

Hva skal jeg bli?

Utdanning som arena for diskursive identitetsforhandlinger

Tone Venaas Skaugerud



Masteroppgave i pedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

Pedagogisk Forskningsinstitutt

Mars 2006

TITTEL.: Hva skal jeg bli? Utdanning som arena for diskursive identitetsforhandlinger.	
AV: Tone Venaas Skaugerud	
EKSAMEN: Master i pedagogikk, allmenn studieretning PED4390	Vår 2006
STIKKORD: Ungdom Utdanningsvalg Identitet Diskursanalyse	

Sammendrag

Tema for denne oppgaven har vært ungdom, utdanningsvalg, identitet og diskursanalyse. Utgangspunktet er det senmoderne samfunn. En konsekvens av endringene som har vært i samfunnet er at vi er blitt mer individualiserte, som innebærer at vi er blitt mer frigjort fra sosiale og kulturelle strukturer når vi foretar utdanningsvalg. Det har da vært interessant hvordan dette påvirker ungdom og deres identitetsdannelse.

Problemstillingen er: På hvilken måte inngår ungdoms utdanningsvalg i diskursive identitetsforhandlinger?

Undersøkelsen er blitt gjennomført i tre faser; essay, individuelle intervju og fokusgruppe intervju. Analysen av datamaterialet har vært diskursanalyse. Teorien har vært fra diskursteorien til Laclau & Mouffe, og analysert etter metoden til Faircloughs kritisk diskursanalyse. Med denne metoden har jeg analysert datamaterialet på tre nivåer; tekst, diskursiv praksis og sosial praksis. Jeg har sett etter diskursive identitetsforhandlinger hos elevenes meningskonstruksjoner.

Endringene i samfunnet har gitt oss nye oppfatninger og handlingsmuligheter for livene våres. Funnene i denne oppgaven kan tyde på at elevene har en oppfatning av at de er individualisert, noe som påvirker hvordan de tar valgene sine. Samtidig visste deg seg at de sosiale og kulturelle strukturer spiller inn når utdanningsvalg skal fattes.

FORORD

Gjennom hele studietiden har jeg vært interessert i identitetsbegrepet. Det er spennende å avdekke hvordan vi i samspill med våre omgivelser former vår identitet. Etter å ha skrevet denne oppgaven har jeg fått innsikt i hvor stor rolle skolen har i identitetsprosessen til ungdom. Det har vært interessant å vite hvordan elevene i oppgaven tenker om utdanning, og hva som påvirker deres valg.

Jeg vil rette en stor takk til Torill Strand, som har vært en aktiv og engasjert veileder. Tusen takk!

Takk mine foreldre og bror for god støtte gjennom hele studiet. Takk til Kristin for gode innspill, Åste for språkvask og Anna for godt selskap i innspurten.

Takk til Hallvard for alt det andre.

Oslo 16. mars 2006

Tone Venaas Skaugerud

INNHOLDSFORTEGNELSE

INNLEDNING	1
UNGDOM, UTDANNING OG IDENTITET.....	3
<i>INDIVIDUALISERT UNGDOM</i>	<i>3</i>
<i>IDENTITET I DET SENMODERNE</i>	<i>5</i>
<i>Identitet.....</i>	<i>5</i>
<i>Identitet med nye rammer.....</i>	<i>6</i>
<i>UTDANNING SOM ARENA FOR IDENTITETSFORHANDLING</i>	<i>8</i>
<i>DISKURSIVE IDENTITETSFORHANDLINGER.....</i>	<i>10</i>
DISKURSANALYSE	11
<i>ET SOSIALKONSTRUKSJONISTISK STÅSTED</i>	<i>11</i>
<i>DISKURSANALYSE</i>	<i>12</i>
<i>Diskursteori og kritisk diskursanalyse</i>	<i>13</i>
<i>Fellestrekk ved de to tradisjonene.....</i>	<i>14</i>
<i>Ulikheter ved de to tradisjonene.....</i>	<i>15</i>
<i>Rollen til forsker i diskursanalyse</i>	<i>17</i>
<i>LACLAU OG MOUFFES DISKURSTEORI.....</i>	<i>18</i>
<i>Begreper i diskursteori.....</i>	<i>19</i>
<i>Hvordan det sosiale blir skapt.....</i>	<i>20</i>
<i>Identitet hos Laclau og Mouffe: gruppedannelse og representasjon</i>	<i>22</i>
<i>Konfliktanalyse.....</i>	<i>24</i>
<i>Begrensinger ved Laclau og Mouffe.....</i>	<i>24</i>
<i>KRITISK DISKURSANALYSE</i>	<i>26</i>

<i>Fairclough og kritisk diskursanalyse</i>	26
<i>Analyseverktøyet for kritisk diskursanalyse</i>	30
<i>Hvorfor Fairclough som analyseverktøy</i>	32
INNHEITING AV DATA	33
<i>DESIGN</i>	33
<i>GJENNOMFØRING</i>	36
FEM ELEVER OM UTDANNING	37
<i>KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU</i>	37
<i>ANDERS</i>	39
<i>Essayet</i>	39
<i>Intervjuet</i>	39
<i>Erfaring vs. Utdanning</i>	44
<i>KAJA</i>	45
<i>Essayet</i>	45
<i>Intervjuet</i>	46
<i>Kreativitet vs. evner</i>	48
<i>ALFRED</i>	49
<i>Essayet</i>	49
<i>Intervjuet</i>	49
<i>Det kjente vs. det ukjente</i>	52
<i>HANNE</i>	53
<i>Essayet</i>	53
<i>Intervjuet</i>	54
<i>Selvstendighet vs. tilhørighet</i>	56

<i>SILJE</i>	57
<i>Essayet</i>	57
<i>Intervjuet</i>	58
<i>Stressa for ikke å vite vs. naturlig at man ikke vet</i>	61
<i>IDENTITETSFORHANDLINGER</i>	62
<i>ANALYSE AV ELEVENES DISKURSIVE PRAKSIS</i>	63
<i>Iscenesetting: ”Jeg er meg”</i>	63
<i>Jeg vet hva jeg vil</i>	64
<i>Om å oppleve noe nytt og spennende</i>	65
<i>Å skape sin egen fremtid</i>	67
<i>Om å tjene penger og få status</i>	68
<i>Hvem har gitt råd og egentlig valgt utdanningsveien?</i>	69
<i>Å klatre på klassestigen</i>	71
<i>Å velge det kjente og det de får aksept for hjemme</i>	73
<i>Å bryte med det som er forventet</i>	75
<i>Oppsummering</i>	76
GRUPPEINTERVJUET	79
<i>INNGANGSBILLETT TIL LIVET ETTER VIDEREGÅENDE</i>	79
<i>Fokusgruppe intervju</i>	80
<i>Dagen gruppeintervjuet skulle holdes</i>	81
<i>SELVE GRUPPEINTERVJUET</i>	82
<i>Hva er spillet?</i>	82
<i>Hva kan man vinne, hva er premien?</i>	83
<i>Er det en forventet premie som ligger i dette spillet?</i>	83

<i>Gi av deg selv</i>	84
<i>Hvilken spill vil dere legge opp til?</i>	85
<i>Oppsummering</i>	86
HVORDAN INNGÅR UNGDOMS UTDANNINGSVALG I DISKURSIVE IDENTITETSFORHANDLINGER?	89
<i>ELEVENE I DET SENMODERNE SAMFUNNET</i>	90
<i>IDENTITETSFORHANDLINGER</i>	91
<i>INDIVIDUALISERT UNGDOM?</i>	94
<i>ET KRITISK BLIKK PÅ PROSJEKTET OG MIN ROLLE</i>	96
LITTERATURLISTE	101

INNLEDNING

I dagens samfunn som blir omtalt som den senmoderne tid der nye strukturene i samfunnet fører til at premissene for identitetsdanning har forandret seg fra andre tider (Beck 1992, Giddens 1991). Noe av det som identifiserer dagens samfunn er individualisering, globalisering, utleiring av tid og rom, økt behov for utdannet arbeidskraft, endrede familieformer og nye rammer rundt oppvekst. Disse endringene har gjort noe med hvordan man forholder seg til utdanning og arbeidsliv, politikk og moral, fritid og livsstil, og familie og venner. Det blir påpekt at dagens ungdom møter andre utfordringer enn det deres foreldre gjorde i sin tid. Det kommer av at de institusjonelle determinantene som rammet inn tideligere generasjoners overgang fra barn til voksen har sluttet å virke (Krange 2004).

Det individualiserte samfunnet er, helt kort, et samfunn der modernitetens institusjoner har mistet grepet om menneskers og kanskje særlig unge menneskers liv. Og det er viktig, for det får store konsekvenser i dagligdage situasjoner og for ungdoms særskilte utfordring. Slik individualisering innebærer at den unge er overlatt til seg selv og sine egne krefter når skjebnevalgene fattes og livsløpet stakes ut (Krange 2004 :14).

Det er denne tanken om at dagens ungdom står i en friere posisjon til å gjøre hva vil som fanget min oppmerksomhet. Er det slik at vi i dag ikke lar oss påvirke av omgivelsene rundt oss når vi fatter viktige livsvalg? Hva med familiebakgrunn, venner og hvor vi er fra? Påvirker ikke alt dette utformingen av oss som mennesker i samme grad som tidligere? Er vi virkelig så individualiserte?

Ungdomstiden er da man går fra å være barn til voksen, en overgangsfase ingen kommer utenom (Wyn og White 1997). Utdanning er et viktig element i denne overgangen til å bli voksen og tiden bærer preg av å finne ut hvem en er. Dette er tema for denne avhandlingen: ungdom, utdanning og identitet. Hvordan er det ungdom ser på seg selv og sin utdanning? Blir de påvirket av sine sosiale og kulturelle omgivelser i valgene de tar? Problemstillingen er:

På hvilken måte inngår ungdoms utdanningsvalg i diskursive identitetsforhandlinger?

Ved starten av prosjektet lurte jeg på hvilke framtidsoverretninger ungdom har, hvilke syn de har på utdanning og hva som ligger til grunn for valgene de tar. For å svare på disse spørsmålene ønsket jeg å intervju ungdom som står ovenfor utdanningsvalg. I denne avhandlingen har jeg intervjuet fem 3. klassinger. De har skrevet essay og blitt intervjuet individuelt og i gruppe. Jeg har foretatt en diskursanalyse av utsagnene og meningskonstruksjonene deres. Deretter har jeg sett hvordan dette harmonerer med ideen om det individualiserte mennesket i det senmoderne samfunnet.

UNGDOM, UTDANNING OG IDENTITET

Individualisert ungdom

Ungdom i dag vokser opp i en tid som blir forbundet med en økt individualisering. Oppvekstvilkårene for den enkelte ungdom kan være forskjellig, avhengig av sted, kjønn og sosial klasse. Alt dette endrer seg gjennom tiden. Noe som er likt for dem alle er at ungdomstiden handler om overgangen fra barn til voksen. Wyn og White (1997) definerer ungdom som en sosial prosess der det å bli voksen blir mediteret gjennom mening og erfaring. Den sosiale prosessen har en sosial og kulturell ramme som er i kontinuerlig endring. Individualisering er et av stikkordene for tiden vi lever i som blir kalt senmoderniteten. Andre stikkord for senmoderniteten er utleiring (disembedding) av tid og rom, nye former for risiko, omstrukturering av arbeidskraft, økt behov for utdannet arbeidskraft, endrede familieformer, nye rammer rundt oppveksten, miljøtrusler eller nasjonalstater som mister makt (Beck 1992, Giddens 1991). Alt dette påvirker hverdagslivene våre. Som Krange (2004) sier at selv om det er tunge historiske prosesser som ligger bak, er tanken at de raske endringene samfunnsstrukturene forandrer folks liv, og da særlig de unge på en direkte måte. Endringen fører til at vi forholder oss til utdanning og arbeidsliv, politikk og moral, fritid og livsstil, og familie og venner på en ny måte. "Konsekvensen blir da at ungdom, uansett sosial bakgrunn, møter helt andre utfordringer enn det deres foreldre i sin tid gjorde" (Krange 2004:14). For dagens ungdom fremstår framtiden som mer uoversiktlig og risikopreget, fordi de institusjonelle determinanter som for tidligere generasjoner rammet inn overgangen fra barn til voksen har sluttet og virke.

De unge blir ofte presentert som selvdeterminerende og ubundet av egen tid. Dette sier Krange (2004) er et bilde massemediene gir og en oppfatning de unge har av seg selv og framtiden deres. Det kan derfor være hensiktsmessig å forstå de unge og deres valg med senmoderniteten som kontekst, og begrepet om individualisering står i den sammenheng sentralt. Individualisering kan sees på som et produkt av endringsprosessene i senmoderniteten eller som en av drivkreftene som bidrar til endringene.

Å leve i et sterkt individualisert samfunn kan derfor for ungdom handle om at de møter ungdommens utfordringer under svakere normtrykk, med færre faste orienteringspunkter og med svak eller ingen retningsanvisning fra internalisert kultur. Men økt individualisering kan også være noe de unge selv er med på å utvikle ved å overskride de sosiale føringer og kulturelle sporer til praksis, som kan finnes i deres bakgrunn (Krange 2004:17).

Å være individualisert som ungdom betyr at identiteten blir dannet på andre premisser enn hva som var tilfelle for deres foreldre.

Denne avhandlingen viser hvordan ungdoms utdanningsvalg inngår i diskursive identitetsforhandlinger. Wyn og White (1997, 2000) skriver at utdanning var en viktig tid for ungdommen i industrisamfunnet. Denne tiden hadde kollektive ordninger som kunne løse den unge gjennom overgangen fra barn til voksen. Utdanning som institusjon kunne forberede den unge til arbeidslivet og som voksen til familieinstitusjonen, siden disse institusjonene var tett sammenføyd. Wyn og White påpeker at endringer i arbeidsmarkedet bidrar til at disse institusjonene ikke lenger er så sammenføyd. Dermed står den unge etter utdanningen i et løsere forhold til arbeid og familieliv, enn hva som var tilfelle i industrisamfunnet da den unge ble lovet til stabile posisjoner til disse institusjonene. Ungdommen har nye tilknytningsformer til voksenlivet hvor de selv må finne kursen. På denne måten er den unge individualisert den at den må sette seg selv i sentrum for eget liv når framtidvalgene fattes.

Identitet i det senmoderne

Identitet

”Hvem er jeg?” er spørsmålet som dukker opp når det er snakk om identitet. Psykologen Erik Erikson (1968) mente at det var i ungdomsfasen man fant svaret på hvem man var. Dette mente han var en respons på de forventninger som rettes mot eller rollene som tilbys den unge. Dermed er identitet knyttet til individuell frihet og til kollektiv tilknytning. Erikson ser på dannelsen av identitet som avhengig av de sosiale og kulturelle omgivelsene, samtidig som individets respons på forventninger og andres vurderinger er med på identitetsdannelsen. Det er individet som vurderer relevansen av andres vurderinger, slik er den unge aktiv deltaker i prosessen. Videre mener han at det er viktig for den unge å få tid til å finne ut hvem han eller hun er. Det er ikke slik at man har dannet seg en fast rigid identitet når ungdomstiden er over. Ettersom individet må tilpasse seg nye sosiale og kulturelle situasjoner er det åpenbart rom for endringer.

George Herbert Mead (1962) bekreftet at for å kunne danne en indre kjerne (selvet) er man avhengig av andres oppfatninger og vurderinger. Selvet oppstår når man ser seg selv i lys av andre, altså i en sosial prosess. Mead mener selvet består av et subjekt og objekt. *Jeget* (I) er da subjektet og *meget* (me) er objektet. Jeget er handling og meget reflekterer over handlingene til jeget. Jeget er den spontane og kreative siden ved selvet som umiddelbart reagerer på andres respons, det er ikke kjent for vår bevissthet for det minner oss ikke om noe vi har gjort før. Derfor blir jeget vår ubevissthet. Selvet har ikke tilgang til seg selv i den subjektive fase. Meget er slik det fremstår for vår bevissthet. Selvbevisstheten blir til når man blir objekt for seg selv. Meget tenker over jeget's handlinger gjennom objektivering. Den indre samtalen selvet fører er en symbolsk interaksjon, som har som forutsetning at man kan betjene de symboler som overtas fra den sosiale verden (Krange 2004). Interaksjonen foregår med *den generaliserte andre*. Man kan se på den generaliserte andre som et lagspill der alle har være sine forskjellige oppgaver i spillet, men alle har felles mål. Må se seg selv i lys av andre, i det fellesskapet du er i. ”Individets omverden smelter sammen med og blir en del den objektive erkjente

siden ved selvet. Meget som gjør det mulig å leve i en sosial verden, er bestemt ved og er en del av individers sosiale omverden” (Krange 2005:44). I et kompleks samfunn opptrer man i mange korporative aktiviteter og sosiale handlinger noe som utvikler selvet. Jo flere korporative aktiviteter selvet deltar i, jo mer komplekst blir det (Mead 1962). I Mead sin teori er jeget nødvendig for samfunnsmessige endringer, for med bare et meg blir endring utenkelig.

Selvet og bevisstheten står i et dialektisk forhold. Selvet blir til når bevisstheten er etablert. Bevisstheten blir etablert ved at selvet er refleksivt intelligent, som gjør det i stand til å bruke fortidens erfaringer som grunnlag for framtidens løsninger (Mead 1962). Derfor blir selvet en sosial prosess, samtidig som tilstedeværelsen av jeget i selvet gjør at interaksjon med omverden ikke er totalt determinert av de sosiale omgivelsene.

Erikson og Meads bidrag har ført til at identitet blir sett på som sosiale fenomen ved at identitetsdanning er knyttet til en sosial prosess. Våre refleksjoner over egne handlinger og hvem vi er blir utenkelig uten å se det ut i fra de sosiale og kulturelle rammene som omgir oss. Derfor påvirker endringene i samfunnet oss. De endringene som senmoderniteten fører til gir oss nye rammer for hvordan vi skal danne en identitet.

Identitet med nye rammer

Det senmoderne samfunn setter den unge i en friere stilling til sin omverden. De institusjoner som før la føringer for hvor man kom til å ende eller med hva man kom til å bli, er borte. Det har gått fra å ligge på det kollektive nivået til å være opp til en selv. ”Den unge *må sette seg selv i sentrum for eget liv* når framtidvalgene skal fattes” (Krange 2004:37).

Det senmoderne samfunnet har fått mange navn av ulike teoretikere. Beck (1992) kaller det for risikosamfunnet, der nye former for risiko er i ferd med å endre samfunnsinstitusjoner og de individuelle livsbetingelser. Risikosamfunnet har ikke sosial form eller struktur i noe konvensjonell forstand. Når industrisamfunnets institusjoner og sosiale former faller bort, forsvinner også de kollektive meningsressursene (som f. eks. klassebevissthet). Dermed får individet fundamentale nye oppgaver, som å produsere sin

egen individuelle historie. Et problem som kan oppstå da er at man ikke har noen anvisninger på hvordan man utvikler vennskap, nettverk eller forpliktelser. Dette fører til at den unge har fått som oppgave å ta stilling til hvem han eller hun *vil* være.

