det de ønsker å gjøre. De har i grunn ganske god tillit til oss, og det oppleves i møte og forespørsler og e-post og telefoner. (Tina)

Hvordan Tina opplever disse foreldrene, kan tenkes å ha noe med familiens bakgrunn. I følge Lareau opplever arbeiderklassefamilier lærerne som sosiale overordnede, og er med åpne for endringer i barnets forstand. Mens middelklasseforeldre har en tendens til å være mer tilpasset råd fra fagfolk, og har selvtillit til å kritisere pedagogiske fagpersoner (Lareau, 2011, s. 248, 249). Tina forteller at foreldrene er åpne for at barna skal gjøre det de ønsker å gjøre, som gjerne kan regnes som rasjonelle valg. Vi kan dermed anta at elevene ikke opplever press og forventinger hjemmefra, slik som gjerne blir forbundet med middelklasse familier eller etnisk minoritetsfamilier. Det kan føre til at elevene tør å ta selvstendige valg, basert på det de ønsker. Men Tina forteller også om en gang hun opplevde middelklasseforeldre som åpne, når jeg spør om hun opplever noen «utradisjonelle» valg:

De fikk en oppgave av meg å minst være på tre stands eller program på utdanningsmessa i sørlandshallen. Jeg så på hva de hadde skrevet inn i Class Room, den der utdanningsportalen vår, og der var det en som jeg vet begge foreldrene, de har høyere utdanning, som xx og xx, og denne elven hadde tre yrkesrettede program, så det er gøy, og da tenker jeg at det støtter foreldrene helt opp om. Så det synes jeg var litt moro. (Tina)

Gjennom utdanningsmessen får eleven en mulighet til å vurdere hva de er gode til, finne ut hva som interesserer dem og hva de ønsker. Det kan tenkes at eleven vil da kunne vurdere hva den er god til, og ikke være påvirket av krefter de ikke har kontroll over (Gambetta, 1987, s. 16). Ifølge Tina antar hun at foreldrene aksepterer at eleven velger noe som kan oppleves som utradisjonelt. Dette kan føre til at eleven opplever en sosial degradering, da hun velger en kortere utdanning enn foreldrene.

Eksempelet fra Tina over, går imot både verditeorien som hevder at elever fra familier med høyere utdanning, stimuleres til å gjøre enn innsats på skolen for å velge en høyere utdanning (Hansen og Mastekaasa, 2005, s. 80). Elevens internaliserte habitus som gjerne tilsier at eleven

skal ta en høyere utdanning vises ikke i dette eksempelet. Det går også imot den sosiale posisjon-teorien som tilsier at alle har som mål å opprettholde eller forbedre sin sosiale posisjon (Hansen og Mastekaasa, 2005, s. 81). På den andre siden kan det antas at nettverket rundt der flertallet velger yrkesfag, er med på å påvirke valget. Det kan også antas at hun på utdanningsmessen fikk prøve seg, og fikk informasjon om hvilken utdanning hun kan ta, som gjorde at hun tok et selvstendig valg basert på det hun ønsker. Gjennom *åpne foreldre* kan det tenkes at elevene kan ta valget basert på hva de ønsker å gjøre i fremtiden, og dermed ta selvstendige og rasjonelle valg.

6 Diskusjon og avslutning

Denne oppgaven har hatt som mål om å svare på problemstillingene: 1) *Hvilke forhold og faktorer opplever rådgiverne som viktigst for elevens valg mellom yrkesfag eller studiespesialisering, og hvordan forholder rådgiverne seg til slike faktorer og forhold?* Og 2) *Hvordan navigerer rådgiverne seg mellom ønske om å gi individuell tilpassa råd, samtidig som de må forholde seg til statlige anbefalinger og forventninger?* For å svare på disse spørsmålene har jeg intervjuet åtte utdannings- og yrkesrådgivere ved ungdomsskoler i Kristiansand kommune. Studien var teoretisk informert av Diego Gambetta (1987), og jeg brukte hans idealtyper; *pushed from behind* og *pulled from the front*, i sorteringen av hvilke forhold og aktører som påvirker elevenes utdanningsvalg. I det følgende oppsummeres studiens bidrag, og deretter vil jeg drøfte noen implikasjoner av studiens funn, samt veien videre.

Oppsummering

I kapittel 5 *Pushed from behind*, fremstilte jeg funnene ut ifra rådgivernes fortellinger om hva som påvirker elevenes utdanningsvalg, og hvilke forhold og aktører som blir avgjørende for dette valget. Funnene viser at foreldre, rådgiveren og nettverket kan regnes som push-faktorer for elevene. Rådgivernes erfaringer med foreldre ble illustrert ved ulik involveringspraksis, med ulike kulturelle logikker. Foreldre ble dermed delt inn i middelklasseforeldre, yrkesforeldre og etniskminoritets foreldre. Middelklasseforeldre pusher i retning studiespesialisering, grunnet ønske om at eleven skal ta en høyere utdanning. I noen tilfeller opplever ikke rådgiverne at det er middelklasseforeldrene som direkte pusher, men verdiene og tradisjoner knyttet til utdanning. Verdiene resulterer i at eleven selv ønsker å jobbe, for å oppnå høyere utdanning. Verdiene og tradisjonene elevene er sosialisert inn i, gjennom familien, blir dermed en *push-faktor*. Middelklasseforeldres involvering er et uttrykk for det Lareau (2002) kaller *intensiv foredling*, der de tar aktiv deltakelse i barnas liv, og involverer seg i elevenes utdanningsvalg.

Yrkesforeldre pusher i retning yrkesfag, der elevene ofte ønsker å gjøre som sine foreldre. De kan også pushe i motsatt retning, ved å dele erfaringer om yrkeslivet, og ønsket om en lengre utdanning for sine barn. Som vist, legger yrkesforeldre til rette for friere barneoppdragelse, og at barna skal ta friere valg. Dette er en sosialiseringspraksis som ligner det Lareau betegner som *natural growth eller tilretteleggelse for naturlig utvikling*, som det har blitt omtalt som i denne oppgaven. Etnisk minoritetsforeldre pusher i retning studiespesialisering, grunnet den kulturelle og eller etniske kapitalen som gir høye utdanningsambisjoner blant foreldre og elever.