Giddens analyse av senmoderniteten (late modernity) peker på hvordan den moderne institusjon skiller seg fra alle tidligere former for sosial orden med sin dynamikk, i den grad den undertrykker tradisjonelle vaner og skikker og dens globale påvirkning (Giddens 1991). Dette betyr ikke at det bare er forandringer i de overordnede institusjoner og globalt, men også endringer som radikalt endrer karakteren til hvert individs sosiale dagligliv og deres mest personlige erfaringer. Dette står for to ”*ekstremer*”, ekstensjonalitet og intensjonalitet. Der ekstensjonalitet er et nivå som står for de forandringer som foregår i de overordnede institusjoner og globalt. Intensjonaliteten beskriver intensiteten i de forandringsprosesser som fører til endringer og får konsekvenser for vårt hverdagsliv, personlighet, identiteter og intime relasjoner (Giddens 1991). Giddens sier at et sentralt trekk ved moderniteten er den stadig sterkere gjensidigheten mellom disse to nivåene og han vil se hvordan de to nivåene interagerer. Et sentralt begrep hos Giddens i den sammenheng er selvidentitet (self-identity). Han definerer begrepet slik: ”It is the self as reflexively understood by the person in terms of her or his biography” (Giddens 1991:53). Han mener altså at å være menneske er å vite hva man gjør og hvorfor man gjør det. Vi lever i dag i en refleksiv tid der vi er gitt mange handlingsalternativer vi må velge mellom, disse kan være forskjellige og konkurrerende. Alternativene kan dreie seg om alt som opptar deg i dagliglivet; oppdragelse, miljøvern, utdanningsvalg, flytte hjemmefra for første gang osv. Giddens mener at det senmoderne mennesket har en evne til å stille seg utenfor handlingene og vurdere hva en burde gjøre, for til sist å velge en løsning. Slik kjennetegnes det senmoderne samfunnet av *refleksivitet*. Han sier videre at vi også har et refleksivt forhold til oss selv, vi er selvrefleksive. Vi er nødt til å reflektere over oss selv og våre egne livsprosjekter. Selvidentiteten har en refleksiv bevissthet om selvet, hvem man er. Dette har ikke blitt gitt eller dannet seg i løpet av livet den enkelte person har gjennomlevd, det må produseres og vedlikeholdes av personen selv gjennom et refleksivt arbeid. For å se det ut i fra mitt prosjekt må den unge tenke over de alternative identiteter som foreligger og ta et valg som passer for han eller henne. Giddens mener at selvidentiteten ikke er noe som oppstår gjennom individets konkrete biografi, det må heller forstås som individets anstrengelser for å skape en biografi. Det er individets evne til å være refleksiv over seg

selv som danner identiteten. Det er den unge som foretar valgene som blir gitt han eller henne. Dette er et voluntaristisk syn som får en til å stille spørsmålet: I hvilken grad har ungdom evnen til å se det grunnleggende og vesentlige i livet og tilværelsen?

Ved at mennesker i dag har større frihet i forhold til sosiale relasjoner og kulturelle kontekster blir det spennende å se dette i forhold til ungdom. De er som sagt i en tid der de skal gå fra å være barn til voksen. En tid som kan oppleves vanskelig, og muligens oppleves som enda vanskeligere når man har svake eller ingen retningsanvisning. Ziehe (1989) mener at ungdom i sterkeste grad påvirkes av den kulturelle modernisering siden de er i en følsom fase der identitetsarbeidet står sentralt. Ziehe har to begreper han bruker om ungdom og samfunn, inklusjon og eksklusjon. Inklusjon handler om at generasjonsgrensene blir svakere og at de unge får raskere tilgang til voksen verden. Her møter de utfordringer som de kan ha vanskeligheter med å takle siden det ikke er beregnet på dem, dette gjelder også underholdning og tilbud. Resultatet blir en bråmodenhet. Eksklusjon handler om at samfunnet stenger dem ute fra arbeidsmarkedet. Ungdommen er voksne samtidig som de ikke er det for arbeidslivet. Ziehe bruker begrepet ”*kulturell frisetting*” for å fange opp de samfunnsmessige endringene som har funnet sted de siste tiårene. Den kulturelle frisettingen har både god og dårlige sider. Tradisjon har blant annet handlet om at yrkestilhørighet har gått fra foreldre til barn, noe som i dag er mindre sannsynlig at det gjør. Dette førte til at man ble introdusert for arbeidslivet og fikk et inntrykk av hva det innebar. I dag forekommer dette i mindre grad, noe som gjør at fremtiden kan oppleves som lite forutsigbar, som igjen kan føre til at man blir usikker og frustrert. En god side ved kulturell frisetting er at den skaper muligheter og alternative valg og handlinger. For noen vil dette si at de kan få sine ønsker oppfylt og velge mellom ulike yrker og livsmønstre. For andre vil også denne valgfriheten gjøre det vanskelig å velge eller fordi de ikke vet hvilke konsekvenser dette vil gi dem.

Utdanning som arena for identitetsforhandling

”Hva skal jeg bli når jeg blir stor?” er et spørsmål som stilles av mange ungdom. Når de går i tredje klasse på videregående skole er dette et veldig viktig spørsmål, da mange skal

søke på høyere utdanning. For mange er dette et vanskelig valg for dette spørsmålet har antagelig grenseløse dimensjoner i dagens samfunn. Som Illeris skriver i "Unge læring, identitet og selvorientering" har spørsmålet gått fra å være "hva kan bli" til "hvem kan jeg bli" (Illeris 2002). Han mener at grunnen til dette er delvis på grunn av all den reklame og orienteringen de unge får om utdanningstilbudene som finnes, og delvis på grunn av at det fra tidlig barndommen har lært at de må velge det de aller helst vil gjøre, noe som kan realisere dere drømmer og ambisjoner. Mulighetene er der og det er ditt valg og skape din egen lykke. Illeris mener at denne valgfriheten er både umulig og ikke sann. Det er ikke slik at alle kan bli hva de vil, det er ikke sikkert at man har det som skal til, og det er heller ikke sikkert at lykken ligger i enden av den retningen man har begikk seg inn på. Men tilbake til dette spørsmålet "hvem kan jeg bli". Her ligger identitets spørsmål i utdanningsvalget til elevene.

Utdanning er viktig for dagens ungdom. Det er viktig for dem å ta riktig utdanning og de er redde for at de skal ta feil valg. Sylvi Stenersen Hovdenak (2004) har holdt på med et prosjekt om "Framtidsorientert identitetsutforming blant ungdom i ulike oppvekstmiljø" (prosjektet skulle ferdigstilles i 2005). I en rapport med utgangspunkt i prosjektet som har søkelyset på ungdomskole elever og deres valg til videregående skole kan man lese ut fra undersøkelsen med elevene at dette er viktige valg for dem. Hun skriver at elevene er veldig fremtidsorienterte, de tar det veldig alvorlig når de skal velge hvilken linje de skal gå på og hvilke muligheter de etter videregående. En annen ting hun kan påpeke er at de diskuterer med foreldre om hva de bør gjøre og venner har også mye å si for dem i denne prosessen. Hovdenak sier at i dagens samfunn "kravet om utdanning er ufravikelig" (Hovdenak 2004:9), og referer videre til Frønes (2003) som mener at det er en nær sammenheng mellom det å lykkes på skolen og framtidig integrasjon, og mislykkes på skolen og for eksempel kriminalitet.

Diskursive identitetsforhandlinger

“... because, identities are constructed within, not outside, discourse, we need to understand them as produced in specific historical and institutional sites within specific discursive formations and practices, by specific enunciative strategies” (Hall 1996:4).

Identitet blir utviklet gjennom diskurser som skaper gjennom meningsdannelse. Identitet er derfor ikke noe enhetlig. Subjektet interPELLERES, eller plassert i bestemte posisjoner av diskurser. F. eks. at en jeg kaller de jeg har intervjuet elever. Men de er også gutt eller jente, datter eller sønn, kamerat, barnebarn osv. ”Interpellation” er et uttrykk fra Althusser som blir brukt i subjektforståelsen av Foucault, Laclau og Mouffe (Laclau og Mouffe 2001). Det vil si at subjektet er fragmentert. Det betyr at vi ikke blir plassert i ”en posisjon” av en diskurs, men i mange forskjellige posisjoner av forskjellige diskurser.

”... actually identities are about question of using the resources for history, language and culture in the process of becoming rather than being...” (Hall 1996:4). Dette vil si at det ikke lenger er et spørsmål om hvem vi er eller hvor vi kommer fra, men heller hva vi kan bli, hvordan vi kan bli presentert og hvordan vi vil presentere oss selv. Siden identitet blir konstruert innenfor diskurser trenger vi å forstå dem gjennom de spesifikke historiske og institusjonaliserte plasseringer innenfor spesifikke diskursive formasjoner og praksiser med spesifikke uttale strategier. Identiteter er konstruert gjennom forskjeller. Forskjellige diskurser gir subjektet forskjellige og mulig motstridende posisjoner å snakke ut i fra. Subjektet skapes i diskurser og er desentrert. Konstitusjonen av subjektet blir et viktig fokus i mine konkrete analyser.

.

DISKURSANALYSE

For å undersøke på hvilken måte ungdoms utdanningsvalg inngår i diskursive identitetsforhandlinger, vil jeg finne ut hvilke tanker elever har om utdanning og hvordan de kan ha en identitetsforhandling gjennom valgene de tar. For å få tak i disse tankene måtte jeg snakke med elevene om hvordan de så på utdanning og hvordan de begrunnet sine synspunkter. I dette kapittelet skal jeg ta for meg den type diskursanalytisk tenkning som utgjør den metodologiske rammen for mitt forskningsdesign.

Et sosialkonstruksjonistisk ståsted

Diskursanalysen har et sosialkonstruksjonismen grunnlag. Vivien Burr (1995) mener at man ikke kan gi en karakteristikk av sosialkonstruksjonismen, men har fire punkter som hun sier "things you would absolutely have to believe in order to be a social constructionist" (Burr 1995:3). Disse punktene er:

En kritisk innstilling til vitenskap som er tatt for gitt. Vår viten om verden er ikke objektiv. Virkeligheten er tilgjengelig for oss gjennom våre kategorier, vår viten om virkeligheten er et produkt av hvordan vi kategoriserer verden..

Historisk og kulturelt basert. Måten vi vanligvis forstår verden på, de kategoriene og begrepene vi bruker er historisk og kulturelt basert. Vårt syn på ulike sider ved samfunnet er basert på hvor og når man lever. Disse oppfatningene og identiteter vi har kan forandres over tid.

Kunnskap er opprettholdt av sosiale prosesser. Det er gjennom den daglige interaksjonen mellom mennesker at våre versjoner av kunnskapen blir produsert.

Kunnskap og sosial handling går sammen. "These 'negotiated' understandings could take a wide variety of different forms, and we can therefore talk of numerous possible 'social constructions' of the world" (Burr 1995:5). Hver av disse konstruksjonene bringer også

med seg forskjellig sosial handling. Dermed får den sosiale konstruksjonen av viten og sannhet sosiale konsekvenser.

De to tradisjonene innenfor diskursanalyse som jeg skal bruke i denne oppgaven har sosialkonstruksjonismen som grunnlag.

Diskursanalyse

”Diskurs” er en måte å snakke om og forstå verden, eller et utsnitt av verden, på.

Uttrykket ”diskurs” formidler en idé om at språket er strukturert i forskjellige mønstre som våre utsagn følger når vi handler innenfor forskjellige sosiale domener, som for eksempel innenfor en medisinsk diskurs, en politisk diskurs eller en utdanningsdiskurs.

Diskursanalyse er en analyse om disse mønstrene. Diskursanalyse betegner en rekke tverrfaglige og multidisiplinære analysemetoder som kan brukes på mange forskjellige sosiale områder og i mange typer undersøkelser. Definisjonen av diskurser er derfor ikke utfyllende.

Jørgensen og Phillips (1999) tar for seg tre forskjellige innfallsvinkler til, eller tradisjoner innenfor, diskursanalyse; Ernesto Laclau og Chantal Mouffes diskursteori, kritisk diskursanalyse og diskurspsykologi. Diskurspsykologien er ikke interessant for min oppgave, derfor kommer jeg ikke inn på dette her. Tradisjonene tar utgangspunkt i at vår måte å snakke på ikke avspeiler omverdenen, vår identitet og sosiale relasjoner nøytralt, men heller spiller en aktiv rolle i å skape og forandre omverdenen, vår identitet og våre sosiale relasjoner. Overført til mitt prosjekt innebærer det at diskursanalyse gir et perspektiv på at måten ungdommer omtaler sitt hverdagsliv og sine utdanningsvalg på ikke bare speiler deres oppfatning av omverdenen, deres identitetsforhandlinger og deres sosiale relasjoner, men også aktivt bidrar til å *skape* disse.

Diskursteori og kritisk diskursanalyse

De to tradisjonene innenfor diskursanalyse som er relevante for mitt prosjekt deler noen nøkkelpremisser om hvordan vi forstår størrelser som er forskjellig mellom de to perspektivene. For det første er det uenighet om diskursens rekkevidde. For det andre har de to perspektivene forskjellig fokus i analysen. Laclau og Mouffe ser på det sosiale som noe diskursivt konstruert og at alle sosiale fenomener i prinsippet kan analyseres med diskursanalytiske redskap. Analysen skal følge de kamper som etablerer entydighet i det sosiale på alle nivåer (Phillips og Jørgensen 1999). Kritisk diskursanalyse er et redskap for å teoretisk problematisere og empirisk undersøke relasjonen mellom diskursiv praksis og sosial og kulturell utvikling i forskjellige sosiale sammenhenger. Jeg har i denne oppgaven valgt å kombinere Laclau og Mouffe med kritisk diskursanalyse. Laclau og Mouffe har en godt utviklet teori, men en svak metode. Kritisk diskursanalyse har en bedre utviklet metode (Jørgensen og Phillips 1999). I og med at min oppgave handler om identitetsforhandlinger vil forståelsen av identitet være viktig. I følge Phillips og Jørgensen (1999) har kritisk diskursanalyse den dårligste forståelsen av selv og identitet i forhold til Laclau og Mouffe. De har en bedre forståelse av subjektet og identitet og er spesielt teoretisk sterke på analyse av gruppedannelse og kollektiv identitet. Når oppgaven handler om identitetsforhandling er Laclau og Mouffes konfliktanalyse interessant å bruke i min analyse. Ved en kombinasjon Laclau & Mouffe og kritisk diskursanalyse får jeg muligheter til å jeg belyse forbindelsen mellom bredere kulturelle og sosiale forbindelser og individer og gruppers handlinger.

Diskursanalyse blir i min oppgave brukt som analysemetode, men det er viktig at man ikke ser det løsrevet fra det teoretiske og metodiske grunnlaget. Det er ikke bare en metode som kan brukes til å analysere data, men en metode og en teori som må sees i sammenheng. Phillips og Jørgens (1999) omtaler diskursteori som en pakkelsøsning der de to tradisjonene tilbyr:

- I. Filosofiske (ontologisk og epistemologiske) premisser som angår språkets rolle i den sosiale konstruksjonen av virkeligheten
- II. Teoretiske modeller

III. Metodologiske retningslinjer for hvordan man skal gå fram på et forskningsområde

IV. Spesifikke teknikker til språkanalyse (Phillips og Jørgensen 1999:12).

Teori og metode er altså kjedet sammen i diskursanalyse. Det innebærer at når man bruker diskursanalyse som metode i empiriske undersøkelser aksepterer man de grunnleggende filosofiske premissene. Likevel er det mulig å lage sin egen pakke ved å kombinere elementer fra forskjellige diskursanalytiske perspektiver. Det er imidlertid viktig at den rammen vi lager henger sammen. Det forutsetter at vi kjenner til de filosofiske grunnantagelsene og inkluderer de teoretiske og metodologiske forskjeller og likheter, som disse fremgangsmåtene har.

Fellestrekk ved de to tradisjonene

Jørgens og Phillips (1999) peker på fellestrekk mellom de to diskursanalytiske tradisjoner når det gjelder synet på språk og subjekt. Det har utgangspunkt i strukturalistisk og poststrukturalistisk språkfilosofi som sier at vår tilgang på virkeligheten går gjennom språket. Med språket skaper vi representasjoner av virkeligheten. Den fysiske verden eksisterer, men får sin mening gjennom diskurs. De forskjellige diskurser påpeker forskjellige handlinger som er mulige og relevante i ulike situasjoner. Det gjør at den diskursive forståelsen får sosiale konsekvenser. Språket blir ikke bare en kanal for kommunikasjon der informasjon blir gitt. Språket blir noe som konstituerer den sosiale verden, dette gjelder også for konstituering av sosiale identiteter og sosiale relasjoner. Forandring i diskurs fører til forandring i det sosiale. Med hensyn til mitt prosjekt kan det derfor for eksempel være interessant å se om det eventuelt kan finnes paralleller mellom utdanningspolitiske diskurser og ungdommenes utdanningsvalg og identitetsforhandlinger.

De to tradisjonene innenfor diskursanalyse som Jørgens og Phillips (1999) beskriver har disse hovedpunktene felles:

- Språket er ikke en avspeiling av en allerede eksisterende virkelighet
- Språket er strukturert i diskurser, i mangfoldige meningssystemer der betydningen skifter fra diskurs til diskurs
- Meningssystemene opprettholdes og endres i diskursive praksiser
- For å få øye på hvordan mening opprettholdes og forandres, kan en derfor gå inn i konkrete kontekster der språket står på spill, som for eksempel i identitetsforhandlinger i et klasserom på en videregående skole.

Kort oppsummert betyr det at i forhold til mitt prosjekt blir det interessant å se hvordan elevene konstruerer sitt bilde av virkeligheten, hvordan dette kan forandre mening fra diskurs til diskurs, og undersøke ut fra ungdommenes eget ståsted hvordan de snakker om utdanning og yrkesvalg.

Ulikheter ved de to tradisjonene

Laclau & Mouffe og kritisk diskursanalyse har ulike syn på ideologi. Laclau og Mouffe mener at alt blir skapt i diskurser, som f. eks. sannhet. Derfor er det ikke mulig å finne noe som ikke er en diskurs som er sannere enn sannheten. Av denne grunn er det ikke noe stort behov for et ideologibegrep. Kritisk diskursanalyse er derimot interessert i de diskursive praksisens ideologiske virkninger. Ved å skille mellom diskurser som er ideologiske og ikke ideologiske kan man finne en vei ut av ideologien. Dette mener Laclau og Mouffe er naivt å tro (Jørgensen og Phillips 1999).

Et annet skille mellom tradisjonene er oppfattelsen av diskursens rolle i konstruksjonen av verden. Og ikke minst tradisjonens forskjellige analytiske fokus. Begge tradisjoner forstår diskursive praksiser som sosiale praksiser som skaper den sosiale verden. Sosial praksis setter menneskers praksis i et dobbelt perspektiv: På den ene siden er handlinger konkrete, individuelle og kontekstbundede. På den andre siden er de institusjonaliserte,

sosialt forankret og har en viss regelmessighet. Kritisk diskursanalyse skjelner mellom diskursiv praksis og annen sosial praksis. For kritisk diskursanalyse inngår diskursive praksiser i et dialektisk samspill med andre sosiale praksiser, og de to former for praksis konstituerer hverandre gjensidig. Det betyr at ikke alle sosiale fenomener kan undersøkes med de diskursanalytiske redskaper. ”Den diskursive praksis reproducerer eller forandrer de andre sosiale praksisser, ligesom de andre sosiale praksisser omvendt former de diskursive praksisser (Jørgensen og Phillips 1999:28).

Laclau og Mouffe har ikke dette skillet mellom det som er diskursivt og ikke-diskursiv sosial praksis, for dem er alle praksiser diskursive (Phillips og Jørgensen 1999). De mener ikke at det bare er tekst og tale som finnes, men at diskurs er materialet der også institusjoner og økonomi kan oppfattes som former for diskurs. En avgjørende forskjell mellom de to tradisjonene er altså at kritisk diskursanalyse er diskursen både konstituert og konstituerende for vår verden, Laclau og Mouffe mener at diskursen er det konstituerende for vår verden, det er ikke noe dialektisk samspill mellom diskursen og noe annet.

Det analytiske fokuset til de to tradisjonene er en gradforskjell heller enn en kvalitativ forskjell. Men det fører til at det er ulik teoretisk vektlegging i de to tradisjonene (Jørgensen og Phillips 1999). Laclau og Mouffe vil se på de store linjene og forsøker mer abstrakt å avdekke diskursene som er i samfunnet på et bestemt tidspunkt eller som angår et bestemt sosialt område. De ser hvordan diskurser kan begrenser våre handlingsmuligheter. De mener allikevel at diskurser skapes, forandres og vedlikeholdes i alle de konkrete hverdagsdiskurser (Jørgensen og Phillips 1999). Kritisk diskursanalyse ser både på de diskurser som foregår i hverdagen og på de store linjer i samfunnet ved å avdekke abstrakte diskurser. Det jeg gjør i mitt prosjekt er å se på hvordan elevene snakker om utdanning og sine fremtidsplaner, altså hverdagsdiskursen. Samtidig vil jeg se etter hvordan de begrenser sine handlingsmuligheter ved å se på de abstrakte diskurser som angår et sosialt område.

Rollen til forsker i diskursanalyse

Jørgensen og Phillips (1999) sier at hensikten med en diskursanalyse ikke er at diskursanalytikeren skal komme bakenfor diskursen for å finne ut hva folk virkelig mener eller hvordan virkeligheten egentlig er. Dette er ikke mulig. Det er diskursen i seg selv som er gjenstand for analyse. Forskeren skal arbeide med det som faktisk er blitt sagt for å finne ut om det er noe mønster i utsagnene. I mitt prosjekt er ikke hensikten å se etter skjulte budskap eller bakenforliggende antagelser i det ungdommene forteller. Jeg ønsker å analysere ungdommenes faktiske utsagn med tanke på å se etter mønstre i det de sier. Min analyse av slike diskursive mønstre kan bidra med et perspektiv på hvilke diskursive praksiser ungdommenes utdanningsvalg og identitetsforhandlinger inngår i, og hvordan ungdommenes diskursive praksis aktivt kan bidra til å skape og forandre disse diskursene.

En utfordring er at jeg som forsker er så tett innpå situasjonen selv. Derfor mener Jørgensen og Phillips (1999) det er viktig at forskeren setter parentes rundt seg selv og sin viten, slik at ens egen forståelse ikke overskygger analysen. Noen utsagn kan oppfattes som helt naturlige, og blir dermed akseptert som sanne, mens andre ikke blir det. Derfor må man prøve å fremmedgjøre seg både fra materialet og sin egen forforståelse.

Men hvordan er det mulig å argumentere for at ens egen, det vil si forskerens representasjon av verden er mer gyldig enn andres? Dette er et problem i all sosialkonstruksjonistisk forskning, og kommer klart fram i kritisk diskursanalyse. Den mener å kunne skjelle mellom ideologisk ladede diskurser og diskurser som ikke er det. Det vil si at forskeren prinsipielt skal kunne produsere ikke ideologiske diskurser. Men problemet er ikke løst når man spør om hvordan man kan skille diskursene fra hverandre og hvem som er såpass frigjort fra den diskursive konstruksjonen av verden til å forta et slikt skille (Jørgensen og Phillips 1999).

Laclau og Mouffe ignorerer problemet fullstendig, deres teori og analyse fremtilles som om det var snakk om en objektiv beskrivelse av verden og dens mekanismer. "Filosofisk set er problemet nok uløsligt" (Jørgensen og Phillips 1999:32) om man aksepterer all viten som en representasjon av verden blant mange andre representasjoner, altså det sosialkonstruksjonistiske premiss. Forskeren vil alltid se forskningen sin gjennom sine "briller".. "Overordnet kræver den teoretiske konsistens, at man i en konkret

diskursanalyse overvejer og forsøger at redgøre for, hvor man står i forhold til de diskurser, man undersøger, og hvilke konsekvenser ens eget bidrag til den diskursive produktion af vores omverden kan få” (Jørgensen og Phillips 1999:33). Men det er nødvendig å være kritisk. Ved å se verden gjennom en bestemt teori kan man i viss grad fremmedgjøre seg fra materialet og stille andre spørsmål til det enn hva man ville gjøre ut i fra hverdagslig forståelse. Når det gjelder mitt prosjekt, har jeg valgt å bruke Laclau og Mouffes diskursteori og kritisk diskursanalyse til å analysere mitt empiriarbeid. Funnene mine vil bli sett i forhold til det senmoderne samfunn, og da spesielt individualiseringsbegrepet. Stemmer det elevene forteller meg med disse tendensene? Hvilke forventninger og holdninger til utdanning har elevene?

Laclau og Mouffes diskursteori

Diskursteori sikter mot en forståelse av det sosiale som diskursiv konstruksjon, hvor alle sosiale fenomener i prinsippet kan analyseres med diskursanalytiske redskaper. Det vil si at de elevene jeg intervjuer i denne oppgaven danner seg en forståelse av hvordan utdanning og ”livet etter videregående” er gjennom hvilke diskurser de befinner seg i. Den overordende tankegangen i teorien er at sosiale fenomener aldri er ferdige eller totale, derfor gir den alltid rom til konstante sosiale kamper om definisjonen av samfunn og identitet (Jørgensen og Phillips 1999). Diskursanalytikerens oppgave er å følge kampene som etablerer entydighet i det sosiale på alle nivåer. Min oppgave som analytiker blir da å se etter de kampene som foregår hos elevene som de bruker til å opprette entydighet for seg selv.

Laclau og Mouffe utvikler sin teori gjennom *dekonstruksjon*: gjennom grundig lesning av andre teorier skal man avdekke deres uargumenterte antagelser og interne motsetninger. Dermed finner man fram til teoriens ideologiske innhold og motsetningene kan forvandles til redskaper til å tenke videre med (Jørgensen og Phillips 1999).

Begreper i diskursteori

Laclau og Mouffe bygger sin teori på to teoretiske tradisjoner; marxismen og strukturalismen. Med marxismen tar man hensyn til det sosiale og med strukturalismen får man en teori om meningsdannelser. Vi forsøker hele tiden å fastsette tegnenes betydning ved å sette dem i bestemte forhold til andre tegn. Diskursanalysens formål er å kartlegge de prosesser hvor vi kjemper om hvordan tegnenes betydning skal fastlegges, hvordan noen betydninger blir så konvensjonalisert at vi oppfatter dem som naturlige (Jørgensen og Phillips 1999).

Viktige begreper som Laclau og Mouffe definerer:

Diskurs forstås som en fastsetting av betydninger innenfor et bestemt domene. Alle tegnene i en diskurs er *momenter*. Alle tegnene er momenter i et system, hver av tegnenes betydning bestemt av deres relasjon til hverandre. I utdanningsdiskursen er elever, fag og lærere momenter. Diskursen blir etablert ved å få sin betydning av noen *nodalpunkter*. Dette er et privilegert tegn som de andre tegnene ordnes omkring og får deres betydning i forhold til. Skole er et slikt nodalpunkt i utdanningsvitenskapen. Ungdom, bøker og fag er tegn som får sin betydning fastlagt ved å være relatert til ”skole” på forskjellige måter. Diskursen etableres som en totalitet, hvert tegn er entydig fastlagt som moment gjennom relasjonene til andre tegn. Dette gjøres ved å *utelukke* alle andre muligheter tegnene kan ha og mulige måter de kan være relatert til hverandre. En diskurs er en reduksjon av muligheter, forsøk på å skape entydighet. Alle de mulighetene diskursen utelukker er det *diskursive felt*. det diskursive feltet er et vell av betydninger som tegnet har i andre diskurser, men som ignoreres i denne diskursen for å skape entydighet (for eksempel utdanningsvalg).

Siden diskursen alltid blir konstituert av det ytre, diskursens ytre, er det alltid fare for at den blir underdeterminert av det ytre, andre elementer forstyrrer dens entydighet. *Elementer* er tegn som ikke har fått sin mening ennå, tegn som er flertydige. En diskurs forsøker å gjøre elementer til momenter ved å redusere deres flertydighet til entydighet. Med

diskursteoretiske begreper er diskursen en lukning. Den er ikke total, bare en midlertidig stopp for tegnenes betydning til å ha forskjellige meninger.

Et ord sier ikke så mye i seg selv. Ordet må settes i relasjon til andre tegn for å få betydning. Dette skjer gjennom artikulasjon. Nodalpunkter er også ganske tomme i seg selv og får først detaljert betydning når det settes i en bestemt diskurs, dvs at det også er et element. *Flytende betegnelser* er de tegn som forskjellige diskurser kjemper om skal ha det innholde som er på deres måte. Flytende betegnelser blir satt i forhold til elementer.

Diskursene lykkes aldri helt med å fjerne all flertydighet ved å gjøre elementer til momenter gjennom lukning, fordi de betydningene diskursen henviser til det diskursive felt truer med å destabilisere entydigheten. Et hvert uttrykk er en aktiv reduksjon av betydnings muligheter fordi det setter tegnene i bestemte relasjoner til hverandre fremfor i andre. Det blir som å forstå det som struktur i en saussursk forstand, som en fastlåsning av tegnene i et relasjonelt nett. Men det er ikke en fastlåsning slik Saussure så det, diskursen er aldri total på den måten. Artikulasjonen griper hele tiden inn og former betydningen i strukturen på en uforutsigelig måte. Alltid plass til kamp om hvordan strukturen skal se ut, hvilken betydning de enkelte tegn skal ha, hva som skal herske.

I diskursteorien skal man fokusere på de konkrete uttrykk i deres egenskap av artikulasjon. Hvordan strukturen i form av diskurser konstituerer og forandres er man interessert i å finne ut av i diskursteorien. Dette gjøres ved å se på hvordan artikulasjonene hele tiden reproduserer, utfordrer eller omformer diskursene. For mitt prosjekt blir det da og se på hvordan elevene snakker om utdanningsvalg og framtid og hvordan dette kan forsterke det de allerede vet (reprodusere), gir et ny perspektiv på ting (utfordrer), eller fører til at de forandrer mening (omformer).

Hvordan det sosiale blir skapt

Laclau og Mouffes diskursbegrep omfatter både språket og alle sosiale fenomener. Som språket følger det sosiale området samme logikk: vi oppfører oss som om virkeligheten omkring oss har en fast og entydig struktur som om samfunnet, de grupper vi tilhører og våres identiteter er objektivt gitt. Men som språket er også samfunnet og identiteter

flytende og foranderlige størrelser. Undersøkelsen skal derfor ikke avdekke den objektive virkeligheten, men undersøke *hvordan* vi skaper virkeligheten slik at den blir en objektiv og selvfølgelig omverden. Diskursteorien skal skape objektivitet, analysen skal følge denne skapelsesprosessen.

For Laclau og Mouffe er det de politiske prosesser som er de viktigste. Det er politiske artikuleringer som avgjør hvordan vi handler og tenker, og hvordan vi skaper samfunnet. De mener videre at ikke alt kan reduseres til språk, for diskurs er materielt. Ungdom blir ikke bare konstituert lingvistisk, men blir også konstituert som en gruppe i det fysiske rom. De blir definert i en institusjon, skole, klær og moter retter seg spesielt til ungdom slik at dette er diskurser samfunnet har om dem. Kritikere av diskursteori har feilaktig sagt at når alt er diskurs finnes ikke virkeligheten. Det eksisterer en sosial og fysisk virkelighet og vår adgang til virkeligheten er formidlet av diskurser (Laclau og Mouffe 2001).

I diskursteorien forstås mennesker og samfunn som historiske størrelser som skal arbeide videre med struktureringer som finnes. Dette innebærer en kontinuitet i det sosiale.

Identitet hos Laclau og Mouffe: gruppedannelse og representasjon

Laclau og Mouffes subjektteori er en videreutvikling av Jacques Lacans teorier. Med denne teorien gir de subjektet et ubevisst indre som forklaring på hvorfor det lar seg interpellere av diskurser. Subjektet forstås som en aldri ferdig struktur som konstant forsøker å bli hel (Jørgensen og Phillips 1999).

Teorien til Lacan går ut på at spedbarnet oppfatter seg selv ikke som et avgrenset subjekt, men lever i en symbiose med moren og omverden. Når barnet skilles fra moren mister barnet helhetsfølelsen han eller hun hadde før. Subjektet vil da hele tiden forsøke å gjenopprette denne helheten og gjennom sosialiseringen vil barnet hele tiden bli presentert for diskursive bilder av hvem han eller hun er og hvilken identitet han eller hun har. Subjektet lærer seg selv å kjenne som individ ved å identifisere seg med noe utenfor seg selv, bilder han/hun blir presentert for. Subjektet er grunnleggende splittet. Ideen om det sanne hele er en fiksjon, eller som Laclau sier, en myte. Helheten er en nødvendig horisont som både selvet og det sosiale skapes innenfor (Jørgensen og Phillips 1999).

Lacan snakker om *mester-betegnelser*, i samme betydning som nodalepunkter. Forskjellige diskurser legger forskjellige innhold i et flytende betegnelse, f. eks. mann. Når man lar seg representere av en klynge betegnelser med et nodalpunkt som sentrum, får man sin identitet. Identitet er noe man tillegger seg selv, deler ut til andre eller forhandler seg til i diskursive prosesser. Identitet kan derfor forstås bare som en sosial prosess. Laclau og Mouffe tar dermed avstand fra forståelsen om at identitet blir skapt av en indre psykologisk prosess, de plasserer det i diskursive praksiser. Deres identitetsforståelse kan oppsummeres slik:

- Subjektet er grunnleggende splittet
- Får identitet ved å representere seg diskursivt
- Identitet er identifikasjon med en subjektposisjon i en diskursiv struktur
- Diskursivt er identiteten konstituert gjennom ekvivalenskjeder

-
- Identitet alltid organisert relasjonelt
 - Identitet er foranderlig
 - Subjektet er fragmentert eller desentrert
 - Subjektet er overdeterminert og alltid kontingent (Jørgensen og Phillips 1999).

Gruppedannelse

Forstås etter samme prinsipp som individuell identitet. De to identitetstypene står ikke langt fra hverandre. Å identifisere seg som en mann er ikke langt fra å identifisere seg med gruppen menn. Laclau og Mouffe mener at det ikke finnes noe objektivt forhold som kan avgjøre hvilket sosialt rom vi hører under. Spørsmålet blir da hvordan vi kan forstå grupper når hvert individ kan i forskjellige situasjoner ta på seg ulike identiteter?

Grupper skal forstås som en reduksjon av muligheter (Jørgens og Phillips 1999). En gruppe blir til når menneskene i den fremhever en identitetsmulighet og ignorerer en annen. Denne prosessen skjer gjennom en etablering av ekvivalenskjeder.

Gruppedannelse er derfor en lukking av alternative tolkninger. Man lukker ute den andre man identifiserer seg i motsetning til. Det betyr at man ignorerer de forskjeller som finnes internt i gruppen. Gruppedannelse er på denne måten politisk.

Representasjon

Et viktig element i gruppedannelseprosessen er representasjon. En gruppe er ikke gitt på forhånd av det sosiale, den blir til når gruppen blir ”snakket til”. Noen må snakke på vegne av gruppen. Idealet er overensstemmelse mellom representanten og gruppen, og at representanten skal gjennomføre gruppens vilje. I diskursteorien er det ikke slik at gruppen eller representanten skapes først, siden det ikke finnes noen objektive forhold. Gruppen dannes som sagt gjennom kontingente ekvivaleringer av forskjellige elementer. Derfor blir gruppen og representanten konstituert samtidig, når noen snakker på vegne av noen blir en gruppe dannet. (Jørgensen og Phillips 1999).

Gruppedannelse inngår i en kamp om hvordan hele myten om samfunnet fylles, og forskjellige samfunnsbilder gir en pekepinn på hvordan mennesker skal deles i grupper.

Konfliktanalyse

I analysen av min empirien vil jeg ta for meg hvilke diskurser som kjemper mot hverandre i elevenes beskrivelse av utdanningsvalg og fremtidsønsker gjennom konfliktanalyse. Disse kampene i det sosiale er sentralt i diskursteorien og et viktig fokus i analysen.

Konflikt har et eget begrep i diskursteorien, *antagonisme*. Dette oppstår når forskjellige identiteter gjensidig blir hinder for hverandre. Dette betyr ikke at identiteter alltid står i et antagonistisk forhold til hverandre, men hvis to identiteter stiller motstridende krav til ens handlinger på samme område gjør de det (Laclau og Mouffe 2001). Det innebærer at den ene diskursen blokkerer for en annen diskurs.

Antagonisme kan løses gjennom *hegemoniske intervensjoner*. Det er en artikulasjon som gjennom kraft gjenoppretter entydigheten. Kraft er forskjellig fra makt. Forskjellen er at kraft henviser til undertrykkelse av tilstedeværende muligheter, mens makt utelukker andre muligheter (Jørgensen og Phillips 1999).

Hegemoni betegner en fastlåsning av elementer i momenter, dette ligner diskurs. Men det som skiller diskurs og hegemoni er at hegemoniske intervensjoner foretar fastlåsning på tvers av diskurser. Diskursen blir enten overtatt av en annen diskurs, eller en annen diskurs løser den opp og omformulerer dens elementer. Den hegemoniske intervensjonen har lyktes hvis en diskurs blir ”stående alene” og dominerer der det var konflikt før, fordi da er antagonismen oppløst. ”Den hegemoniske intervention er altså en proces i et antagonistisk terræn, og diskursen er resultatet: den nye fastlåsning af betydning” (Jørgensen og Phillips 1999:61).