Minoritetsforeldre derimot blir gjerne forbundet av rådgiverne som arbeiderklasseforeldre, men involvering viste *intensiv foredling* (Lareau, 2002), uavhengig av klassebakgrunn. Foreldrenes sterke meninger, og høye utdanningsambisjoner for barna, kan gjerne skyldes den etniske kapitalen, og i mindre grad knyttes til klassebakgrunn (Leirvik, 2013). Felles for yrkesforeldre og etnisk minoritetsforeldre er at rådgiverne opplever at de har lite kjennskap til utdanningssystemet. Her er det slektskap til Lareaus studie, og arbeiderklasseforeldrenes utfordringer med å orientere seg i skolesystemet (Lareau, 2011, s. 292, 293). For etnisk minoritetsforeldre kan det tenkes å være *kontekstspesifikt*, da de kan ha god kjennskap til «hjemlandets» utdanningssystem, men lite kjennskap til det norske.

I henhold til resultatene, argumenterer jeg for at rådgiverne blir en push-faktor i retning yrkesfag. Dette kan skyldes det lokale og nasjonale fokuset knyttet til yrkesfagene, og mangelen på yrkesfagligarbeidskraft. Denne problematikken blir de kjent med gjennom rådgivernetverket, som alle rådgiverne har et forhold til. Gjennom å fremme en yrkesfaglig retning, kan dette ha gjennomslagskraft hos elever og foreldre, grunnet rådgivernes posisjon. Elevene blir dermed pushet i retning yrkesfag, av rådgiverne. Nettverket blir også sett på som en push-faktor, da venner og skolens aksept for ulike studieretninger blir et tydelig funn. Hvordan elevene blir påvirket av nettverket, kan knyttes til den populære skolen KKG. Ifølge rådgiverne velger elevene å søke seg til denne skolen, grunnet vennekrets og statusen til den videregående skolen, som også kommer frem gjennom søkertallene til den videregående skolen (Stray, 2022).

Tabell 3 viser en oversikt over elevenes utdanningsvalg fra rådgivernes perspektiv. Kultur og verdier blir i denne sammenheng sett på som de kulturene og verdiene elevene er sosialisert inn igjennom familien. For eksempel hvor høyt familien verdsetter utdanning, eller hvilke verdier de har knyttet til praktiske yrker/utdanninger (Boudon, 1974; Hansen og Mastekaasa, 2005; Bøyum, 2016), og hvordan kultur kan påvirke hvordan man handler, tenker og presterer på skolen (se. f.eks. Bourdieu, 1986, s. 17; Hansen og Mastekaasa, 2005). Tabellen viser dermed hvilken aktør som pusher, i hvilken studieretning de pusher, og hvilke forhold som fører til at aktørene pusher eleven i denne retningen.

Tabell 3: Oversikt over push-forhold

Push aktører	Push studiespesialisering	Push yrkesfag	Push forhold
Middelklasseforeldre	x		Kultur og verdier
Yrkesforeldre	x	x	Kultur, verdier, erfaring og yrkesstolthet
Etnisk minoritetsforeldre (Middelklasseforeldre og arbeiderklasseforeldre)	x		Kultur, verdier, etnisk kapital
Rådgiveren		x	Preget av bransjen
Nettverket	x	x	Verdi og kultur

I kapittel 6 viser jeg rådgivernes fortellinger om selvstendige og rasjonelle elever. Rådgiverne forteller om elever som baserer sine valg på interesse, egne ønsker og utdanningsambisjoner, som rådgiverne legger frem som selvstendige valg. Ifølge rådgiverne er også lønn en motivasjon for elevenes utdanningsvalg. Denne motivasjonen blir tolket som mindre rasjonell fra rådgivernes perspektiv, men i henhold til teori som rasjonell-aktør og sosialposisjon kan lønn ses på som en motivasjon, der elevene veier belønninger ved et gitt utdanningsvalg (Gambetta, 1987, s. 16, 17). Videre i kapittelet forsøker jeg å beskrive hva som fører til at elevene tar selvstendige valg, fra rådgivernes perspektiv. Her blir praksis en viktig faktor, da praksis kan føre til at elevene tar selvstendige valg, basert på sine interesser og ferdigheter. «Åpne foreldre» blir også en pull faktor eller fravær av push, da de er åpne for at eleven kan velge det han/hun ønsker.

Tabell 4 viser en oversikt over de som velger yrkesfag og de som velger studiespesialisering, og hvilke forhold som blir pull-faktorer for dette valget. Tabellen viser også hvordan praksis og åpne foreldre blir en pull-faktor for elevenes valg, og hvilke forhold som fører til dette valget.

Tabell 4: oversikt over pull-forhold

	Pull studiespesialisering	Pull Yrkesfag	Pull forhold
De som velger yrkesfag		x	Interesse, praksis, egne ønsker
De som velger studiespesialisering	x		Utdanningsaspirasjoner, lønn
Praksis		x	Valg basert på interesse og forutsetninger, med på å øke yrkesfagernes status
Åpne foreldre		x	Fravær av push, bidrar til selvstendige valg

6.1 Avsluttende diskusjon

Studien handler først og fremst om relasjonene mellom rådgiver og elevene, der ønsket er å se på hvordan rådgiverne opplever det viktige valget elevene skal ta, i overgangen mellom 10. trinn på ungdomsskolen, og videregående skole. Funnene tilsier at elevene ikke tar dette valget isolert fra omgivelsene, der en av flere sentrale aktører i dette valget blir foresatte. Som en avsluttende diskusjon, vil jeg diskutere hvordan ulike foreldre får betydning for utdanningsvalget, og hvordan rådgiverne forholder seg til ulike foreldrepraksiser. Til slutt vil jeg diskutere betydningen, av den yrkesfaglige fremmingen blant rådgiverne.

I tråd med tidligere forskning opplever rådgiverne ulik involveringspraksis blant foreldre, basert på klassebakgrunn (Lareau, 2002; Bourdieu, 2006). Berg (2019) finner at rådgiverne er mer tilbøyelige til å utfordre arbeiderklasseelevers, og spesielt minoritetselevers utdanningsvalg fordi deres logikker ikke står i tråd med den individorienterte middelklassekulturen, som favoriseres i den norske skolen (Berg, 2019, s. 90). Rådgiverne i mitt datamateriale er klare til å utfordre elevene på deres utdanningsvalg, men i mindre grad utfordre middelklasseforeldre på deres «pushing» til studiespesialiserende retning, da det oppleves som at dette har mindre gjennomslagskraft.