Begrensinger ved Laclau og Mouffe

Laclau og Mouffe har ikke utviklet noe detaljert analyseverktøy for empirisk data. Deres interesse ligger i å identifisere diskurser som abstrakte størrelser, og ikke slik jeg skal

gjøre i mitt prosjekt, nemlig ungdom og deres identitetsforhandling gjennom utdanningsvalg. Jeg skal bruke deres begreper om gruppedannelse, representasjon, identitet og konfliktanalyse til å analysere mine data.

Men Laclau og Mouffe har blitt kritisert for sin teori. Deres grunnpremiss om at alt er kontingent, dvs. at alle diskurser og artikulasjoner (alt i samfunnet) alltid kan være annerledes og vil bli annerledes, har blitt kritisert for å overvurdere mulighetene for forandring (Jørgensen og Phillips 1999). Fairclough påpeker at ikke alle individer og grupper har lik mulighet til å artikulere seg på nye måter og skape forandring. Menneskers diskurs er ofte underlagt sterke begrensinger som ikke stammer fra det diskursive nivå, men fra strukturelle avhengighetsforhold. Viktige strukturelle forhold kan begrense aktørenes muligheter, som f.eks. klasse, etnisitet eller kjønn. Ved å ha fokuset på kontingens mener Fairclough at Laclau og Mouffe overser de strukturelle forhold, siden alt er flytende og da vil alle muligheter være åpne for en. Fairclough mener at de strukturelle forhold er sosialt skapt. Dette kan f. eks føre til at enkelte ungdom har begrensede muligheter som fører til at de ikke kan ta hvilke som helst utdanning.

En annen kritikk Fairclough har av Laclau og Mouffe er svakheter ved deres begrepsapparat. De har ikke et begrep om *diskursorden*, som Fairclough har. De to begrepene *diskurs* og *diskursive felt* skaper et tomt rom mellom seg der Jørgensen og Phillips (1999) mener at Faircloughs begrep om diskursorden kan plasseres. Diskursorden betegner det fenomen der to eller flere diskurser forsøker å etablere seg i samme domene. Diskursorden er derfor navnet på området for diskursiv konflikt.

Comment [t1]:

Ved å kombinere Laclau og Mouffe med Faircloughs kritisk diskursanalyse vil jeg ved analysen av min undersøkelse ha Laclau og Mouffe som teoretisk grunnlag og Fairclough som analyseverktøy. Siden Laclau og Mouffe er på et abstrakt nivå i deres teori vil jeg med Fairclough kunne analysere ut i fra en mer sosial ramme.

Kritisk diskursanalyse

Kritisk diskursanalyse blir brukt av Fairclough (1992, 1995, 2001) som betegnelse på det perspektivet han selv har utviklet. Denne betegnelsen omtaler også en bredere retning innenfor diskursanalyse der flere perspektiv hører under, også Fairclough sitt (Jørgensen og Phillips 1999). Et viktig skille mellom Laclau & Mouffe og Fairclough er – som nevnt - at diskurs hos Fairclough er både *konstituerende* og blir *konstituert*, for Laclau og Mouffe er diskurs utelukkende konstituerende. Hos Fairclough er diskurs er en viktig form for sosial praksis som både konstituerer den sosiale verden og blir konstituert av andre sosiale praksiser. Sosial praksis og diskurs står i et dialektisk forhold til andre sosiale dimensjoner. ”Diskurs bidrager ikke bare til at forme og omforme sociale strukturer og processer, men afspejler dem også” (Jørgensen og Phillips 1999:74).

Det andre skillet mellom Laclau & Mouffe og Fairclough er at kritisk diskursanalyse lager konkrete lingvistiske tekstanalyse av språkbruken i sosial interaksjon. Laclau og Mouffe gjør ikke systematiske empiriske studier av språkbruk (Jørgensen og Phillips 1999).

Kritisk diskursanalyse er kritisk ved at den har som oppgave å avsløre den *diskursive praksis* rolle i å opprettholde den sosiale verden og sosiale relasjoner som innebærer ulike maktforhold. Målet er å bidra til en sosial forandring som gir mer lik maktfordeling i kommunikasjonsprosessen og i samfunnet som helhet. Det som skiller Faircloughs teori fra de andre kritisk diskursanalytiske teoriene er at han ser forholdet mellom diskursiv praksis og sosiale strukturer som komplekst og varierende over tid. Andre teorier mener det er en større grad av stabilitet (Jørgensen og Phillips 1999).

Fairclough og kritisk diskursanalyse

Thus the discursive constitution of society does not emanate from a free play of ideas in people’s heads but from a social practice which is firmly rooted in and oriented to real, material social structures (Fairclough 1992:66).

I min analyse står Faircloughs tre-dimensjons modell sentralt, det er denne modellen jeg har fulgt da jeg gjorde analysen. I det følgende vil jeg redegjøre for sentrale begreper i denne modellen. Det er sentralt for Fairclough at diskurs er en viktig form for sosial praksis, som både forandrer og reproducerer kunnskap, identitet og sosiale relasjoner, og samtidig formes av andre sosiale praksiser og strukturer.

For Fairclough er kritisk diskursanalyse like mye teori som metode (Fairclough 2001). I forhold til Laclau og Mouffe har han en bedre utviklet metode. Dette var en av kritikkene av diskursteorien til Laclau og Mouffe. Kritisk diskursanalyse er et teoretisk perspektiv på språk og mer generell semantikk som et element eller moment av den materielle sosiale prosess, som gir måter å analysere språket eller semantikken innenfor en bredere analyse av de sosiale prosesser. Teorien eller metoden er i et dialogisk forhold med andre sosiale teorier og metoder, som skal drive med det på en transdisiplinær måte (ikke interdisiplinære), altså at den partikulære forpliktelsen på spesielle aspekter av sosiale prosesser kan føre til en utvikling av teori og metode som kan føre til at grensene mellom ulike teorier og metoder blir flyttet. Fairclough mener man skal være åpen for å internalisere andre teories logikk slik at det kan være med å forandre forholdet mellom teorier og metoder (Fairclough 2001).

Ved å bruke begrepet diskurs velger Fairclough å se på språket som en form for sosial praksis og ikke bare som en individuell aktivitet eller en refleks av forskjellige variabler. Dette mener han har forskjellige implikasjoner (Fairclough 1992). For det første impliserer det at diskurs er en måte å handle på, enten folk handler i samfunnet eller ovenfor hverandre. Det er også en måte å representere på. For det andre impliserer det at det er et dialektisk forhold mellom diskurs og sosiale strukturer, generelt er det en relasjon mellom sosial praksis og sosiale strukturer. På den ene siden blir diskurs skapt og tvunget fram av de sosiale strukturer på de videste områder og på alle nivåer. På den andre siden blir diskurs sosialt konstituert. "Discourse is a practice of representing the world, but of signifying the world, constituting and constructing the world in meaning" (Fairclough 1992:64).

Fairclough skiller mellom tre aspekter av de konstruktive effekter av diskurser:

1. bidrar til konstruksjonen av det som blir kalt sosiale identiteter og subjektposisjoner.
2. diskurs bidrar med å skape sosiale relasjoner mellom mennesker.
3. diskurs bidrar med å skape et system av kunnskap og tro (oppfatninger).

Fairclough mener at disse effektene korresponderer med tre funksjoner av språket og dimensjonen av mening som sameksisterer og påvirker hverandre gjensidig i alle diskurser. Dette er hva Fairclough kaller "identity", "relational" og "ideational" funksjoner¹ av språket. "Identity" funksjonen er relatert til måter sosiale identiteter er satt opp i diskurser, "relational" funksjonen er relatert til sosiale relasjoner, dvs. hvordan deltakere i en diskurs handler sammen og forhandler. "Ideational" funksjonen er relatert til måter som tekster betegner verden og dens prosesser, begreper og relasjoner.

Den teoretiske delen av kritiske diskursanalyse ser på diskurs som et moment av sosial praksis. Fairclough mener i sin versjon av kritisk diskursanalyse at semantikk er en ureducerbar del av den materielle sosiale prosesser. Man kan se på det sosiale livet som et sammenknyttet nettverk av sosiale praksiser av forskjellig art. Hver av praksisene har et semantisk element (Fairclough 2001). Ved å ha fokuset på sosiale praksiser kan man kombinere perspektivet av strukturer og perspektivet av handling. En praksis er på en måte et relativt permanent måte å handle sosialt som er definert av ens posisjon innenfor et strukturert nettverk. Det er også et sted å reprodusere strukturer og evnene til å omforme dem. Alle praksiser er praksiser av produksjon, de er arenaer der sosialt liv blir produsert om det er politisk, økonomisk, kulturelt eller i hverdagslivet. Alle praksiser inkluderer disse elementene: produksjonsaktivitet, produksjonsmidler, sosiale relasjoner, sosiale identiteter, kulturelle verdier, bevissthet og semantikk. Disse elementene er i dialektisk slektskap med hverandre. Det Fairclough mener med det er at de er forskjellige elementer, men at de ikke kan sees på som fullstendige selvstendige elementer. Man kan ikke drive med samme undersøkelse på sosiale relasjoner eller sosiale identiteter på

¹ Jeg har valgt å ikke oversette disse tre funksjonene til norsk. Jørgensen og Phillips (1999) har bare oversatt "identity" til dansk og ikke de to andre funksjonene.

samme måte som vi kan undersøke språket på. De har sine forskjellige egenskaper og undersøkelsen av dem gir forskjellige disipliner.

Fairclough mener at semantikk finnes som del av den sosiale aktivitet innenfor en praksis, i representasjon som sosiale aktører produserer av andre praksiser, og i forestillinger om forskjellige posisjoner innenfor en sosial praksis. Dette vil si at folk som opptrer i en posisjon i en praksis er bare delvis identifisert av praksisen i seg selv. "People who differ in social class, in gender, in nationality, in ethnic or cultural membership, and in life experience, produce different 'performances' of a particular position" (Fairclough 2001:123).

For eksempel vil elevene i min undersøkelse presentere ulike forklaringer på hvordan de tar sine utdanningsvalg.

Sosial praksis satt i nettverk på en spesiell måte konstituerer sosial orden, f. eks sosial orden av utdanning i et bestemt samfunn til en bestemt tid. I mitt prosjekt er dette utdanningsvalg i det senmoderne samfunn. Semantiske aspekter av sosial orden er hva som kan kalles *diskursiv orden*. Det er måten diverse sjangere og diskurser er koblet sammen. Den diskursive orden er sosiale strukturer av semantiske forskjeller, en bestemt sosial ordning av forhold blant forskjellige måter å lage mening, det er forskjellige diskurser og sjangere. Eller sagt på en annen måte summen av de diskurstyper som brukes innenfor en sosial institusjon eller et sosialt domene (Jørgensen og Phillips 1999). "An order of discourse is not a closed or rigid system, but rather an open system, which is put at risk by what happens in actual interactions" (Fairclough 2001:124). I min undersøkelse blir derfor diskursorden er sosiale identitetsforhandlinger der utdanning blir middel til å iscenesette seg selv i forhold til den en er og vil være.

Kritisk diskursanalyse varierer mellom å fokusere på strukturer og handling, mellom et fokus på bytter i sosial strukturering av det semantiske mangfoldet (diskursordener), og et fokus på produksjonen av semantisk arbeid som foregår i tekster og interaksjoner. Ved begge disse fokusene er man ute etter byttingen av artikuleringen mellom sjangere, diskurser og stiler.

Analyseverktøyet for kritisk diskursanalyse

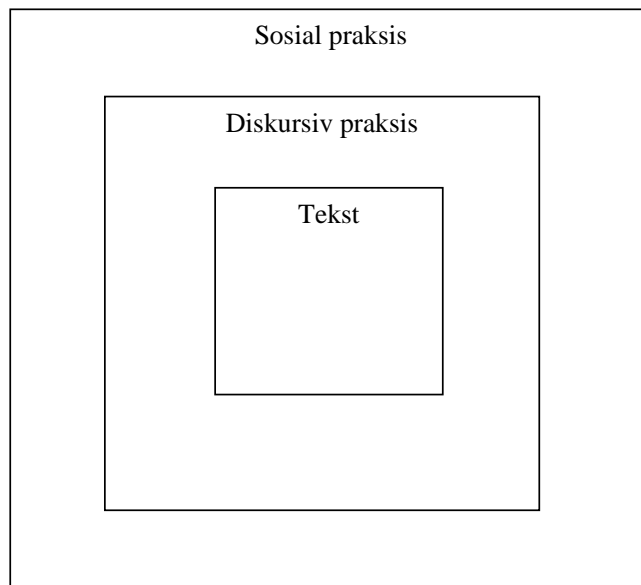
Fairclough legger vekt på at han rammeverktøy for kritisk diskursanalyse ikke skal kopieres, men at de som bruker det skal bruke det slik at det passer til sitt prosjekt og kombinere det med andre former for sosial analyse (Taylor 2004). Begrepene Fairclough bruker har variert fra 1990, og så det kan være vanskelig å bruke hans rammeverktøy slavisk av den grunn. Men noen av hans begreper har vært det samme og det er disse jeg skal bruk i min analyse, samtidig som jeg på denne måten tilpasser kritisk diskursanalyse til mitt prosjekt.

Rammeverktøyet til Fairclough er delt inn i tre dimensjoner som er satt inn i det som kalles den tre dimensjonelle modellen. "... the aim is to map three separat forms of analysis onto one another" (Fairclough 1995:2). Det vil si at de tre dimensjonene er tre analyser som skal sees i relasjon til hverandre. De tre dimensjonene er *tekst*, *diskursiv praksis* og *sosial praksis*. Tekst inneholder det som er skrevet eller snakket. Diskursiv praksis er der tekst blir produsert og konsumert. Deler av diskurs er bakt inn i sosial praksis på forskjellige nivå; i den umiddelbare situasjon, i en bredere institusjon eller organisasjon og på det sosiale nivået. "one can read an interaction between marital partners in terms of their particular relationship, relationships between partners within the family as an institution, or gender relationships in the larger society" (Fairclough 1995:97).

Overført til mitt prosjekt tilbyr dette et analytisk verktøy for å forstå ungdommers egne tanker om utdanningsvalgene deres, deres valg i forhold til foreldre og venner, og deres valg i forhold til samfunnet generelt.

Målet til den tre-dimensjons modellen er å føre sammen tre analytiske tradisjoner; lingvistisk tekstanalyse, hermeneutisk teksttolkning og sosial analyse. Hver og en av disse tradisjonene er unnværlige i en kritisk diskursanalyse.

Figur 1: Fairclough tredimensjonale modell (etter Fairclough 1992:73)



Metoden til kritisk diskursanalyse inkluderer da en lingvistisk beskrivelse av teksten, tolkning av forholdet mellom de diskursive prosesser og teksten, og forklaring av forholdet mellom de diskursive prosesser (diskursiv praksis) og de sosiale prosesser (sosial praksis). For min analyse vil det si at det ble en bevegelse fra den diskursive praksis over mot den konkrete teksten og videre til den sosiale praksisen diskursen er innskrevet i: "from interpretation of the discourse practice (processes of text production and consumption), to description of the text, to interpretation of both of these in light of the social practice in which the discourse is embedded" (Fairclough 1992:231).

I analysen av de transkriberte intervjuene plukket jeg ut hva som var relevant for å belyse forskningsspørsmålene mine. Det ble spesielt lagt vekt på å få fram skillet mellom hva elevene *selv* ønsket og hva *foreldrene* mente elevene skulle gjøre. Fairclough (1992) mener at når man transkriberer fortolker man også, "transcription necessarily impose an interpretation on speech" (Fairclough 1992:229). Dette viser jeg til i slutten av fortellingene av hver elev der det er to sider som står mot hverandre.

I analysen av intervjuene har jeg brukt elementer Fairclough (1992) referer til når man gjør analysen i kritisk diskursanalyse. Dette er elementer som gir informasjon på tekst- og diskursnivå. Det vil si at når jeg ser på teksten på diskursnivå har jeg sett etter det som kalles interdiskursivitet, linker til andre tekster, grad av koherens og henvisninger til betingelser for diskurspraksisen. Disse elementene dekker hva produksjon og konsumering av teksten (Fairclough 1992), men jeg har brukt elementene slik at de passer til mitt prosjekt. Jeg har også sett etter tegn på hvordan teksten speiler sosiale relasjoner og en oppfatning elevene har av utdanning og samfunnet fungerer.

Hvorfor Fairclough som analyseverktøy

I dette prosjektet ser jeg etter hvilke diskursive identitetsforhandlinger elevene viser til når de snakker om utdanningsvalg. Ved å se på hvordan elevene bruker elementer fra forskjellige diskurser kan språkbruken deres *forandre* den enkelte diskurs, og også de sosiale og kulturelle strukturer i samfunnet. Det er denne forandringen som er hovedinteressen til Fairclough i hans kritisk diskursanalyse. Hans poeng er at diskurs er med på å skape den sosiale verden (Fairclough 1992). Ved å bruke den tre-dimensjonelle modellen følger jeg denne prosessen fra tekst til diskursive praksis til sosial praksis. Dette er hensiktsmessig for prosjektet siden jeg vil se hvordan elevenes utsagn harmonerer med bildet av individualisert ungdom i det senmoderne samfunnet.

INNHEMING AV DATA

Design

Undersøkelsen er gjennomført i tre faser:

- Essay. En hel klasse ble bedt om å skrive et essay om ”*Hvordan tror du at du kan påvirke din egen framtid?*”.
- Individuelle intervju. Fem elever fra klassen ble intervjuet. Spørsmålene var basert på mine tre forskningsspørsmål; 1) hvilke fremtidsorientering har elevene, 2) hva tenker de om utdanning - for sin egen del og generelt, og 3) hvorfor velger elevene slik de gjør. Metoden var, som nevnt, kvalitativt forskningsintervju.
- Fokusgruppeintervju. Spørsmålene her ble utformet på grunnlag av hva som ble skrevet i essay og sagt i de individuelle intervjuene (se min omtale av fokusgruppeintervju senere).

Undersøkelsen ble foretatt i en tidsperiode fra høsten 2004 til juni 2005. Elevene skrev essay høsten 2004, de individuelle intervjuene ble gjort i mars 2005, og fokusgruppe intervjuet ble gjort i juni samme år.

Dette designet ga bred innsikt i hvordan elevene foretok sine utdanningsvalg. Med en flermethodisk tilnærming kunne jeg ”sjekke” ulike typer datamateriale opp mot hverandre for å se om mine tolkninger var i noenlunde samsvar med det elevene sa. Samtidig var det store tidsaspektet positivt, siden datamaterialet dokumenterer forandringer i elevenes tanker om framtidig utdanning fra de kun har gått noen måneder i 3. klasse til å være ferdige med videregående skole. Datamaterialet speiler derfor tydeligere hvilke diskursive identitetsforhandlinger deres utdanningsvalg er innskrevet i. Det styrker undersøkelsens troverdighet.

Tabell 1: Forsknings spørsmål og prosjekt design.

Forsknings spørsmål I	Essay Oppdraget jeg ga elevene	Individuelle intervju Intervjuguide	Gruppeintervju Intervjuguide lages på grunnlag av analyse av essay og individuelle intervju
Hvilken type fremtidsorientering har elevene?	Hvordan tror du at du kan påvirke din egen framtid?	<ul style="list-style-type: none"> - Har du fortsatt samme ønske om utdanning som det du hadde for tre år siden? - Hvor ser du deg selv om 10 år? 	Spørsmålene her har sitt utgangspunkt i essayene og det som kommer fram i de individuelle intervjuene.
<p>Hva tenker elevene om verdien av høyere utdanning</p> <ul style="list-style-type: none"> - generelt (er det verdifullt å ha høyere utdanning?) - spesielt (hvor viktig er det for deg å ha høyere utdanning?) 		<ul style="list-style-type: none"> - Er det smart å fortsette å utdanne seg etter vgs.? - Hvorfor (ikke)? - Vil du ta høyere utdanning? - Hvordan vil du selv karakterisere din innsats på skolen? 	
<p>Hvordan begrunner elevene sine synspunkter?</p> <p>Hvorfor velger de slik de gjør?</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Hva er grunnen til at du har/ikke har endret utdannings-ønsker de siste tre årene? - Hvorfor har du (ikke) planer om å utdanne deg videre etter videregående? - Har lønn mye å si for deg i valg av utdanning, eller er det andre verdier som er viktigere? - Hvorfor valgte du den linjen du gjorde på videregående? - Har du høye forventninger til deg selv eller vet du/ føler du andre har det? - Hva er det som har fått deg til å ønske å ta denne utdannelsen? 	

Gjennomføring

Siden oppgaven skulle handle om ungdoms utdanningsvalg var det naturlig å velge elever som gikk siste året på videregående. Valget av videregående skole var tilfeldig, det samme var klasse jeg kom i kontakt med. Høsten 2004 ble jeg introdusert for klassen. Der presenterte jeg prosjektet mitt og informerte dem om at alt de skrev til meg og som ble sagt ville forbli mellom oss. De elevene som ble intervjuet skulle bli anonymisert i oppgaven. De kunne også trekke seg fra prosjektet når de ville om de måtte ønske det. Prosjektet ble meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD.

Alle elevene i klassen ble bedt om å skrive essay. Spørsmålet de fikk på essay ble tolket av samtlige som ”*Hva skal jeg blir når jeg blir stor?*”. De ble bedt om å skrive fra en halv til en A-4 side. Elevene fikk tildelt ark som var nummeret og ble bedt om selv å huske nummeret på arket. Til sammen fikk jeg inn 23 essayer.

På grunnlag av essayene valgte jeg 10 stykker som hadde forskjellige framtidsplaner. I februar 2005 var jeg igjen i klassen og fortalte hvilke elever (hvilke nummer) jeg ønsket å intervju. De av disse elevene som ville la seg intervjuet skulle henvende seg til meg i friminuttet. Fire elever kom til meg og avtalte intervjutidspunkt. Jeg måtte henvende meg til klassen en gang til for å få tak i en elev til. Den som var villig skulle gi meg beskjed via e-mail. En til henvendte seg. Alle intervjuene ble foretatt på skolen.

Fokusgruppe intervjuet ble gjennomført til slutt og senere i oppgaven beskriver jeg hva som skjedde i forkant av intervjuet.

FEM ELEVER OM UTDANNING

I dette kapittelet skal vi høre hvordan elevene tenker om utdanning og framtid. Intervjuene er av fem elever fra en klasse. Spørsmålene som ble stilt er ut i fra tre forskningsspørsmål: Hvilke type fremtidsorientering har elvene? Hva tenker elevene om verdien av høyere utdanning? Hvordan begrunner elvene sine synspunkter? Spørsmålet om verdien av høyere utdanning er delt i to; generelt: er det verdifullt å ha høyere utdanning og spesielt: hvor viktig er det for deg med høyere utdanning. Siden dette er et ustrukturert intervju stilte jeg oppfølgingsspørsmål til de elevene fortalte. Målet ved intervjuet var å skape en stemning av en uformell samtale mellom dem og meg.

Jeg skal nå ta for meg de fem elevene hver for seg og fortelle deres tanker om fremtidsplaner, utdanning og jobb.

Kvalitativt forskningsintervju

”Det kvalitative forskningsintervjuet er et produksjonssted for kunnskap” (Kvale 1997:28).

Bakgrunnen for valgte metodeverktøy var at jeg var interessert i å avdekke hvordan elevenes tanker om framtidig utdanning var innskrevet i diskursive identitetsforhandlinger. Derfor har jeg foretatt kvalitative forskningsintervjuer som blir brukt når man er interessert i en persons handlinger, følelser og tanker (Fog 1994). Hver elev er en konkret og enestående person som har sin egen historie, egenskaper, handlingsmuligheter og ferdigheter som blir utviklet av han eller henne i denne historien. Ved å benytte intervju vil jeg som forsker få innblikk i denne historien. Jeg vil få fatt i hvordan hver elev gjorde seg opp en mening om utdanning og framtiden sin. Ingen lever isolert fra resten av samfunnet. Våre liv blir påvirket av tiden og kulturen vi lever i. Vi lever som del av en kontekst og våre historier er en del av en den store verdens kulturhistorie (Fog 1994). Ved å få tak i hva som styrer elevenes tanker og meninger, får jeg gjennom intervjuet også tak i mer overordnede og allmenne fellesstrukturer. Vi lærer fra vi er barn i å uttrykke oss for å beskrive hva vi tenker og hvordan vi forholder oss til

det som foregår rundt oss. Hensikten med det kvalitative forskningsintervjuet blir å få innsikt i disse sammenhengene.

Det er i samtalsløp, at kendskabet til den anden og hans livsverden dannes, og det metodiske udgangspunktet er således, at man oppnår forståelse for og erkendelse af den person, som man sidder overfor gjennom det konkrete møte med ham, i og med at man er sammen med ham, og i og med at man samtaler med ham (Fog 1994:30).

Den bokstavelige betydningen av *inter view* er en utveksling av synspunkter mellom to personer om et tema som opptar dem begge (Kvale 1997). Slik blir min rolle som forsker viktig (Kvale 2005). Forskningsintervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt, der forskeren i stor grad definerer og kontrollerer samtalen og situasjonen (Kvale 1997, 2005). Dette gjør at forholdet mellom intervjuer og intervjuede blir asymmetrisk, der det er en ensidig spørsmålstilling fra meg som forsker til elevene som intervjupersoner. I og med at jeg ville få ha tak i tankene til elevene var det viktig å få i gang en samtale, derfor var intervjuet et halvstrukturert forskningsintervju (se tabell 1) der fokuset er på personens meningskonstruksjoner av et emne. Kvale (1997) sier at det å ha et deskriptivt aspekt på det kvalitative forskningsintervjuet betyr at ”*intervjuet forsøker å innhente åpne, nyanserte beskrivelser av ulike sider ved intervjuerpersonens livsverden*” (Kvale 1997:39).

Fog (1994) og Kvale (1997) snakker om kvalitativt forskningsintervju som en samtale inspirert av en fenomenologisk filosofi der man ser på individets opplevelse av virkeligheten (Bø og Helle 2002). Formålet med mine intervju var imidlertid ikke å generere data som dokumenterte elevenes opplevelse. Jeg ville heller ha data som kunne dokumentere elevenes meningskonstruksjoner. Diskursanalysen er opptatt av å beskrive meningskonstruksjoner og hvordan individet begrunner disse med referanse til det sosiale og andre diskurser (Fairclough 1992, Jørgensen og Phillips 1999, Kvale 2005). Ved å se på intervjuesituasjonen som en samtale mellom likeverdige samtalepartner – slik det tradisjonelt blir gjort i kvalitative forskningsintervju (Fog 1994, Kvale 1997) – etterstreber forskeren harmoni i en konsensusorientert intervju situasjon. I mine intervjuer hadde jeg ikke til hensikt å oppnå harmoni. Jeg oppfattet heller min rolle som mediator

(Kvale 2005) i en intervjusituasjon der det var viktig å få fram konflikter og motsetninger. For nettopp inkonsistens, konflikter og motsetninger kan tolkes som tegn på hvordan elevenes meningskonstruksjoner inngår i diskursive identitetsforhandlinger (Fairclough 1992).

Anders

Essayet

Anders starter essayet sitt med:

Jeg tror valget mitt kommer av åssen jeg kjenner meg selv om noen år. Jeg vil utvikle meg. Valget mitt kommer lite fra direkte påvirkning, men fra at jeg har egne ideer, drømmer og meninger. Vil bevise noe ovenfor meg selv.

Drømmen hans er å starte for seg selv. Hva han skal starte vet han ikke ennå. I essayet skriver han videre at han vil inn i militæret og få så mye utdanning ut av det som mulig. Han vil prøve å komme inn i jegerlinja slik at han kan komme til utlandet og tjene masse penger og få masse erfaring. På denne måten slipper han å ta studielån, får kjennskap til seg selv og andre og kan starte for seg selv. Dette mener Anders er en utradisjonell vei og gå, for er det noe han ikke vil er det å bli en tradisjonell student i et tradisjonelt arbeidsmarked. Samtidig håper han at han kan ta noen studier etter militæret.

Intervjuet

Når jeg møter Anders 6 måneder etterpå har fortsatt en drøm om å starte for seg selv.

Æææ jeg har lyst til å... sånn som nå har jeg ikke bestemt meg for et yrke, men jeg har sett på mye rart og heller finne de interessene jeg har, ikke et spesielt yrke. Også har jeg lyst til kanskje (kremt) æ lyst til å starte for meg sjøl på en eller annen måte, men det er ikke bestemt innen for hva, for se hva jeg finner på

der. Men eller så er det hvis jeg skal studere noe så er økonomi aktuelt . i utlandet for å få... hvis det er lettere å komme inn.

Militæret har han gått vekk fra. Han synes fortsatt det er smart med tanke på at man får god økonomi, men planene har forandret seg. Foreldrene hans har ikke vært særlig begeistret for denne planen han har hatt om militæret. Det er kanskje forståelig når han hadde tenkt til å bli minerydder. Faren har vært spesielt imot dette.

Mamma er mye flinkere til å høre, liksom. Pappa stusser hele tiden på militæret, klarer ikke å høre noe mer enn det.

Anders liker ikke å fortelle om planen sin med foreldrene. For når deres reaksjon er negativ blir han usikker på sine egne planer.

Ja, fordi når jeg forteller om planen mine, som jeg prøver å ... Som jeg er veldig entusiastisk over, men ... det er såpass uklare, kanskje... Når jeg snakker om militæret så er de negative. Mamma sier ofte jeg skal ta sånn massasje, sånn... fysioterapi, eller data fordi jeg interesserer meg for det og sånn. Men jeg synes det blir litt sånn, litt enkelt, egentlig. men det kan hende... jeg interesserer meg for fysioterapi.

Anders liker ikke at de kommer med forslag til hva han skal gjøre. Når han sier at det blir for enkelt, mener han at han gjør noe som han ikke har funnet ut selv. Han synes det er spennende å skulle ta disse valgene om hva han skal gjøre.

Anders føler et ansvar ovenfor foreldrene for å ta en utdanning slik at de ikke trenger å bekymre seg for han. Faren en ingeniør og moren er ikke utdannet. Han har to eldre søsken som begge har tatt høyere utdanning og er i jobb. Det er viktigere for familien med høyere utdanning. Alle disse påvirker Anders i valgene han har tatt fram til nå og fortsetter å påvirke hans tanker om framtiden.

Tone: Kan det å ta høyere utdanning gjøre noe med folks selvbilde, sosiale status, inntekt, gir en valgmuligheter?

Anders: Jeg tror det spørs litt på hvem person du er. For det noen synes det er veldig viktig status å si du er utdanna og ... der er veldig mange som ser det som et skille på folk om de er utdanna eller ikke. Det merker jeg hvert fall jeg sånn, hvis du ser på broren og søstra mi og ... venner snakker om venner ... eller foreldrene snakker om vennene dems. Ikke at de er så veldig dømmende, men du hører forskjell på folk

som er utdanna og de som ikke er det. Alle skal liksom være utdanna hvis du er ... hvis du skal være ... passe inn i samfunnet skal du ha en utdanning.

Foreldrene er ikke så ”veldig dømmende”, men det er tydelig at i hjemmet hans er utdanning noe man skal ta. Når jeg spør om en lang utdanning fører til en sosial status, svarer Anders ja, ”hvert fall hvis det er krevende”. Han bruker legestudiet og ingeniør som to eksempler på det.

Videregående synes ikke Anders er spesielt nyttig akkurat nå. Fagene han har der har ikke økt interessen hans i noen retning. Han nevner at media åpnet øyene hans, men trekker det raskt tilbake. Han gjør en innsats når det behøves. Det å få generell studiekompetanse og bra karakterer føler han ikke gjør nok for hans fremtid.

Veldig bra eksempel på det er at jeg jobber ved siden av skolen nå. og det er fordi jeg føler at jeg ikke gjør noe fornuftig på skolen. Hehe. Jeg gjør det greit nok på skolen, jeg ligger op en fire. Men jeg føler at det ikke gjør nok for min framtid at jeg får generell studiekompetanse og ok karakterer. Så jeg vil gjerne ha arbeidserfaring også penger, så klart. Samtidig at jeg jobber er hovedmålet at jeg får attester og sånn. Jeg er støttekontakt, til og med. Og det er en veldig fin attest å ha. Og så jobber jeg på Meny. Og så har jeg en deltidsjobb som ... går i ansettelsestid. Så har jeg litt før det og. Så det synes jeg er veldig deilig. Er sånn jeg sier til vennene mine at det gjør meg så bra, for da føler jeg at jeg gjør noe nyttig. Og skolen er ved siden, gjør jeg en innsats når jeg føler at det må til.

Anders gir ikke et inntrykk av å være overbegeistret for skolen. At han valgte allmenn linjen på videregående var nok et valg han tok etter råd fra foreldre og søsken. Det var den trygge veien å gå når man ikke vet hva man vil gjøre etter videregående. Men Anders hadde et annet alternativ når han skulle velge linje og det var salg og service. Han er ikke sikker på om man får generell studiekompetanse her eller om man må bygge på med et år etterpå. Om han hadde gått på denne linjen ville han absolutt ha tatt det siste året slik at han fikk studiekompetanse for det synes han er veldig viktig. Grunnen til at han valgte allmenn framfor salg og service var på grunn av det sosiale. Selv om han interesserte seg mer for salg og service, følte han at klassekameratene på allmenn mer lik han. Dette er grunnen til at han har ”funnet valget mitt”, det hadde han føler han ikke gjort på salg og service. Men Anders har en kamerat som går på denne linjen.

Anders: Det er en kamerat av meg som har fått jobb i som har blitt daglig leder allerede. Og han går salg og service, og da har han en pang erfaring og ... Det er utrolig bra, egentlig.

Tone: Det har påvirket deg?

Anders: Ja, det har i hvert fall vært oppmuntrende. Det viser at det er muligheter selv om du er ung og ... Bli kjent med ... Selv om det er liten butikk, liten hobby butikk, men begynne i det små og da ... i det små kan du få det stor ansvaret. Du kan ikke gå rett ut i en stor bedrift og regne med å bli daglig leder. Daglig leder er veldig stort hvis du tenker på større bedrifter. Så bare ser litt sånn ... ja, bare ser hvor stort det er og vet det er ... Og når han har den erfaringen, da er det ikke lange veien til et større firma og like høy posisjon, stilling.

For Anders har kameraten klart det han har lyst til å gjøre selv, nemlig starte for seg selv. Å være daglig leder er for han å være sin egen herre i en bedrift. Anders synes ikke at det virker like spennende å jobbe for noen. Man blir satt i bås, får ikke noen utfordringer til å vise hva man er god til og utvikler seg ikke.

Anders: Litt i bås, tror jeg kanskje at jeg hadde følt. Men så hadde jeg bare tenkt at det her er så mye erfaring og det å følge andre ... kan jo funke da, men er ikke like gøy. Hehe. Hadde nok takka ja til det, liksom.

Tone: For at der er en god erfaring, ser du ingen muligheter for å utvikle deg?

Anders: Nei, ikke utvikle meg på den måten jeg vil, tror jeg. Den basic greia alt det erfaring i bedriften, men det å styre ting sjøl og ta ansvar det man gjør sjøl og ... virker litt mer spennende.

For Anders er å utvikle seg når man bekrefter at man klarer noe, og at evnene hans blir brukt. Det viktigste er å bekrefte dette for seg selv, selv om det kan være "kult å vise andre at jeg kan styre en bedrift (...)". Anders er veldig opptatt av å få seg erfaring, dette uttrykker han på forskjellige måter både i essayet og i intervjuet. Kameraten som har fått seg denne "pang starten" på karrieren er nok noe også Anders håper kan skje med han. Å starte for seg selv ser han på som en utfordring som han mener noen sikkert synes er en skremmende vei å gå. Hvordan denne veien fram til egen bedrift skal gå sier han aldri konkret, men omtaler det som noe "utradisjonelt", "kronglete vei", "ego løp" og at han er "ambisiøs". Dette gjør at han ikke tar en "tradisjonell vei" og blir et A-4 menneske. Et A-4 menneske, mener han, er en som har en stabil jobb og en stabil inntekt. For Anders er ikke dette spennende, stabil jobb er for han noe som ikke er noe utfordring i slik at du utvikler deg i. Samtidig kan han være åpen for en "spennende stilling". Han er åpen for at

han kan forandre mening og synes det egentlig er vanskelig å vite hva han tenker om noen år.

Tone: Hvorfor er det viktig for deg personlig med utdanning?

Anders: Ææ ... det er egentlig ikke så viktig for meg. Jeg vil jo fram i ... altså ... litt karriere menneske har jeg kanskje lyst til å bli og da ... Uansett åssen jeg ender så, selv om jeg har lyst til å starte for meg sjøl, så veit jeg at du må ha noe mer i ryggen fordi ... Kan hende jeg må jobbe for noen andre resten av livet. Så.. da synes jeg utdanning er viktig egentlig.

Her ender Anders sitt syn på utdanning ganske raskt. Han starter med å si at det ikke er så viktig for han. Kanskje dette er fordi at han ikke ser verdien av skolen nå når han går på videregående og heller føler at arbeidserfaring er det som kan hjelpe han mest i yrkeslivet.

Men holdningen til familien til Anders om utdanning er ikke helt den samme som Anders egentlig ønsker at det skal være.

... Det eneste du hører er sånn foreldra og ... karakterer og at det er veldig viktig og ... De sier det sånn. Men du hører jo det litt overalt. Og da blir jeg litt irritert. Jeg har ikke lyst til å tro at det er sånn. Fordi jeg tror ikke at alt ... eller karakterer er greit, det hører til skoler. Skoler bør ikke være hele greia.