I analysen argumenterer jeg for at middelklasseforeldre involverer seg på en måte som ligner Lareaus sosialiseringsspraksis *intensiv foredling*, der foreldrene involverer seg i barnas liv, og har bedre kjennskap til utdanningssystemet enn arbeiderklassefamilier (Lareau, 2002, s. 749). Elevene kan da være sikre på sitt valg, grunnet den kulturelle kapitalen, som verdsetter utdanning og akademisk kunnskap høyt, og verdiene knyttet til utdanning, som eleven blir

sosialisert inn i. Det kan dermed tenkes at rådgiverne opplever disse elevene som sikrest, grunnet hjemmets tydelige rammer og føringer på hva som er det «rette» valget. Når rådgiverne opplever foreldre som pushende, og valget oppleves som motstridende til det selvstendige valget, problematiserer rådgiverne dette. For eksempel forteller rådgiverne at de ønsker de pushende foreldrene «etter hvert åpner øynene litt», for å se andre muligheter som finnes, og er tydelige på at dette er elevens valg.

Allikevel oppleves det som at rådgiverne i mindre grad utfordrer middelklasseforeldre i elevenes valg. Det kan også tenkes at det er mer krevende for rådgiverne å bryte med middelklasseelevers normer om å ta høyere utdanning. Selv om det oppleves som at de i mindre grad utfordre denne gruppen, forteller de om situasjoner, der de i tråd med eleven har sett på andre ønsker enn studiespesialisering, og har vært på vei til å velge noe annet. Dette fikk ikke gjennomslagskraft, da det var for krevende for eleven å bryte med normene i hjemmet. Et slikt brudd kan være et uttrykk for at omgivelsene betrakter det som en opplevd sosial degradering, og dette kan skape avstand til familie og venner (Bøyum, 2016, s. 29).

På den andre siden tyder resultatene på at rådgiverne har større gjennomslagskraft, og er mer villig til å utfordre yrkesforeldre. Rådgiverne utfordrer også etniskminoritetsforeldre i elevenes utdanningsvalg, men har mindre gjennomslagskraft. Dette kan skyldes den etniske kapitalen, som fører til at elever og foreldre har høye ambisjoner knyttet til utdanning. Det blir derfor vanskeligere for de å bryte med slike normer. Når rådgiverne opplever et språk mellom elevens ønske og foreldres ønske, eller rådgiverne mener en annen retning hadde vært bedre for eleven, er rådgiverne klare til å *realitetsorientere* både elev og foresatte. Det forekommer oftere hos elever med yrkesforeldre og elever med etniskminoritetsforeldre, som ønsker å søke seg til studiespesialisering. Realitetsorienteringen foregår oftest når eleven og eller foresatte har for høye ambisjoner, for hvilken retning som skal tas, eller når elevens ønske står i strid med foreldre og omgivelsenes ønske. Når rådgiverne snakker om realitetsorientering innebærer dette ofte å gjøre de bevisst på mulighetene som finnes, spesielt innen yrkesfagene, da rådgiverne mener mulighetene er større i den retningen.

Minoritets elever og elever som har foreldre uten høyere utdanning har mest nytte av faget-utdanningsvalg (Lødding og Holen, 2012, s. 55). I henhold til dette, kan mine funn tyde på at rådgivertjenesten blir viktigst og har størst gjennomslagskraft hos elever av yrkesforeldre og elever av etniskminoritetsforeldre, da deres utdanningsretning kan stå i strid med andre faktorer og forhold.

I mine funn opplever rådgiverne at «de foreldrene med lavere utdanning, har ofte høyere ambisjoner» Rådgiverne opplever også «åpne foreldre», gjerne med høyere utdanning. I arbeidet med den avsluttende delen i denne masteroppgaven, ble jeg oppmerksom på en artikkel av Anne Lise Ellingsæter, Ragni Hege Kitterød og Marianne Nordli Hansen (2022). I artikkelen «*How does parental time relate to social class in a Nordic Welfare state?*» undersøker de foreldreinvolvering, som bidrar til litteratur om forståelsen av sammenhengen mellom foreldres bruk på barna, og sosial klasse (Ellingsæter, Kitterød og Hansen, 2022, s. 150). Studien antyder at forestillingen om ulike kulturelle barneinvolveringspraksiser i middelklassen, sammenlignet med arbeiderklassen er utilstrekkelig i en nordisk velferdsstatlig kontekst, og at det 'intensive' foreldreinvolveringer ser ut til å ha spredt seg betydelig (Ellingsæter mfl., 2022, s. 162, 163). Ved å bruke Lareau sine idealtyper om *intensiv foredling* og *tilretteleggelse for naturlig utvikling blant foreldre* i denne oppgaven, var det mulig å analysere rådgivernes opplevelse av ulike foreldreinvolvering basert på klassebakgrunn. Allikevel er det slik at mine data ligner de funnene til Ellingsæter m.fl., som tyder på at foreldreinvolveringens klassesdimensjon ikke står like sterkt i Norge. Anne Lise Ellingsæter, Ragni Hege Kitterød og Marianne Nordli Hansen konkluderer med at dette kan indikere at strukturer gjennom den nordiske velferdsstaten med høye sysselsettingsrater for mødre, universell skole og komprimerte lønnsstrukturer har bidratt til homogenisering av morspraksisen, der de strukturelle endringer i mødres arbeidsmarkedsdeltakelse og førskoleopptak har redusert forskjellene både i mødres tid tilgjengelig for barnepass og tiden barn er tilgjengelig for mødres omsorg (Ellingsæter mfl., 2022, s. 162, 163). Det kan da tenkes at foreldreinvolveringen er *kontekstspesifikk*, og at Lareaus begreper må nyanseres noe i møte med det norske samfunnet.