Anders ser på framtiden sin på to måter. På den ene siden skal han ta utdanning, han vil gå på skole i utlandet for der er det lettere å komme inn og billigere å bo. Han vil ikke snakke om et yrke, men en retning han vil studere innenfor. Før han begynner å studere vil han leve livet litt for så å konsentrere seg for fullt om studiene. Da vil han ikke jobbe ved siden av, for da føler han at skolen er såpass viktig det han gjøre at han ikke trenger å jobbe ved siden av. Å ta utdanning ser han på som en trygghet, å ha en ryggrad som er viktig i ulike sammenhenger som å få seg lån og få seg en jobb. På den andre siden tror han at med mye erfaring kan man gjøre det stort, starte for seg selv. Han føler at man ikke trenger skole for å være selvstendig for det er mange veier man kan gå. Men om han er overbevist om dette selv, er litt usikkert. For selv om han negativ til videregående, mener han at man må ha det. For uten skole, sier han, kommer man ikke så langt her i verden, man er nødt til ”å gjøre en innsats på skolen”.

Erfaring vs. Utdanning

Anders sier i essayet sitt at valget hans er lite påvirket av andres meninger, han har drømmer og egne ideer han har lyst til å gjennomføre. Dette snakker Anders veldig entusiastisk; om hvordan han vil starte sin egen bedrift og hvordan han mener han har gjort smarte ting for seg selv med å ha ulike jobber ved siden av skolen. Men disse drømmene hans vil han helst holde for seg selv, siden foreldrene ikke klarer å være like entusiastiske når de snakker om hva som skal skje etter videregående. Anders finner seg dratt mellom erfaring og utdanning. På erfaringssiden er alle drømmene hans, slik han helst vil at det skal være selv, at skole ikke betyr alt. Han vil så gjerne at man skal kunne slå seg igjennom med å jobbe seg oppover å vise at man er flink.

Anders har mange planer om hva han skal gjøre etter videregående. Han vil ut i verden og oppleve litt. Han skal i det ene øyeblikket studere, men vet ikke hva det skal være ennå. Hjemme hos Anders er de opptatt av at man tar høyere utdanning. Faren er selv ingeniør, og søskene til Anders har begge tatt utdanning og er i jobb. Foreldrene er opptatt av at Anders skal gjøre noe etter videregående, det er tydelig noe de snakker mye om hjemme. Moren og faren har begge en formening om hva han burde gjøre og prøver å hjelpe han med å komme med forslag. Anders vil ikke at de skal si hva han skal gjøre, han vil at det skal være hans valg og ikke deres. Han forteller at moren har forslag til hva han kan gjøre, men han synes at det er litt for enkelt å følge hennes forslag om yrke. Samtidig sier han også at han interesserer seg for det moren sier. Han føler at han har et ansvar ovenfor foreldrene å ta en utdanning slik at de ikke skal bekymre seg for han. Utdanning står tydelig høyt hjemme hos Anders og han merker at folk snakker annerledes om folk med høyere utdanning og de som ikke har høyere utdanning. Han mener utdanning er noe man må ha for å kunne passe inn i samfunnet.

Det kan virke som Anders blir dratt mellom erfaring og utdanning. Han argumenterer godt for hver av disse to sidene, for det er to forskjellige sider Anders ikke helt ser noe kombinasjon mellom på dette tidspunktet. Disse to polene for Anders representerer også valget av linje på videregående. Han valgte allmenn linje på grunn av råd hjemme fra. Søsknene hans hadde også tatt denne linjen, noe som var lurt når man ikke visste hva man

ville gjøre etterpå. Det virker ikke som Anders angrer på det valget, han mener det er veldig viktig med generell studiekompetanse. Allmenn linjen representerer utdanning for han. Salg og service-linjen representerer erfaring. På denne linjen har han en kamerat som har blitt daglig leder i en lite butikk. Dette synes Anders er kjempe bra og mener at kameraten har fått en bra start på karrieren med erfaringen det vil gi. Anders er veldig entusiastisk over dette eksempelet. På spørsmålet om hvor viktig det er for han personlig med utdanning, sier han først at det ikke er så viktig til å mene at det egentlig er det. Her kommer det fram at utdanning er det viktigere enn den erfaringen som han snakker så varmt om.

Kaja

Essayet

Kaja forteller at hun egentlig hadde tenkt til å et friår for deretter å begynne på ingeniørstudiene, byggingeniør. Hun har matematikk og fysikk som fag på skolen, slik at hun får da bruk disse fagene som hun føler hun behersker bra. Omtaler det som at hun får brukt sine evner i videre utdanning. Dette yrket synes hun også virker spennende og utfordrende.

Spennende fordi det hele tiden kommer nye prosjekter å jobbe med, og utfordrene fordi du må være flink å løse matematiske problemer etc.

Men Kaja har kommet på andre tanker i det siste. Hun har lyst til å utdanne seg til et yrke der hun får brukt for de kreative sidene ved henne, og kunne tenke seg å begynne på en idéfagskole.

Den sistnevnte utdanningen virker for meg mest artig og gøy for slike ting engasjerer meg for får frem "gutse" i meg. Yrket er på en annen side ikke like "bra" som ingeniør, og en tjener ikke like godt, så her har jeg noe å vurdere.

Kaja har to utdanningsønsker som omtaler som to forskjellige sider av henne, en kreativ og evnene hennes. Der hun får brukt sin kreative sid virker som den hun har mest lyst til,

men så kan det virke for henne mest fornuftig å velge der hun bruker evnene sine og tjener mest penger.

Intervjuet

Kaja holder på dette skillet når jeg intervjuer henne. Ingeniøryrket er for henne en utdanning der hun bruker evnene sine. Men hun vil også bruke seg selv, som betyr å være kreativ.

Så i det siste har jeg da tenkt kanskje å kombinere liksom det kreative og ingeniørstudier, for det er litt sånn kreativt, på en måte. Hmmm ja, kanskje noe innenfor produktdesign eller sånne ting.

Kaja har nå funnet ut at hun kanskje kan kombinere disse to sidene ved seg selv, men det er den eneste gangen hun snakker om produktdesigner under intervjuet. Yrket som går igjen mens jeg snakker med henne er ingeniør. Det kommer fram at faren hennes er ingeniør, men hun mener selv at hun ikke har fått kjennskap til yrket gjennom han. Kaja vil ha et bra yrke og for henne innebærer det å tjene mye penger.

Tone: Hvor ser du deg selv om fem år?

Kaja: Om fem år så er jeg vel enten akkurat nyutdannet, holdt på å si (hehe), eller begynt å jobbe som ingeniør, tenker jeg.

Utdanning er viktig for Kaja. Hun ser på utdanning som en måte å stadig utvikle seg selv, hun vil ha en utfordring slik at hun hele tiden må vise hva hun kan og bli bedre. Men utfordringen må komme innenfor noe hun har evner i.

Tone: Sånn at du når et mål, at du hele tiden setter deg mål du skal nå?

Kaja: Ja, at jeg hele tiden har noe som på en måte drar meg litt, at jeg bruker alle evnene mine. Er jeg så redd på en måte at jeg velger for lett, for da kunne jeg kanskje gjort enda bedre på, på en måte.

Ordet "evner" blir brukt mye i intervjuet. For Kaja er dette hennes skoleferdigheter i matematikk og realfag. Dette er fag hun mesterer og vet er viktige fag hvis man skal bli ingeniør. Hennes kreativ sider ser hun ikke på som evner (etter hennes bruk av ordet). Som nevnt tidligere er faren hennes også ingeniør, og selv om hun mener at hun har kommet fram til hva hun skal bli selv, kommer det også fram at hun har blitt påvirket hjemmefra.

Tone: Er det dine interesser du følger når du tar utdanning eller er det noen andre faktorer som spiller inn? Følger du? Følger du 100% dine egne interesser?

Kaja: Nei, jeg føler ... altså... skulle jeg ha valgt liksom, skulle ha vunnet i for eksempel 500 000 i lotte, eller fem millioner i lotto, så hadde jeg valgt et yrke som ... som er helt annerledes, liksom. Hadde jeg bare valgt det jeg synes er gøy, helt fra mine interesser akkurat nå, da. Men ... jeg tenker ... jeg har også blitt tipset litt av de som er rundt meg, av familie og sånne ting, som sier hva jeg burde ... hva de tror jeg ville liksom passa til, holdt på å si. Så har jeg liksom tenkt litt høyere, da, og funnet ut at ja, jeg kan bli noen som jeg liker. Samtidig som jeg burde bli, som jeg har hørt utenfra ...

Tone: Så det er en kombinasjon?

Kaja: Kombinasjon, ja! så er det sånn at møtes på halvveien, det jeg kunne ha tenkt og noe som på en måte noe jeg kan gjøre.

Ingeniør yrket er ikke et yrke Kaja vil omtale som gøy, slik hun tror et kreativt yrke vil være. . Hun stoler ikke helt på sine egne valg, men trenger retningslinjer for hva hun burde gjøre. Tipsene hun har fått er noe hun kan like å gjøre, tror hun.

Tone: Kjenner du noen som har dette yrket eller har et liknende yrke?

Kaja: Altså, faren min er ingeniør, hmmm ... men jeg kjenner ikke noen andre sånn sett, så jeg veit egentlig ikke hva det innebærer det ingeniørstudiet, det har jeg fått ... Jeg har en viss peiling på hva de driver med, men det er liksom det som er litt av, det er litt spennende, jeg er liksom interessert er for noe, liksom.

Tone: Så du føler ikke at det at faren din ingeniør har påvirket deg?

Kaja: Det har nok påvirket meg lite grann, for da veit jeg at det er.. hvis jeg har litt av evnene hans sånn skolemessig så har vi noe av det samme, da er det liksom trygt å velge det, for hvis han klarte det, så klarer vel jeg det også.

Kaja vil ha seg en bra jobb med god inntekt og faste arbeidstider. Som ingeniør vet hun hva hun går til. Ikke med tanke på hva yrket konkret innebærer, men hva "rammen rundt" yrket er. Selv om hun vil ha en utfordrende og engasjerende jobb, vil hun ha faste tider på arbeidsdagen, og vil ikke jobbe døgnet rundt for å gjøre karrierer, tror hun. Hun kan godt i perioder "gi litt på", men vil ikke ofre alt for karriere. Hun tror det er en mulighet for at hun har fått seg familie om ti år og ser på seg selv som en person som vil ha det litt A-4.

Kaja ville når hun startet på videregående bli eiendomsmegler, men fant ut at det "kanskje er litt dumt å utdanne seg til arbeidsledig". Ingeniør har hun hørt de alltid trenger og føler

da at det er store muligheter for å få jobb. Om hun klarer å gjennomføre studiet vet hun ikke, hun er åpen for at det kanskje ikke er noe for henne eller om hun mesterer det. Men når faren har klart det og hun har litt av hans evner, finner hun en liten trygghet i det.

Hvem som har størst påvirkningskraft på henne om dagen mener hun er en blanding av alle rundt henne. Mye seg selv, mener hun, og hva hun mesterer på skolen. Samtidig spiller innspillende hjemmefra mye.

Kreativitet vs. evner

Kaja har et ønske om å bruke sine kreative sider, det er det som virker mest ”gøy” for henne. Problemet for Kaja er at hun også vil tjene penger og ha et ”bra” yrke, noe hun mener man ikke oppnår ved å ta et yrke basert på noe kreativt. Kaja er klar over hvilke fag hun mestrer på skolen og regner med at hun har arvet farens evner til å mestre ingeniør-yrket. Dette er et bra yrke som man tjener penger i. Når jeg spurte Kaja om det bare var hennes interesse for valg yrke hadde hun problemer med å svare. Det var mye fram og tilbake og fant ut at det var en kombinasjon av hva andre sa til henne og hva hun selv ville. For Kajas valg av yrke er basert på en fornuftighets tenkning. Som hun sier der ville hun ha valgt noe helt annet om hun hadde vunnet i Lotto. Hun har hørt på hva de rundt henne har ment hun burde gjøre og hva hun passer til. Hun vet at det kan være en mulighet for at hun kan mestre å ta en utdanning som ingeniør og hun vet hva jobben innebærer, en trygg og god fremtid. Dette er en jobb hun kan tjene penger og det er store muligheter for å få jobb.

Alfred

Essayet

Alfred er veldig klar i sin tale i essayet. Han vil bli lærer og gå på høgskolen i distriktet.

Slekta er mer eller mindre stappfull av lærer, og lønna er jo på vei oppover, og det er jo gresslig mye ferie da. I tillegg at jeg ser på det som et trygt yrke og det ser veldig morsomt ut.

Alfred er fornøyd med livet slik det er nå og ser ikke noe grunn til noen nevneverdige forandringer. Han vil fortsette å bo slik han gjør, i egen leilighet og bil slik at han kan pendle til å fra høgskolen (som ligger i nabobyen). Han føler seg trygg i byen sin og kan ikke tenkte seg å bo andre steder enn der.

Intervjuet

Alfred har vært ute og reist siden han skrev intervjuet og har fått smaken på et studieliv utenfor byen han bor i.

Tone: har du noen spesielle ønsker for hvor du vil studere?

Alfred: altså... prøve å komme meg litt utenfor [fylke]-distriktet, hvertfall. Se meg litt om i landet, kanskje... Bergen eller Trondheim. Det frister litt. Litt mer uteliv og stas.

Tone: du vil ha det litt større enn en liten by?

Alfred: Ja, nettopp det. Har bodd er i 19 år og... ja, komme meg litt ut.

Her bryter Alfred helt med det han skrev i essayet. Der sa han som nevnt at han følte det trygt og godt i byen han bodde i. Under intervjuet kommer det fram at han har vært i England og sett på et universitet i en engelsk by.

Har ikke vært altfor mye rundt om i verden alene. Så prøvde jeg meg for første gang nå i vinter, nå i vinterferien. Var fornøyd når jeg kom hjem igjen, hadde klart meg bra og sånn.

Alfred fikk med denne turen at bekreftet han klarte seg godt alene i utlandet og fikk utvidet horisonten sin slik at det var flere bra . Fram til den turen var det ingen andre steder han kunne tenke seg å bo, men etter Englandsturen var han klar for nye impulser.

Tone: Du vil ha nye impulser?

Alfred: Jeg mistrives jo ikke da. Men det er nettopp det med nye impulser, som du sier. Det er jo gøy å få med seg nye erfaringer fra andre steder. For man kan ha forskjellige kulturer i forskjellige byer og. Prøve å få med seg det.

Når han er ferdig på videregående skal han ha et år på folkehøgskole på sportsjournalistikk. Alfred er fotball-fan.. Han har vurdert om han skal ta journalistikk, men har kommet fram til at de høye karakterkravene stopper han. Han har alltid hatt lyst til å bli lærer og sier han har tenkt på det siden han var rundt 10 år. Dette er et yrke han kjenner godt til siden ”slekta er mer eller mindre stappfull av lærere”, han kjenner fordelene og ulempene ved yrket. Når jeg spør om han har hatt andre yrkesønsker, nevner han journalistikk.

Tone: Hvorfor er dette skrinlagt?

Alfred: Jeg er litt usikker egentlig. Men jeg... først for fremst er det veldig høye karakterkrava som bestemmer litt. Så... de sier det er veldig mye overtid og... der er aldri noen... du vet ikke når du er ferdig på jobb, eller... hvis det skjer et eller annet. Lærer er en ganske trygg jobb, når man først er i jobb, sier de. Så får du en liten utfordring i lærerjobben samtidig som du er i jobb.

Alfred uttrykker at i læreryrket er trygt, han vet hva han får ved det yrket. Han har fått dette beskrevet i alle år fra familien. Dette minner litt om det han skrev i essayet da han sa han ikke kunne tenke seg å bo noen andre steder enn i Sandefjord. Han vet hva han har og hva han vil få, derfor er det tryggest å bare fortsette med det. Han trenger ikke å søke etter det ukjente. På spørsmålet om hvorfor han er så tiltrukket av læreryrket, svarer han den lange ferien. Det er noe han setter pris på.

Tone: Er det en av de stor trekkplasterne?

Alfred: Det er det faktisk. Men det er jo.. det er ikke den største lønna, men det er nok til smør på brødskiva og klare seg.

Alfred vet at det er mye jobb som lærer,. Han forteller om hvordan de mange timer på kvelden til å rette prøver eller forberede timene de skal ha. Dette er lærernes

overtidsarbeid og å jobbe overtid var noe som ikke fristet han ved journalistyrket. For han mente at de jobbet mye overtid.. Dette bekrefter igjen den antagelsen om at han velger noe han kjenner til framfor noe han ikke kjenner. Alfred vil ikke ha et yrke som er ”kjedelig”, han vil ha et yrke med utfordringer, noe han vet er i læreryrket. Det er kjedelig ”å sitte på et kontor og tjene 3 millioner i året”. Han vil ikke ha helt like dager i jobben . Han synes heller det ikke er så viktig å tjene masse penger. Det er viktigere å trives med det man gjør. Hva som går for å være masse penger eller ”slik at man klarer seg”, er litt vanskelig å vite ut fra hva han sier. Men når jeg sier at mange ønsker seg økonomisk frihet til å gjøre hva de vil og spør om han tenker på det eller trygghet er det viktigste sier han:

Mamma og de har jo sånn at de greier seg, de drar jo gjerne på en, kanskje to utlandsturer i året, så... det er ikke noe pengeproblemer de.. de greier seg fint, økonomisk hvert fall. Så tror de har det ganske bra økonomisk frihet, synes jeg.

Her måler Alfred foreldrenes økonomiske frihet ut i fra at de kan ta seg en eller to utenlandsreiser i året, og ser på det som en økonomisk frihet. Når han sier at de klarer seg bra er det ut i fra dette med å ha muligheten til å reise.

Alfred er ganske bestemt på at det er han som følger sine interesser når han velger yrke, han mener selv at han ikke er påvirket av familien. Samtidig som han forteller om hvordan yrket til foreldrene har påvirket han og gitt han impulser, ser han på det som sitt eget prosjekt.

Tone: hvordan vil du si at dette har påvirket deg?

Alfred: Det har påvirket meg, det har det. Jeg har blitt mer bevisstgjort på læreryrket, enn jeg kanskje ville ha vært om jeg ikke hadde kjent noen som var det. Så ville jeg ikke ha gitt det så stor oppmerksomhet, så har jeg lest mer om det, enn hva jeg sikkert ellers ville ha gjort. Så har jeg blitt mer interessert når jeg har lest mer om det, og har jeg blitt tiltrukket av nettopp det, fordi jeg kjenner noen.

Samtidig sier han senere i intervjuet:

Tone: hvem har størst påvirkningskraft på deg om dagen, er det dine meninger og interesser, foreldre, søsken, venner eller lærere?

Alfred: Tja... ikke noe spesielt. Nå har jeg tenkt på læreryrket for meg selv i såpass mange år, så... blir jeg dratt til det, egentlig. Hadde jeg tenkt å gjort det sånn, så hadde jeg vært mest for meg selv. Så jeg har jeg hatt lyst til å bli lærer hele tiden, har ikke blitt påvirket av så mange andre. Prøver å fortsette med det.