Noe som blir tydelig i mine analyser gjennom rådgivernes fortellinger om utdanningsvalg og rådgiverrollen, er hvordan rådgiverne pusher yrkesfagene og fremmer denne retningen for elever og foreldre. Til tross for at funnene kan tyde på at yrkesfagenes fremming har større gjennomslagskraft hos en gruppe, kan det tenkes at dette er en begynnende forskjell på en større samfunnsendring. Medier og aviser formidler daglig hvordan vi trenger mer arbeidskraft, spesielt innen yrkesfagene. Yrkesfagenes manglende arbeidskraft, kan skyldes at statusen ofte regnes som lav (Olsen, 2012, s. 369). Stortinget har lenge fortalt at vi trenger flere innen yrkesfagene. Rådgiverne er politikkenes bakkebyråkrater, og blir formidlere av behovet for yrkesfaglig kompetanse. De skal være skolerte på hva det er lurt å utdanne seg som for fremtiden, og de blir dermed de unges eksperter. Derfor kan det tenkes at rådgivernes anbefaling av yrkesfagene, i hver fall lokalt i Agder, vil kunne prege de unge og endre de unges

syn på viktigheten og statusen til yrkesfagene. Men også nasjonalt viser tallene at flere velger yrkesfag nå enn tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2022). Kanskje er dette starte på en ny trend. Til tross for at en stor del av analysen tar for seg push-forhold, forteller rådgiverne like hyppig om pull-forhold, der elevene tar valg basert på egne ønsker, forutsetninger og ønske om å jobbe med noe praktisk. Dermed kan det tenkes at yrkesfagene status står ovenfor en endring, og er i fred med å øke.

6.2 Veien videre

Denne studien har vært rettet mot utdanningsvalgene i Kristiansand kommune, og begrenser seg sånn sett til Kristiansand som case. Noe som er spesielt for Kristiansand er at byen har høyere antall unge utenfor arbeidslivet (Kristiansand kommune, 2021 a), og sammenlignet med andre deler av landet har Kristiansand flere søkere til yrkesfagene (Fløde, 2022). Funnene må dermed ses i lys av de forskjellene som er gjeldende i denne kommunen. Likevel er funnene relevante i diskusjoner av utdanningsvalg og rådgivertjenesten generelt. Om funnene fra Kristiansand peker på en endring i utdanningsvalg, og dermed er typiske, eller om funnene fra Kristiansand representerer noe avvikende og utypisk, vil videre forskning kunne si noe mer om.

En sammenligning av rådgivere i ulike byer i Norge ville vært interessant, for å se hvordan den yrkesfaglige fremmingen er i andre byer. Det kan også være interessant å se nærmere på hvordan rådgiverne forholder seg til ulike foreldre, gjennom å metodisk observerte samtalen mellom rådgiver, elev og foreldre i rådgivningstimer. Et annet viktig tema å følge opp i senere studier, er betydningen av kjønnsforskjeller i utdanningsvalg.

Utdanningsvalg og utdanningsatferd er et svært studert og omtalt forskningsfelt. Allikevel vedvarer interessen for dette feltet, som antageligvis ikke vil miste sin aktualitet med det første. Å studere rådgivernes perspektiv på utdanningsvalg kan bidra til å gi innsikt om hvilke forhold og faktorer som påvirker elevenes valg, som skiller seg fra elevers subjektive erfaringer. Rådgiverne har et bevisst forhold til hvem som velger basert på det som i denne oppgaven blir regnet som push og pull faktorer. Der rådgiverne opplever at eleven tar et valg basert på push-forhold, er rådgiverne klare for å ta en «kamp» for eleven, ved å *realitetsorientere* elev og eller foresatte. Derimot oppleves det som at rådgiverne er mer tilbøyelige til å utfordre elever med yrkesforeldre og etnisk, minoritetsforeldre til å velge en yrkesrettet utdannelse enn de har for å pushe barn av middelklasseforeldre i den retningen. I mange tilfeller vil det kunne bidra til den sosiale reproduksjonen, og ikke bare fordi rådgiverne er mer nølende til å pushe denne retningen til middelklasselever, men fordi deres råd har større gjennomslagskraft hos de andre gruppene.

Litteraturliste

- Benson, R. (2016) Bourdieu, Pierre, i Jensen, B. K, og Craig, T. R. mfl. (red.) *The International Encyclopedia of Communication Theory and Philosophy*. New jersey: John Wiley & Sons Inc, s. 1-5.
- Berg, A (2021) Klassetilpasset rådgivning i skolen, i Ljunggren, J. og Hansen, N., M. (red.) *Arbeiderklassen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 91-107.
- Berg, A. (2019) *Klassetilpasset rådgivning? En kvalitativ analyse av ungdomsskolerådgiveres perspektiver på utdanningsvalg i Oslo*. Masteravhandling. Oslo: Universitet i Oslo.
- Berger, P. L. og Luckman, T. (2007) *Den samfunnsskapte virkelighet*, fagbokforlaget: Bergen.
- Boudon, R. (1974) *Education, opportunity, and social inequality; changing prospects in Western society*. New york: Wiley.
- Bourdieu, P. (1986) The forms of capital, i Richardson, J. (red.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport, CT: Greenwood press, s. 58-241.
- Bourdieu, P. (1989) Social Space and Symbolic Power, *Sociological Theory*, 7(1), s. 14–25. doi: <https://doi.org/10.2307/202060>
- Bourdieu, P. (1995) *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.
- Bourdieu, P. (2006) Kapitalens former, *Journal for metafysisk spekulasjon*, 24 (1-2), s. 5-112. doi: <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1571>
- Bourdieu, P. (2017) Å tenke om staten på nytt- Det byråkratiske feltets grense og struktur. *Agora*, 35(1), s. 210-238. doi: <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2017-01-09>
- Braun, V. og Clarke, V. (2006) *Thematic analysis: a practical guide*. Los Angeles, California: SAGE.
- Brinkmann, S. og Kvale, S. (2015) *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. 3. utg. Danmark: Aalborg university.
- Braanen, B. (2022) «Det gjør meg så sinnsykt glad», *Klassekampen*, 8. november 2022. Tilgjengelig fra: <https://klassekampen.no/søk/det%20gjør%20meg%20så%20sinnsykt%20glad> (Hentet: 20. februar 2023).
- Buland, T. H., Mordal, S. og Mathiesen, I. H. (2020) *Utdannings- og yrkesrådgiving og sosialpedagogisk rådgiving i norsk skole anno 2020: En kartlegging av ressurser og arbeidsoppgaver til rådgivning i skolen i Norge*. Trondheim: NTNU samfunnsforskning.
- Bøyum, S. (2016) *Utdanning, ulikskap og urettferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ekren, R. (2014) *Sosial reproduksjon av utdanning?* Tilgjengelig fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/sosial-reproduksjon-av-utdanning> (Hentet: 30. april 2023).
- Ellingsæter, A. L., Kitterød, H. R. og Hansen, N. M. (2022) How does parental time relate to social class in a Nordic welfare state? *Acta sociologica*, 65 (2), s. 150-165. doi: <https://doi.org/10.1177/00016993211052079>
- Elster, J. (1940) *Sour grapes: studies in the subversion of rationality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fekjær, S. B. (2009) Utdanning: Et rasjonelt valg? *Sosiologisk tidsskrift*, 17(4), s. 291-302. doi: <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2009-04-0>
- Flyvbjerg, B. (2006) Five misunderstandings about case-study research, *Qualitative inquiry*, 12(2), s. 219-245. doi: <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>

- Fløde, E. (2022) Disse linjene er mest populære: - Jevn økning til yrkesfag, *Fædrelandsvennen*, 10. juli 2022. Tilgjengelig fra: <https://www.fvn.no/nyheter/lokalt/i/JxjvoJ/disse-linjene-er-mest-populaere-jevn-oekning-til-yrkesfag> (Hentet: 20. mars 2023).
- Gambetta, D. (1987) *Where they pushed or did they jump?: Individual decision mechanism in education*. Cambridge: Cambridge university press.
- Giddens, A. (1984) *The constitution of Society: Outline of the Theory of Structurations*. California: University of California Press.
- Grønmo, S (2016) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hansen, M. N. (2017) Segregering og ulikhet i Oslo skolen, i Ljunggren, J. (red.) *Oslo-ulikhetens by*. Cappelen Damm: Oslo, s. 257-277.
- Hansen, M. N. og Mastekaasa, A. (2005) Utdanning- stabilitet og endring, i Frønes, I., og Kjølrsrød, L. (red.) *Det norske samfunn*. Oslo: Gyldendal norsk forlag, s. 116-144.
- Haug, E. H. (2017) «Det er fint å være hos rådgiver, hun skjønner oss skjønner du» En empirisk studie av tema som anses som kjennetegn på kvalitet i skolens karriereveiledning, *nordvei*, 2(1), s. 16-29. doi: <http://dx.doi.org/%2010.15845/ntvp.v2i1.1161>
- Haug, E. H., Schulstok, T. Og Bårdsdatter. I. (2016) *Rapport fra en kartleggings- og evaliseringsundersøkelse av elevtjenesten i de videregående skolene i Oppland – med et spesielt blikk på utdannings- og yrkesrådgivning*. No. 214/2016. Lillehammer: Lillehammer University College.
- Heggen, K. (2013) Nytt landskap og nye rammer for utdanning, i Heggen, K., Helland, H. og Lauglo, J. (red.) *Utdannings sosiologi*. Oslo: Abstrakt forlag AS, s. 13-28.
- Heggen, K., Helland, H. og Lauglo, J. (2013) *Utdannings sosiologi*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Hegna, K. (2010) Endringer i utdanningsaspirasjoner gjennom ungdomsskolen – kjønn, klasse og minoritetsbakgrunn, *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 10(1), s. 89-104. Tilgjengelig på: <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1049>
- Hegna, K. (2013) Ungdom med innvandrerbakgrunn etter overgangen til videregående opplæring – tapte nettverk og svekket skoletrivsel? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 13 (1), s. 49-79. Tilgjengelig på: <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1017>
- Hjellbrekke, J. og Korsnes, O. (2012) *Sosial mobilitet*. Oslo: Samlaget.
- Johannessen, L. E., Rafoss, T. W. og Rasmussen, E. B. (2018) *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, T. (1997) *Utdanning i Norge*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Khazaleh, L. (2014) *Etnisk kapital viktigere enn klasse*. Tilgjengelig fra: <https://www.sv.uio.no/iss/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2014/etnisk-kapital-viktigere-enn-klasse.html> (Hentet: 1. februar 2023).
- Kindt, M. T. (2017) Innvandrerdriv eller middelklassedriv? Foreldres ressurser og valg av høyere utdanning blant innvandrere. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1 (1), s. 71-86. doi: <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-01-05>
- Kindt, M. T. og Hegna, K. (2017) Innvandrerdriv på Oslos østkant, i Ljunggren, J. (red.) *Oslo- ulikhetens by*. Cappelen Damm: Oslo, s. 277-290.
- Korsnes, O. (1997) *Yrkessosialisering og former for yrkesidentitet – en presentasjon av en artikkel av Claude Dubar*. Bergen: Grupper for flerfaglig arbeidslivsforskning.
- Kristiansand kommune (2019) *Grunnskole*. Tilgjengelig fra: <https://www.kristiansand.kommune.no/navigasjon/barnehage-og-skole/skole-og-sfo/grunnskole/> (Hentet: 20. februar 2023).
- Kristiansand kommune (2020) *Sterkere sammen-Kristiansand mot 2030* Tilgjengelig fra: <https://www.kristiansand.kommune.no/globalassets/innhold/politikk-og->