Alfred ser ikke på valget han har tatt nå med å bli lærer som noe han har blitt påvirket av. Jeg vil nok tro at hadde "slekta" hatt et annet yrket ville han nok ikke ha hatt vært så bestemt på læreryrket. For han begrunner yrkesvalget sitt hele tiden, både i essayet og intervjuet, med at så mange i familien er det og at han av den grunn vet hva yrket innebærer. Når han sier at han ikke har blitt påvirket til å bli lærer, så mener han at ingen har sagt at han burde bli det. Alfred er et eksempel på at akademiker barn blir akademiker.

Det kjente vs. det ukjente

Det virker som Alfred valgene sine etter det som er som er kjent, som jeg har sagt virker det som han søker en trygghet i de valg han tar. I essayet ville han fortsette å bo i barndomsbyen, han var fornøyd der.. Så i intervjuet har han vært å reist på egen hånd og hadde fått en bekreftelse på at han mestret det.

Dette skillet hos Alfred med det kjente og det ukjente, tenker jeg først og fremst på med de to yrkene han nevner, lærer og journalist. Som han har fortalt opp til flere ganger har han nesten bare lærere i slekten sin. Dette er et yrke han kjenner godt til, han vet hva det tjener, hva arbeidsoppgavene er og hvilke utfordringer de møter på jobb hver dag. Uten at det blir snakket om selve lærerutdannelsen i intervjuet har han nok gode kunnskaper om studiet også.

På den andre siden har Alfred tenkt litt på journalist yrket. Han er fotballfan og skal ta et år på folkehøgskole med sportsjournalistikk. Ved å bli sportsjournalist kunne han kombinere hobby og yrke. Han hadde derfor funnet et universitet i England der han kunne ta journalistikk. Argumentene til Alfred om hvorfor disse planene er skrinlagt er at det er høye karakter krav, at det er mye jobbing (mye overtid). At det er mye jobbing i læreryrket er greit, for han vet hva et innebærer. Det vet han ikke med journalistyrket. Han har bare antagelser om hva yrket innebærer, ingen sikker kunnskap. Selv om han er

litt fram og tilbake om han har blitt påvirket av foreldre og resten av familien til å bli lærer, er han blitt tiltrukket av det fordi han kjenner noen som er det. Dette tolker jeg som at han blir tiltrukket av det som er kjent framfor det som er ukjent.

Hanne

Essayet

Hanne vet godt hva hun vil gjøre etter videregående.

Etter videregående vil jeg studere medievitenskap. Dette vil jeg gjøre i Oslo, på universitetet. Men først skal jeg ta et år med mediekunnskap på [høgskole].

Hanne vil ikke begynne å finne seg et sted å bo med en gang hun er ferdig med videregående. Hun har et klart ønske om hva hun vil studere når hun er ferdig og har drømmer om hva hun vil jobbe med når hun er ferdig med studiene.

Drømmejobben er ankerkvinne i nyhetene på NRK. Det at jeg vil jobbe i NRK i stedet for TV2 (det er jo de to største kanalene, så det måtte blitt en av de to) er rett og slett at Oslo er nærmere [hjembyen]. Grunnen til at ankerkvinne er drømmejobben er fordi jeg vil bli programleder, men jeg vil også bli journalist.

Hanne har planene klare selv om hun vet at det kan bli vanskelig å få denne jobben. Hun vil uansett ha en jobb innenfor media, om det er avisjournalist, i TV eller radio. Om hun blir plassert bak eller foran kameraet har ikke noe å si så lenge det er innen media. Det er to ting hun liker: å skrive og media generelt. Hun forteller at det er mange muligheter og utfordrene, noe hun vil ha i yrket sitt.

Hanne vil jobbe litt etter videregående, noe hun tror er det er mer tid til hvis hun går på høgskolen (som ligger i fylket) enn på Universitetet i Oslo. Men hun skriver at hun aller helst vil studere i England.

Aller helst vil jeg studere i utlandet, helst i England. Media og kommunikasjon i London hadde vært noe! Men det er dyrt å gå på skole i England, og det er dyrt å bo i London. Men det er absolutt en mulighet.

Hanne ser på det som en fordel å ta en utdanning i utlandet med hensyn til både språk og kultur. England er heller ikke altfor langt bort fra Norge. Hun vil heller ikke være langt bort fra hjembyen og familien. Noe hun ikke føler hun er med å studere i England.

Intervjuet

Tone: Hva har du lyst til å bli, hvilken type jobb kunne du tenkt deg?

Hanne: Journalist, jeg har lyst til å bli journalist.

Tone: Hvor seg du deg selv om fem år?

Hanne: Da ser jeg meg i London på tredje eller fjerde året mitt på mastergrad i journalistikk.

Hanne har nå funnet ut at hun skal til London etter videregående. Høgskole eller Universitetet i Oslo blir ikke nevnt i intervjuet. . Etter at hun skrev essayet hadde hun vært på ferie i London og funnet ut at hun mestrer språket og bestemte seg for å studere der. Ønsket om utdanning innenfor media var hun sikker på, så det gjaldt bare å finne en skole som kunne tilby henne det.. Til da hadde utlandet fristet henne, men hun hadde ikke tenkt at hun skulle ta hele studiet i utlandet.

Tone: Så å studere i Norge var aldri aktuelt?

Hanne: Jo, det var det. Jeg tenkte først på høgskolen i Oslo, og det var planen inntil jeg reiste til London hehe. For da var egentlig utlandet bare en sånn, ha det hadde vært en moro ting. Da tenkte jeg bare på et semester eller to som utvekslingsstudent eller sånt no. Men... jeg føler at det er litt mer opplevelse å kunne si at jeg har bodd i London i fem år. Og... det å ha gått på en skole i England og snakke flytende engelsk det kan også hjelp meg til å få en veldig god jobb i Norge.

Hanne tenker ikke på London som langt hjemmefra, det er ikke lange flyturen og ikke spesielt dyrt heller. Derfor kan både familie og venner komme å besøke henne. Hun er overbevist om at hun vil trives, men når det blir snakk om å bli der for alltid svarer hun:

Tone: Er du redd for at du kommer til å bli igjen i London. Ser du det for deg at du kommer definitivt til å flytte hjem igjen?

Hanne: Nei, jeg ser ikke for meg noen av delen egentlig. For jeg veit det at jeg kommer til å like meg veldig godt. Og at jeg kanskje kommer til å finne meg en kjæreste i England, og kanskje han ikke vil flytte til Norge og såne ting. Men.. det er vanskelig å forestille meg å aldri komme hjem igjen. Det er det. Fordi jeg har jo all familie og alt her hjemme i Norge.

Tone: Du har sagt at det bare er en kort flytur unna, men det å bli fast der...

Hanne: Det tenker jeg litt på. Det at familien min er hjemme i Norge har ikke så mye å si for at jeg skal gå på skole der og bo der en periode. Men å bli der for alltid, da har det mer å si.

Tone: Da vil du kanskje litt nærmere familie?

Hanne: Ja!

Akkurat nå tenker ikke Hanne så mye på at hun skal være langt bort fra familien, hun gleder seg mest til det at hun skal begynne på skole i London. Foreldrene skal være med henne å flytte, og byen har hun et inntrykk av fra hun var på ferie der. Hun vet at det er mulig at hun vil bli boende der etter at studiene er ferdig, men det virker som om hun tenker på dette nå. For innerst inne vet hun at hun ikke vil bo langt unna familien. Selv om foreldrene er litt skeptiske til at hun skal bo i en storby som London, støtter de henne. Det er viktig for henne med deres støtte, uten ville hun ikke ha klart å bo langt vekk. Om foreldrene hadde sagt at de ikke ville hun skulle dra, så hadde hun gjort det for det. Hun regner med at foreldrene hadde gitt seg når de skjønt at dette var noe hun ville. Samtidig ser Hanne på seg selv som en fornuftig person som klarer å ta vare på seg selv, noe hun vet at foreldrene er klar over..

Tone: Hvem er den største påvirkningskraften for deg nå om dagen, er det dine meninger, interesser, foreldre, søsken, venner eller lærere når det gjelder hva du skal velge?

Hanne: De er mine meninger og interesser. For jeg veit at uansett hva jeg velger så veit både foreldre og søsken at jeg er fornuftig og jeg velger det som passer for meg. De vil jo at jeg skal gjøre det jeg synes er gøy og... de har alltid sagt at det å studere i utlandet er sikkert kjempe moro. Og at det... hvis jeg får muligheten at jeg burde det, oppleve noe nytt. Så jeg veit uansett hva jeg velger så kommer de til å støtte meg på det.

Hanne ser ikke at dette påvirker henne.. Foreldre eller søsteren (det kommer fram senere at hun har en søster) påvirker henne til å velge hva hun interesserer seg for og støtte de valgene hun tar. Søsteren hennes er fem år eldre og ”har alltid vært litt sånn helt” for Hanne. Det er hun som har anbefalt Hanne til å ta de ulike fagene på videregående. Hun anbefalte media når Hanne trengte å finne noe hun kunne fylle opp timeplanen . Søsteren sa at det var et morsomt fag og noe hun selv hadde likt veldig godt. Valget av allmenn linjen var også tatt under påvirkning fra søsteren.

Tone: Har det påvirket deg hva søsteren din har gjort på videregående på hva du har valgt?

Hanne: Ja, det har vel lite grann det. For jeg har bare en søster, vi er bare to og... siden hun er storesøstera mi så da har hun alltid vært litt sånn helt. For hun er fem år eldre enn meg, og da... Litt med det at ho hadde det veldig moro når hun gikk på allmenn, så var det... Så tenkte jeg det at jeg veit ikke hva jeg skal bli, og

da er allmenn greit, ho hadde det gøy. Så det med media var hun som foreslo. Men ellers har det ikke hatt så mye å så.

Hannes nærmeste venninner går ikke på allmenn linjen, de har alle tatt andre yrkesfaglige linjer på videregående.

Tone: Hva snakker du og vennene dine om å det og ta utdanning, hva dere skal gjøre etterpå? Er det noe dere snakker mye om?

Hanne: Ja, snakker en del, men de har stort sett bestemt seg. Ho ene, eller to av de er snart ferdig utdanna og... tre av de er snart ferdig, alle tre. Så... Vi er sånn firkløver, og det er bare meg som har tatt allmenn. Og... de prater, æææ... de synes det er litt leit at jeg skal flytte så langt unna. Men jeg har sagt at de skal komme å besøke meg, og sånn da. Hu ene venninna mi er engelsk og... synes egentlig at det er litt moro at ho da kan reise dit og ha en unnskyldning, en annen unnskyldning enn familien å komme dit. Men vi prater en del om det og de... vi snakker mye om hva de skal gjøre og sånn etterpå. For de har valgt yrker så de kan ikke bli veldig mye. Og de spør meg mye om...

Hanne forteller at hun ikke visste hva hun ville bli når hun begynte på videregående, i motsetning til venninnene som visste hva de ville bli. Samtidig forteller hun at hun ville bli advokat fra hun gikk i fjerde klasse. Hun valgte rettslære på videregående, men fant ut at hun ikke likte det så godt likevel. At valgt falt på allmenn linjen tror jeg hadde med at søsteren hadde tatt den. Samtidig kan det virke som at hun ikke synes det er noe spennende yrker venninnene har valgt, "for de har valgt yrker så de kan ikke bli veldig mye". Som journalist ser Hanne på sine valg som noe gir flere muligheter og mer spennende.

Selvstendighet vs. tilhørighet

Hanne er veldig bevisst på hva hun skal gjøre etter videregående. Faget media har virkelig interessert henne og gitt henne drømmer om hvor hun vil jobbe. Både i essayet og når jeg intervjuet henne hadde hun ganske bestemte planer for hva hun skulle gjøre. Selv om disse planene hadde endret seg litt har hun fortsatt samme drøm.

Selv om Hanne fremstår som veldig selvstendig er hun avhengig av at familien hennes støtter henne i det hun gjør. Hun sier både i essayet og i intervjuet at hun ikke ønsker å

være så langt bort fra familien. Etter selv å ha erfart hvor lett det er å komme seg til England (hun begrunner det med billige flybilletter, mange avganger og kort vei til flyplassen), føler hun at det er like enkelt og kort å komme til London som til Oslo.

Søsteren har påvirket Hanne til å ta de valgene hun har tatt på videregående. Både linjen (allmennfag) og faget media har søsteren anbefalt. Og som hun sier selv har søsteren vært en "helt" for henne, så Hanne har hørt mye på hennes råd.

Hanne synes det er litt "stas" å si at hun har bodd i London og tatt utdannelsen sin der, hun vil utrette noe og vise hva hun duger til. Hun har god selvtillit når det kommer til det å prestere. Selvstendigheten viser hun godt ved at hun vil ta hele utdannelsen sin i et annet land og er klar over at hun ikke vet hva som kommer til å skje når hun er ferdig på skolen. Det kan hende hun møter noen som ikke vil flytte med henne til Norge. Samtidig vet hun at hun ikke vil bli så langt borte fra familien for evig og alltid. Innerst inne vil hun bo i nærheten av dem, slik hun ser det nå.

Silje

Essayet

Silje er skolelei. Det eneste hun gleder seg til når hun er ferdig med videregående er å ta noen friår. Hun er lei etter 12 år på skolebenken og vil ikke begynne å studere med en gang.

Jeg hører ordet friår rope på meg, og dem skal det bli mange av. Eller hvertfall to... Senere har jeg lyst til å studere, men jeg har ingen anelse om hva det vil bli. Hva jeg skal bli når jeg blir stor, vet jeg ikke. Men noe skal det da bli.

Silje synes det er så utrolig mye hun kan velge mellom og føler hun har vært inne på det meste.

Tiden vil viser hva jeg ender opp med.

Intervjuet

Jeg møter Silje etter at hun har hatt heldagsprøve, hun er sliten og synes det ”er ganske slitsomt å ha heldagsprøver samtidig” som hun skal ”feire russetiden”. Det er en stor fest til helgen og hun skal ha en ny heldagsprøve mandagen etter. Hun vet fortsatt ikke hva hun vil bli eller studere, det kan virke som hun bare har blitt mer skolelei i løpet av våren.

Tone: Hva har du lyst til å bli eller innenfor hva har du lyst til å jobbe med?

Silje: Jeg aner ikke. Vet virkelig ikke i det hele tatt. Æææ... jeg vet hva jeg ikke vil bli. Jeg vil ikke jobbe med økonomi eller sånt opplegg. Også hva er det jeg ikke vil bli... mekanisk opplegg og sånn er ikke meg.

Tone: Ikke realfag, rett og slett?

Silje : Nei! Jeg har blitt ferdig med det.

Tone: Er det noen områder, som innen helse og sosial eller...

Silje: Jeg har ingen peiling!

Tone: Ikke i det hele tatt?

Silje: Ikke i det hele tatt. Jeg blir litt stressa av det.

Tone: Så du aner ikke hvor du ser deg selv om ti år?

Silje: Har ingen anelse, ikke i det hele tatt.

Tone: Ser du for deg at du har tatt noe videre utdanning?

Silje: Ja, det skal jeg. Helt klart. Det tror jeg.

Det eneste Silje gleder seg til er å ta et friår. Hun er veldig lei og klarer ikke å tenke etter om det er noen yrker hun kunne tenke seg. Det som kommer best fram er fagene hun ikke liker. Silje mener det er viktig å ta mer utdanning enn videregående og hun ser ikke på videregående utdanning, utdanningen starter etterpå, da man konkret utdanner seg til noe.

Tone: Hvorfor mener du det er smart å fortsette utdanning etter videregående?

Silje: For å ha noe å falle tilbake på. For at det, hvert fall sånn... når jeg tenker på å få arbeid så er det som regel de arbeidsløse, nei hva sier jeg. De som ikke har utdanning som må gå først ved permittering. Lettere å få arbeid, rett og slett. Har større sjanse når du søker på jobber.

Silje er veldig bevisst på at hun skal ta høyere utdanning, det virker som det er en naturlig valg etter videregående. Det at hun ikke vet hva hun vil bli stresser henne. Det stresser henne også at medelevene vet hva og hvor det skal studere etter videregående.

Tone: Hvorfor er det viktig for deg personlig å ta utdanning?

Silje: Jeg vet ikke, jeg føler kanskje at det... du er litt mer kar, på en måte. Hvis du skjønner hva jeg mener. Sånn... for jeg jobber nå på et lager som det jobber nesten bare sånn ufaglærte mennesker. Og jeg ser at det er ikke noe jeg vil bli. Jeg vil ikke jobbe på lager når jeg er 40 år. Så jeg føler at det... det er jo mer status å ha utdanning. Helt ærlig så er det jo det. Også for å... Det gir jo bedre jobber med mer penger.

Silje har en søster som har tatt høyere utdanning og en mor hun kaller ” litt sånn rødstømpe” som er opptatt av at hun skal ha en utdanning.

Tone: Er det noe du diskuterer mye hjemme om hva du skal gjøre?

Silje: Ja, mamma og pappa er veldig stressa for at jeg må få meg en utdanning. Mamma er litt sånn rødstømpe, så hun er sånn ”få deg en utdanning, du må ha en utdanning [etterligner moren]. Hun har vært sånn alene og hadde hun ikke hatt utdanning hadde hun ikke kommet noen vei. Og... ja.

Det kan virke som Silje sitt syn på utdanning har kommet hjemmefra. Hun sier de stresser med at hun må ta en utdanning, som igjen stresser henne siden hun ikke vet hva hun bli. Fagene Silje har valgt på videregående kommer fra anbefaling fra foreldre og påvirkning fra tidligere kjæreste og eldre søsken.

Tone: Har du tenkt oe på hvilke fag du skulle ta på videregående. Hvorfor har du tatt fagene?

Silje: Matte og engelsk. Tenkte at jeg skulle ta engelsk. Det var mamma og pappa som påvirket meg til å ta for det er sånn fag du alltid får bruk for, ” er så kjekt å ha” [etterligner foreldrene sine], du kjenner den regla. Også han som var kjæresten min før han hadde hatt rettslære og så at det var veldig gøy. Han sa at det absolutt var å anbefale, så tenkte jeg at rettslære også var sånn kjekt fag som du... sikkert får masse bruk for. så valgte jeg det. Så sleit jeg både i engelsk og i matte, så da tenkte jeg at i år så orker jeg ikke det pese der. for jeg ville gå nedent om og hjem hvis jeg tok det i år og det samme med engelsk. Så da byttet jeg det til noe som jeg visste var litt lettere og likevel interesserte meg, media og sosialkunnskap. Og det angrer jeg ikke på. Jeg fortsatte med rettslære for jeg måtte ha et fag. Så valgte jeg økonomisk linje og ikke geografi og historie, fordi det var rett og slett det som interesserte meg mest. Jeg trodde liksom jeg var økonomitype. Men det... det er jeg ikke hehe. Det er jeg ferdig med.