- [organisasjon/planer-rapporter-og-meldinger/planer/sterkere-sammen--kristiansand-mot-2030-kommuneplanens-samfunnsdel-2020-2030-vedtatt-i-bystyret-23.09.2020.pdf](#) (Hentet 1. mai 2023).
- Kristiansand kommune (2021a) *Flere i arbeid, om oss*. Tilgjengelig fra: <https://www.kristiansand.kommune.no/tema/flere-i-arbeid/Om-oss/> (Hentet: 20. februar 2023).
- Kristiansand kommune (2021b) *Yrkesrettede utdanningsvalg*. Tilgjengelig fra <https://www.kristiansand.kommune.no/tema/flere-i-arbeid/tematiske-satsinger/yrkesrettede-utdanningsvalg/> (Hentet: 20. februar 2023).
- Kunnskapsdepartementet (2022) *Kraftfull satsing på yrkesfag og kvalifisering i 2022*. Tilgjengelig fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/kraftfull-satsing-pa-yrkesfag-og-kvalifisering-i-2022/id2917183/> (Hentet: 20. februar 2023).
- Lareau, A. (2002) Invisible inequality: Social class and childbearing in black families and white families. *American sociological review*, 67(5), s. 747-776. doi: <https://doi.org/10.2307/3088916>
- Lareau, A. (2011) *Unequal childhoods: Class, race and family life*. Berkley, California USA: University of California press.
- Lauglo, J. (2010) *Unge fra innvandrerfamilier og sosial kapital for utdanning*. NOVA notat 6. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Tilgjengelig fra: <https://hdl.handle.net/20.500.12199/5166/> (Hentet: 20. februar 2023).
- Leirvik, M. S (2013) *Mer enn klasse: Betydningen av «etnisk kapital» og «subkulturell kapital» for utdanningsatferd blant etterkommere av innvandrere*. Doktoravhandling. Oslo: Universitet i Oslo.
- Lødding, B. og Holen, S. (2012) *Utdanningsvalg som fag og utfordring på ungdomstrinnet. Sluttrapport for prosjektet karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Evaluering av kunnskapsløftet*. NIFU rapport 28/2012. Oslo: NIFU.
- Mjaaland, T. (2022) Frist 1. mars: Nå slår de et slag for yrkesfag, *Fædrelandsvennen*, 27. februar 2022. Tilgjengelig fra: <https://www.fvn.no/aktuelt/bil/i/Ea2bQK/de-slaar-et-slag-for-yrkesfag> (Hentet: 2. februar 2023).
- NESH (2021) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). NESH- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- NOU 2010: 7. *Mangfold og mestring – flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*.
- NOU 2016: 7. *Norge i omstilling- karriereveiledning for individ og samfunn*.
- NOU 2018: 15. *Kvalifisert, forberedt og motivert – et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*.
- Nygård, G. (2021) *35 prosent har høyere utdanning*. Tilgjengelig fra: <https://www.ssb.no/utdanning/utdanningsniva/statistikk/befolkningens-utdanningsniva/artikler/35-prosent-har-hoyere-utdanning> (Hentet: 3. mars 2023).
- Olsen, O. J. (2012). Yrkesfagenes status- et spørsmål om innbyrdes forhold mellom arbeid og utdanning. En kommentar med en komparativ og historisk tilnærming. *Søkelys på arbeidslivet*, 29(4), s. 369-381. doi: <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-7989-2012-04-06>
- Opplæringslova. Lov 17. juli 1998 nr. 61 om Lov om grunnskole og den videregående opplæringa (opplæringslova).
- Osaland, T. (2015) *Rådgiverrollen på ungdomsskolen*. Masteravhandling. Kristiansand: Universitet i Agder.

- Oslo kommune (2023) *Søkertall til videregående skole og læreplass 2023*. Tilgjengelig fra: <https://www.oslo.kommune.no/skole-og-utdanning/kvalitet-i-osloskolen/sokertall-videregaende-skole/> (Hentet: 27. mars 2023).
- Paulsen, M. K. Og Haug, E. H (2020) Variasjoner i elevers subjektive erfaringer av å ta utdannings- og yrkesvalg i 10. klasse i ungdomsskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(1), s. 43-58. doi: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-01-05>
- Ringdal, K. (2018) *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rogaland fylkeskommune (2021) *Gode søkertall til yrkesfag*. Tilgjengelig fra: <https://www.rogfk.no/vare-tjenester/skole-og-utdanning/aktuelt-skole-og-utdanning/gode-sokertall-til-yrkesfag.108102.aspx> (Hentet: 20. februar 2023).
- Rogstad, J. (2016) «Hvorfor skal jeg ta utdanning når jeg uansett ender med å kjøre taxi?» i Rogstad, J. Og Reegård, K. (red.) *De frafalne – om frafall i videregående opplæring*. Oslo: Gyldendal, s. 131-149.
- Ryen, A. (2002) *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- St.meld. nr. 22 (2010-2011) *Motivasjon- mestring- muligheter- Ungdomstrinnet*.
- Stefansen, K. (2011) *Foreldreskap i småbarnsfamilien: Klassekultur og sosial reproduksjon*. Doktoravhandling. Oslo: Universitet i Oslo.
- Stray, T. F. (2022) 10 ganger så mange søkere til KKG som til denne skolen, *Fædrelandsvennen*, 29. juni 2022. Tilgjengelig fra: <https://www.fvn.no/nyheter/lokalt/i/g68vwq/10-ganger-saa-mange-soekere-til-kkg-som-til-denne-skolen> (Hentet: 22. februar 2023).
- Strømme, T. B. (2019) *Educational Decision- Making- the Significance of Class and Context*. Doktoravhandling. Oslo: OsloMet.
- Strømme, T. B. og Helland, H. (2020) Parents' educational involvement: Types of resources and forms of involvement in four countries, *British educational research journal*, 46(5), s. 993-1011. doi: <https://doi.org/10.1002/berj.3609>
- Støren, L. A. og Arnesen, C. Å. (2003) *Et kjønnsdelt utdanningssystem*. Tilgjengelig fra: <https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa60/kap-7.pdf> (Hentet: 27. januar 2023).
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 4. utg. Oslo: Gyldendal.
- Tønnesen, L. K. (2011) *Norsk utdanningshistorie – En innføring med fokus på grunnskolenes utvikling*. Fagbokforlaget: Bergen.
- Utdanning.no (u.å.) *Videregående*. Tilgjengelig fra: <https://utdanning.no/tema/utdanning/videregaende> (Hentet: 20. februar 2023).
- Utdanningsdirektoratet (2015) *Læreplan for utdanningsvalg på ungdomstrinnet (UTV1-02)*. Fastsatt som forskrift av kunnskapsdepartementet 2015. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/UTV1-02/Hele/Formaal#>.
- Utdanningsdirektoratet (2019) *Læreplan for utdanningsvalg på ungdomstrinnet (UTV01-03)*. Fastsatt som forskrift av kunnskapsdepartementet (15.11.2019). Hentet fra: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/UTV01-03.pdf?lang=nob>.
- Utdanningsdirektoratet (2021) *Rådgivning*. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/radgivning/> (Hentet: 20. februar 2023).
- Utdanningsdirektoratet (2022) *Søkertall for videregående opplæring skoleåret 2022-2023, Flere søkere til yrkesfag*. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/analyser/sokere-til-videregaende-opplaring/> (Hentet: 16. mars 2023).
- Vogt, K. C. (2007). *Gutter i mannsdominerte yrkesfag: valg av utdanning og arbeid*. Masteravhandling. Bergen: Universitet i Bergen.

- Vogt, K. C., Lorentzen, T. og Hansen, H. T. (2020) Are low-skilled young people increasingly useless, and are men the losers among them? *Journal of Education and Work*, 33 (5-6), s. 392-409. doi: <https://doi.org/10.1080/13639080.2020.1820965>
- Wacquant, L. (2016) A concise genealogy and anatomy of habitus, *The Sociological Review* 64 (1), s. 64-72. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12356>
- Widerberg, K. (2001) *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Willis, P. (1976). *How working class kids get working class jobs*. Birmingham: University of Birmingham. Tilgjengelig fra: <http://epapers.bham.ac.uk/3354/> (Hentet: 14. oktober 2022).
- Willis, P. (1997). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. England: Ashgate publishing.

Alle kildene som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.

Antall ord: 32 554

Vedlegg 1 – Deltakerskjema

DELTAKERSKJEMA

Er du interessert i å delta i mitt forskningsprosjekt *Rådgivernes tilnærming til utdanningsvalg*? Dersom du er interessert skriv ned navn, telefonnummer og epost, så kontakter jeg deg om mer informasjon. Dette er ikke en bindende avtale.

Navn	Telefonnummer	E-post

Vedlegg 2 – Intervjuguide

INTERVJUGUIDE – RÅDGIVERE PÅ UNGDOMSSKOLER I KRISTIANSAND

Person og yrke

- Hva er din Alder?
- Kan du fortelle kort om deg selv og nåværende stilling?
- Hvilken utdanning har du?
 - Hvorfor valgte du denne utdanningen?
- Hvilken utdanning har foreldrene dine?
 - Hvilken jobb har de hatt?
 - Påvirket dette ditt utdanningsvalg?
 - Tok du studiespesialisering eller yrkesfag?

Skolens kjennetegn

- Kan du beskrive den skolekretsen vi befinner oss i nå?
 - Hvordan er nabolaget rundt skolen?
 - Kjenner du godt til det selv? Eller er du kun her i forbindelse med jobb?
 - Er det noen kulturelle trekk her? Klesstil, religion, fritidsinteresser?
- Har du jobbet som rådgiver et annet sted før?
 - Hvordan var det i forskjell fra her? Kulturelle forskjeller? Andre utdanningsvalg?

Utfordringer som rådgiver

- Opplever du at elevene på din skole synes dette med å velge videregående skole og utdanningsvalg er vanskelig?
- Vil du si de fleste ser frem til å starte på videregående?
- Har du en historie der eleven har hatt det vanskelig med å velge, men som du har hjulpet inn på riktig vei?
 - Hvorfor var dette riktig vei for eleven?
 - Hva tror du gjorde at det ble så positivt resultat?
 - Hvorfor tror du at det var vanskelig for eleven å velge vei i utgangspunktet?
- Hva vil du si er den største utfordringen i jobben som rådgiver?
 - Hvorfor?
 - Hvordan håndterer du slike utfordringer?
- Kan du fortelle om en gang du opplevde at det å gi gode råd til en elev i forbindelse med utdanningsvalg har vært spesielt vanskelig?
 - Hva gjorde det vanskelig?
 - Var det noe med elevens begrensninger? (karakterer, innsats o.l.)
 - Var det noe med elevens utdanningsønske?
 - Skjer det ofte?
 - Hva kjennetegner disse elevene?
- Har du noen gang måtte fortelle en elev at ønsket for videregående opplæring ikke vil være realistisk? For eksempel manglende egenskaper, karakterer, fravær og innsats?
 - Hvordan gikk du frem?

- Hvordan reagerte eleven?
 - Finnes det noen kjennetegn på de elevene?
 - Opplever du at elevene syntes det er vanskelig å velge mellom yrkesfag eller studiespesialisering?
 - Hvorfor tror du det er slik?
 - Har du erfart at rådgiveryrket har utviklet seg eller endret seg på en eller annen måte gjennom tiden?
 - Dersom lang rådgivererfaring: hvordan har du selv opplevd denne endringen? Positivt eller negativt?
 - Dersom kortrådgivererfaring: tror du det er andre utfordringer for deg nå, enn de utfordringene en rådgiver hadde før? Hvilke?
-

Rådgiveren

- Hva mener du er viktig med din jobb?
 - Hvilke forventninger opplever du at det er til deg?
 - Fra elevene, skolen foreldre og samfunnet?
 - Påvirker det rådgivningen din?
 - Hva er målet ditt når du veiled elevene?
 - Er arbeidskraften Norge har behov for viktig i rådgivningen?
 - For deg?
 - For Eleven? Hvem er/ er ikke opptatt av dette?
 - Finnes det andre faktorer enn elevens utdanningsvalg som er med på å påvirke veiledningen?
 - Hvor stor grad føler du selv at du legger vekt på «samfunnets behov» i de rådene du gir?
 - Er det noen historier som er relevant her? Hvilke?
 - Kristiansand trenger flere i arbeid og ønsker å rekruttere flere til å velge yrkesfag. Hva tenker du om slike tiltak?
 - Har du med deg dette inn i rådgivningen?
 - Kan dette temaet komme opp i rådgivningen og være med på å avgjøre valget?
 - Hvilke rådgivningstimer passer det seg å snakke om?
 - Har elevene kjennskap til denne problemstillingen?
 - Hvilke elever er opptatt av dette?
-

Utdanningsvalget

- Hvilke faktorer opplever du blir avgjørende for utdanningsvalgene til elevene?
 - Hva kjennetegner utdanningsvalgene på denne skolen?
 - Hvilke tanker har du om at noen elever/grupper er veldig preget av foreldre, oppvekst og venner?
 - Har du opplevd at noen elever vil gjøre som foreldrene sine? For eksempel en elev som vil inn i farens rørleggefirma eller bli frisør som moren/faren?
 - Isåfall hva kjennetegner disse elevene?
 - Har du noen gang hørt på en elevs ønske og tenkt at han/hun burde valg annerledes? For eksempel; men denne eleven passer bedre til yrkesfag?
 - Hva gjør du da?
 - Er det vanskelig for deg å veilede eleven inn på noe annet enn eleven hadde tenkt i utgangspunktet?
 - Gjør du noen ganger det?

- Hvordan veileder du dersom eleven har ingen preferanser?
- Opplever du at eleven tar selvstendige valg basert på hva de ønsker?
 - Hva tror du er med på å påvirke valget deres?
 - Hvordan kommer dette frem?
 - Opplever du at elevene er «rasjonelle» og tar valg i betydning av sine karakterer og vurdere hva de er gode til?
- Opplever du at mange elever har bestemt seg på forhånd? (før veiledningen)
 - Erfarer du at det henger sammen med foreldres utdanning?
 - Hvordan kommer det opp som tema?
- Snakker elevene om foreldrenes utdanning?
 - Opplever du at noen er stolte av å snakke om foreldrenes utdanning, mens andre ikke er det?
 - Har du noen eksempler på det?
 - Hva kjennetegnet elevens utdanningsvalg i den situasjonen?
- Har du opplevd at en elev har ombestemt seg? (Etter å ha snakket med deg)
 - Hvordan endret valget seg? fra yrke til studiespesialisering eller en annen linje?
 - Hvorfor mente du at det ville være bedre for eleven?
 - Hvordan reagerte eleven?

Valget mellom studiespesialisering og yrkesfag

- Hvilke elever på din skole velger å søke studiespesialisering?
 - Hva kom først studiespesialisering eller de valgfagene man kan ta på det løpet?
 - Hva tror du gjør at disse passer til å gå på studiespesialisering
 - Hva tror du er motivasjonen bak et slikt valg?
 - Var de sikker på valget før de snakket med deg?
- Hvilke elever på din skole velger yrkesfag?
 - Hva kom først: yrkesfag eller selve linja de ønsker å gå?
 - Hva tror du gjør at disse passer til å gå på studiespesialisering?
 - Hva tror du er motivasjonen bak et slikt valg?
 - Var de sikker på valget før de snakket med deg?
- Har du opplevd et «utradisjonelt» valg, der eleven har toppkarakterer, men velger å søke seg til skole med for eksempel lavere snitt eller yrkesfag?
 - Hva sa du til eleven?
 - Hvorfor tror du eleven ønsket å gjøre et slikt valg?
 - Tror du eleven selv så på det som utradisjonelt?
- Hvilke inntrykk har du av elevenes holdning til yrkesfag vs. studiespesialisering?
 - Tror du foreldrene har en rolle i holdningen?
 - Har du erfart at elever snakker ned yrkesfag som utdanningsvalg? Eller omvendt?
 - Snakker noen elever om at den ene eller andre er utelukket?
 - Hvordan håndterer du dette dersom det kommer opp i rådgivningen?

- Hvor mye informasjon gir du, eller skolen om hvilke muligheter elevene har innen yrkesfag?
 - Ser du at de har med seg informasjon om dette hjemmefra?
 - Vet de forskjell på de to retningen på videregående skole?
-

Eleven

- Opplever du at det er stort press blant elevenes utdanningsvalg?
 - Hva tror du skyldes presset?
 - Hvem skaper presset?
 - Kan forholdet hjemme spille inn? Hvordan kommer det frem?
 - Opplever du at noen elever velger likt som vennekretsen?
 - Har du opplevd at foreldre eller andre voksne tar kontakt i forbindelse med utdanningsvalg?
 - Hvordan opplevde du dette?
 - Hvordan håndterte du dette?
 - Opplevde de misnøye med jobben din?
 - Har du en hendelse der elevens bakgrunn har vært et tema i rådgivningen? For eksempel familiebakgrunn eller etnisitet?
 - Opplever du at eleven velger hva de «burde» eller hva de «ønsker»?
-

Avslutning

- Er det noe mer du har lyst til å fortelle?
- Har du noen spørsmål?

Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD/Sikt

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

01.05.2023, 13:10



[Meldeskjema](#) / [Rådgivers tilnærming til utdanningsvalg](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 948603	Vurderingstype Standard	Dato 13.06.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjektittel

Rådgivers tilnærming til utdanningsvalg

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for samfunnsvitenskap / Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

Prosjektansvarlig

Ove Skarpenes

Student

Silje Thorland

Prosjektperiode

15.08.2022 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

<https://meldeskjema.sikt.no/6298817d-f308-4cea-8b8b-dab16e5bbb51/vurdering>

Side 1 av 2

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>
Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4 – Informert samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet «Rådgivernes tilnærming til utdanningsvalg»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke rådgivernes rolle i utdanningsvalget blant ungdomsskole elever i Kristiansand. I dette skrivet vil du få informasjon om målet med prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å se på rådgiveres tilnærming til utdanningsvalg og hvilke bakenforliggende faktorer som er sentrale for utdanningsvalget til elevene. En del av formålet er også å se på om det finnes likheter og forskjeller mellom Oslo og Kristiansand når det kommer til utdanningsvalg. Problemstillingen som skal undersøkes er: «Hva påvirker skolerådgivernes utdanningsråd til ungdommen? Hvordan forholder skolerådgivere seg til ungdommenes egne krav og forventninger»? Dette er et bidrag til min master oppgave i sosiologi og sosialt arbeid.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektansvarlig er veilederen min Ove Skarpenes ved Universitet i Agder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget består av ungdomsskole rådgivere i Kristiansand. Formålet er å intervju syv til åtte rådgivere i Kristiansand. Du får spørsmål om å delta på grunnlag av din rolle ved ungdomsskole i Kristiansand.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det er intervju på ca 60-90 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om din rolle som rådgiver, dine erfaringer, kjennetegn ved elevenes utdanningsvalg, forskjellen på yrkesutdanning og studiespesialisering og hvordan utdanningsvalgene oppleves for elevene. Dersom du synes det er ok, vil jeg ta notater og

lydopptak av intervjuet. Lydopptaket oppbevares på passord beskyttet område ved universitet i Agder.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Da blir alle dine opplysninger slettet. Det vil heller ikke ha noen negative konsekvenser for deg dersom du velger å ikke delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern- hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun jeg, og eventuelt veilederen min som vil ha tilgang til opplysningene
- Alle opplysningene om deg vil bli anonymisert. Ingen andre enn jeg som intervjuer vil kunne vite hvem som er blitt intervjuet, og informasjon vil ikke kunne tilbakeføres til deg.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avsluttet forskningsprosjektet?

Prosjektet vil etter planen avsluttes (dato). Når prosjektet avsluttes, vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Det vil gis fiktive navn, og navn på skolen vil bli utelukket, slik at det ikke kan spores tilbake til deg. Anonymiserte opplysninger vil ikke bli slettet, men kunne bli gjenbrukt til for eksempel forskning.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysningene om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra universitet i Agder har personverntjenesten vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

- Universitet i Agder ved institutt for sosiologi og sosialt arbeid, prosjektansvarlig Ove Skarpenes (████████████████████), eller student Silje Thorland (████████████████████) telefon: ██████████

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sine vurderinger av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD- Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ove Skarpenes

Silje Thorland

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og fått anledning til å stille spørsmål.
Jeg samtykker til:

Å delta i intervju

Jeg samtykke til at mine opplysninger behandler frem til prosjektet er avsluttet, ca. 12. mai.

Sted og dato

Signatur av prosjektdeltaker