Silje hadde fått beskjed om hva foreldrene mente var viktige fag for henne å ta, samtidig som hun syntes det virket artig det søsteren utdannet seg til, noe innen økonomi. Som hun selv sa ovenfor trodde hun at hun også var den typen, men fant at det ikke stemte. Silje har funnet de fagene hun interesserer seg for. Matte og engelsk slet hun med og hun forteller at hun slet hardt for å få snittet sitt opp igjen i år. Så gode karakterer er viktig for

henne. Det faget hun ikke valgte bort etter 2. klasse er rettslære og føler at det er et aktuelt fag å fortsette med.

Silje vil først starte å studere i Norge. Hun synes det kan være greit ”sånn til å begynne med når man er litt usikker og ikke har gjort det så mye før”. Men hun vil veldig gjerne til utlandet en gang, enten for å studere eller jobbe. Da vil hun til et engelskspråklig land.

Når jeg spør om hun kunne tenke seg å dra til et annet språklig land sier hun:

Jo selvfølgelig. Men... engelskspråklig er veldig greit, for det er... veldig viktig å lære seg engelsk synes jeg. For det... både med jobb senere og generelt synes jeg det er viktig å være god i. Jeg har lyst til hvert fall å bo i et engelskspråklig land en eller annen gang. Det har jeg.

Her mener Silje det er viktig å lære seg engelsk. Men da det gikk ut over karakterene hennes var det ikke det. I hvert fall har ikke ønsket om å studere eller jobbe i utlandet blitt påvirket av at hun slet med engelsk på skolen. Hun mener også at det er viktig å lære seg andre kulturer for siden verden er så globalisert.

Ja, det mener jeg. For at det... å få øynene opp for ulikt... ikke bare Norge for Norge er så lite og verden blir så globalisert. Verden blir så liten i dag at det er viktig å være åpen og kunne litt mer om andre, og. Ha litt mer forståelse for andre.

Silje skal reise til høsten med en venninne. Det bildet av at man lett kan reiser hvor man vil i verden kommer fram av reiseruten deres. De skal til Asia, Australia, Sør-Amerika og Sør-Afrika. Det er store områder de skal dekke på turen sin. Denne verdensdelen, landene og landområdet er alle eksotiske steder og er typiske ”back-packer-land”.

Silje føler at foreldrene har stor innflytelse på hva hun gjør. Hun synes det er viktig med deres støtte. Hvis de har sterke meninger om noe vil hun tenke seg om to ganger før hun gjør det. Venner kan også påvirke henne, men ikke i samme grad som foreldrene. Hun vil ikke ta valg bare på grunnlag av hva de mener, men hun lar seg påvirke av meningene deres. Som hun sier er det viktig med deres støtte, men hun føler de at vil støtte henne i det meste. ”De er ikke så strenge på det”.

Tone: Har ikke videregående gjort jobben sin med å presentere spennende områder for deg å bli interessert i, eller er det bare vanskelig for deg å vite?

Silje: Tror det er vanskelig for meg å vite hva jeg vil.

Tone: Vanskelig for deg å vite hvor interessene dine ligger?

Silje: Mmm. Kjenner meg selv ikke godt nok ennå til å vite hva jeg liker å drive med.

Tone: Er det en lang prosess, tror du? At det er en prosess du må i gjennom?

Silje: Ja.

Tone: Er det fordi det er veldig mange...

Silje: Det er så mange som vet det rundt meg. Blir stressa for alle som har lagt opp sine planer.

Tone: Blir det stilt krav til deg fra andre som mener at du er gammel nok til å vite hva du skal?

Silje: Ja.

Tone: Er du ening i det at du er gammel nok til å vite hva du skal?

Silje: Nei, ikke ennå. Men familie og samfunnet er sånn at når må du snart vite hva du gjør. Jeg føler ikke at jeg er gammel nok til å vite når jeg er 18 år hva jeg skal gjøre når jeg er 45 år.

Ordet "stressa" har Silje brukt om at hun ikke vet hva hun vil gjøre etter videregående, og grunnen til det er kanskje ikke så rart når man hører det siste svaret hun gir meg. Hun synes selv det er dumt og at hun er for ung til å vite hva som skal bli av henne her i livet, samtidig som hun ikke helt klarer å ignorere at det er en holdning i samfunnet (etter hennes mening).

Stressa for ikke å vite vs. naturlig at man ikke vet

Silje er skolelei og frustrert over at hun ikke vet hva hun skal gjøre etter videregående. Hun blir stressa over alle de som vet og føler at samfunnet krever at man skal vite hva man vil jobbe med resten av livet når man er 19 år.

Silje fulgte rådene til foreldrene om hvilke fag hun skulle velge på videregående og mente også at dette var viktige fag å ha i fremtiden. Det viste seg at dette ikke var gode valg for hennes del. Om Silje ikke hadde strevd med disse fagene hadde hun kanskje visst hva hun ville gjøre etter videregående. Hun måtte ta nye valg igjen i tredje klasse for at karakterene skulle bli bedre. Kanskje har dette bidratt til at hun har blitt enda mer forvirret. Konklusjonen hennes har blitt at man da ikke kan vite hva man vil gjøre resten av livet når man er 18 eller 19 år. Hun fulgte det som hun mente var gode råd, men det endte med å ikke være gode råd for henne.

Silje er veldig bevisst på at hun skal gå på høyskole eller universitetet, at hun er skolelei har ikke endret på det. Men nå trenger hun litt tid til å finne ut hva hun egentlig trives

med, hva hun interesserer seg for. Dette er det hun vil, men føler ikke at det er tillatt. For henne føles det som at skal hun vite hva hun vil når hun går ut av videregående. Dette synes hun er slitsomt og prøver å ignorere det. For selv mener hun at hun er for ung til å ta store valg for fremtiden, noe hun ikke føler hun får gehør for.

Identitetsforhandlinger

Alle disse motsetningene jeg fant hos elevene representerer konflikten de har med seg selv med tanke på utdanningen og framtiden. På den ene siden står deres egne ønsker for utdanningen og framtiden, og på den andre står foreldres og andres sine meninger om hva de burde gjøre med utdanningen sin og framtiden. Elevene konstruerer seg en mening om hva utdanningen burde være og hva som er "smarte" valg. Deres foreldre er innskrevet i andre diskurser slik at de representerer en annen virkelighet enn hva elevene har konstruert. Dette fører til at det bildet om utdanning og framtid som elevene har konstruert ikke alltid stemmer overens med det bildet foreldrene gir dem. Elevene konstruerer en annen betydning i samtale om hvilke utdanning han eller hun bør ta med foreldrene, enn hva han eller hun tenker selv om det. Gode eksempler på dette er Anders og Kaja som har noen klare meninger selv om hva de vil gjøre, men også hører på rådene som foreldrene kommer med. Rådene til foreldrene er ikke i samsvar med slik de tenker om seg selv, men føler at deres råd er kloke og de burde kanskje gjøre som de sier. Her kommer identitetsforhandlingen fram. For Kaja sin del er det et spørsmål om enten å være den "litt kreative" personen som hun føler hun er, eller å være lik far, en realist som benytter seg av sine gode kunnskaper som matte og fysikk.

Det elevene prøver på er å finne en måte å kombinere de motstridende meningskonstruksjonene de selv lager og de foreldrene kommer med. De prøver å forhandle med seg selv slik at de kan løse det som blir en konflikt om hvilke meningskonstruksjon de vil danne seg. Gjennom en forhandling med seg selv om hvilken person de tror de er, kommer de fram til en løsning. Spørsmålet som Illeris (2002) nevnte "hvem kan jeg bli?" ligger denne identitetsforhandlingen. Hvem er det som kan hjelpe meg om å svare på dette spørsmålet? Hvem skal jeg høre på?

Analyse av elevenes diskursive praksis

Nå skal jeg se nærmere på hva elevene har sagt. Ut i fra det elevene har fortalt meg skal jeg se hvordan dette inngår i elevenes identitetsforhandling. I analysen følger jeg Faircloughs tre dimensjonal modell. I dette kapitlet skal jeg derfor se på de diskursive praksisene. Det jeg ser etter er hvordan det elevene har fortalt meg kan inngå i deres identitetsforhandling. Temaet er høyere utdanning, men diskursorden er sosiale identitetsforhandlinger der utdanning blir et middel til å iscenesette seg selv i forhold til den en er og vil være. Jeg vil vise hvordan forskjellige diskurser påvirker elevenes syn på høyere utdanning.

Isenesetting: ”Jeg er meg”

Anders starter essayet med å si at han vil ”bevise noe ovenfor meg selv”. Han ønsker å bryte vekk fra denne tradisjonelle veien som han mener er å begynne å studere, få seg en utdanning og begynne å arbeide, ”tradisjonell student i et tradisjonelt arbeidsmarked”. Det kan se ut til at Anders her referer til sine søsken som har studert og er nå i jobb. Men han sier at ”hvis jeg skal studere noe så er økonomi aktuelt”, kan tolkes slik at om han må følge det som er forventet av han. Samtidig som han ser på økonomi som et fag tenker er lurt å ha hvis man skal starte for seg selv som er han høyeste ønske.

Kaja er ganske klar på hva hun skal gjøre etter videregående, hun er klar over hvilke fag hun liker og hvilke yrke hun vil ha. Begrunnelsen på hvorfor hun vil bli ingeniør sier hun i essayet er fordi det er spennende og utfordrende, to egenskaper hun vil ha i et yrke.. Utfordringen er at man må være flink i matematikk, et fag hun føler hun mestrer bra på skolen. Hun forteller videre at hun har kommet på noe annet i det siste som har pirret hennes interesser, som hun føler vil være noe som passer til den kreative siden ved henne. Hvilket yrke denne utdanningen fører til kommer ikke helt fram, men hun vet om skole vil gå på. Det virker som dette er noe hun virkelig vil, ”mest artig og gøy”, ”slike ting engasjerer meg”, ”får fram ’gutse’ i meg”. I intervjuet snakket Kaja mest om ingeniør yrket, men hun nevner en gang at hun kan kombinere ingeniør yrket og den kreative siden ved seg selv. Ingeniør yrket viser til evner hennes, noe hun mener en ingeniør bør ha.

Grunnen til at hun vil kombinere er fordi "det er litt sånn kreativt". Denne kreative utdanningen er noe Kaja virkelig brenner for. Det hun sier når hun beskriver hvordan hun føler for en utdanning den veien, er mer gjennomtenkt og engasjerende enn når det er snakk om ingeniøryrket, selv om det er tydelig at det er den veien hun har tenkt til å gå.

Alfred har bestemt seg for hva han skal gjøre; lærer. Han synes dette virker som et godt yrke han har god kjennskap til siden "slekta mer eller mindre er stappfull av lærere". Foruten for at det er "et trygt yrke" og at det "ser veldig morsomt ut", er også "lønna på vei oppover" og det er "gresslig mye ferie". For Alfred dekker læreryrket alle hans ønsker for et yrke. Det virker som han ikke synes det er noe stort poeng å finne et annet yrke når han vet alle disse positive sidene ved læreryrket.

Anders, Kaja og Alfred setter seg inn i en rolle de tror de vil passe til. Med den kjennskapen de har til enten sine egen egenskaper eller hva et yrke kan tilby klarer de å se om de passer til dette eller ei. Gjennom måten de snakker om utdanningen konstruerer de seg en identitet.

Jeg vet hva jeg vil

Hanne er meget bevisst på hva hun vil gjøre etter videregående, planene hennes som hun fortalte om i essayet var klare og hun visste hva drømmejobb er.. Jobben som ankerkvinne i NRK framfor TV 2 ble begrunnet med at hun ville bo nærmere hjembyen. Uansett om denne jobben gikk i oppfyllelse eller ikke skulle hun jobbe med media, for det er det som interesserer henne mest. Hun skrev at hun aller mest ville gå på skole i England som "absolutt en mulighet" selv om det var både dyrt å gå på skole og bo der. Dette har nå blitt en mulighet for Hanne, hun flytter til London etter videregående.

Silje "hører ordet friår rope på" henne. Hun ser fram til det at det skal bli "mange" av dem, "eller i hvert fall to...". Silje er skolelei, og det eneste hun er sikker på at hun vil gjøre er ikke å studere. Etter tre år på videregående vet hun hva hun ikke liker å gjøre.. De fagene hun ikke mestret vil hun ikke fortsette med. Silje har "ikke peiling" på hva hun vil, "ikke i det hele tatt", "har ingen anelse" på hva hun vil studere. Men om hun skal ta mer utdanning er "helt klart". For utdanning er viktig å ha synes hun. Det er "viktig å ha noe å

falle tilbake på” og har man en utdanning så ”må man ikke gå først ved permittering”. Det er ikke mulig å få fram noe hun kunne tenke seg å bli.. Silje er så fast bestemt på at hun ikke vet hva hun vil studere, hun må først ha noe år fri fra skole. For henne selv er det helt greit at hun ikke vet hva hun vil, men det virker som hun føler hun må forsvare valget hennes når jeg intervjuer henne.

Alle elevene ser ut til å være bevisste på hva de vil gjøre etter videregående. Silje og Anders har ikke noe konkrete planer for hva de skal studere, men er opptatt av å ta utdanning. Kaja har to egenskaper (slik hun ser på det å være kreativ og ha evner) som hun vil få fram i en utdanning, men har nok bestemt seg for å satse på den ene egenskapen. Hanne og Anders har planene klare og venter bare på at de skal flytte, Hanne til London og Alfred til en folkehøgskole.

Om å oppleve noe nytt og spennende

Alfred hadde i essayet ingen planer å flytte på seg etter videregående, men så dro han på ferien til England og ”klarte meg bra og sånn” på egen hånd på ferie. Han vil nå se seg litt ” om i landet”. Synes det er på tide etter å bodd et sted i 19 år, ”ja, komme meg litt ut”.

Jeg mistrives jo ikke da. Med det er nettopp det med nye impulser, som du sier. Det er jo gøy å få med seg nye erfaringer fra andre steder.

Når året på folkehøgskolen er over skal han begynne på lærerutdanningen i ”Bergen eller Trondheim. Dette er noe som frister han, for der er det ”litt mer uteliv og stas”. Fra å ikke ha sett noe grunn til å flytte fra hjembyen har Alfred virkelig fått et ønske om å oppleve nye ting i en annen by.

Hannes ferie til London påvirket henne til å ville ta hele utdannelsen sin der. Hun fikk følelsen av hvordan det var der og likte det veldig godt, så hun er ikke engstelig for å ikke trives i London.

For jeg veit det at jeg kommer til å like meg veldig godt.

Det er ingen tvil om at Hanne er klar for studiene i England., Hun er åpen for at det kan bli for en god stund. Men å bli boende for godt er hun litt mer usikker på, "...vanskelig å forestille seg å aldri komme hjem igjen". Å ikke bo nære familien sin når hun studerer er greit, siden hun det bare er for en periode, "men å bli der for alltid, da har det mer å si".

Anders ser for seg at han studere i utlandet "hvis det er lettere å komme inn". Han hadde en plan om militæret, nå er det heller å reise til Australia på 'work and travel'. Dette ser han på som en "slags positiv ferie", der han før litt arbeidserfaring selv om "jeg har jo det fra før da".

Kaja regner med at hun første året vil studere på høgskolen i fylket, men "det kan jo hende at det er helt feil utdanning". Om hun fortsatt trives med det vil hun flytte til en annen by og fortsette utdannelsen. Hun har vært innom tanken om å ta seg et fri år, men

... så har jeg tenkt at det er så dumt å bare begynne å jobbe, for da... jeg vet ikke hvor jeg skal jobbe og liksom hva jeg skal med det...

Kaja har funnet ut at det er bedre å komme i gang med studiene. Hun vil også enten bo hjemme eller i leilighet i nærheten av hjemmet. Fri året kan hun ta senere og reise "har jeg litt lyst til å ikke bare gå på skole heller", men hun sier at hun liker å begynne på ting, slik at man er "inne i systemet". Hun føler det er bedre å starte på skole for så å ta seg litt fri underveis.

Silje har store planer for fri året sitt. Sammen med en venninne skal hun reise verden rundt, "Asia, Australia, Sør-Amerika og Sør-Afrika". Selv om Silje ikke har en anelse av hva hun skal studere, frister det henne å studere i Bergen.

Silje er opptatt av at hun skal ta mer utdanning slik at hun hele tide utvikler seg selv. Hun liker utfordringer som kan gjøre henne flinkere i det hun gjør. En eller annen gang i livet vil hun bo i et engelskspråkelig land for "det er veldig viktig å lære seg engelsk synes jeg".

Alle sammen er klare for å oppleve noe nytt og få nye impulser, noe de må ut fra hjembyen å oppleve. De vil alle til større byer som kan tilby et mer spennende liv. Ved å reise til utlandet opplever de å mestre utfordringer og lære seg språk som de mener vil

tjene dem senere i livet. Å flytte til en annen by eller et annet land blir sett på som en begivenhet elevene forbinder med å bli en mer erfaren person.

Å skape sin egen fremtid

At utdanning er viktig på en eller annen måte mener alle elevene og de har en oppfatning av hva et yrke kan gi av status og personlig utvikling. De har alle en oppfatning av hva som er bra og ikke bra.

Kaja må vurdere hva hun vil gjøre, for ved å ta en utdanning etter hennes kreative side vil hun ikke tjene like bra som ingeniør. For henne betyr det at yrket ikke er like "bra".

Ja, at jeg hele tiden har noe som på en måte drar meg litt, at jeg bruker alle evnene mine. Er jeg så redd på en måte at jeg velger for lett, for da kunne jeg kanskje gjort enda bedre på, på en måte.

En drømme jobb for Kaja er "noe som engasjerer" henne, men hun ser ikke på seg selv som en som er opptatt av å klatre oppover karrierestigen selv om:

Til tider kan jeg kanskje gjøre det, hvis jeg synes det er spennende det jeg holder på med og går skikkelig inn for og jobbe skikkelig med det og sånne ting. Men jeg tror ikke jeg ville ha gjort det i lengden, liksom.

Men utgangspunktet er at hun vil ha faste arbeidstider, "litt sånn fast, liker jeg". Hun tror ikke det er "helt meg, egentlig" å jobbe lange timer på jobben hele tiden. For Kaja ser på seg selv som et "A-4 menneske" som tar en utdanning, møter en mann og får barn, går på jobb kl 9 og ferdig kl 16.

Ja, jeg tror jeg, jeg er egentlig ganske sånn person som liker det der litt sånn... det derre vanlige...

For Anders er tanken om å starte for seg selv hans store drøm selv om han ikke vet hva bedriften er. For han mener man utvikler seg best og lærer mest ved å klare å styre sin egen bedrift.

Bekreft at jeg klarer ting. Noe jeg har lyst til å klare, for eksempel styre en bedrift, liksom. Det er sånn jeg utvikler meg. Få bekreft at jeg kan... eller jeg klarer å se at evnene liksom blir brukt.

Selv om han mener det er "kult å vise for andre at jeg kan styre en bedrift", er det mest for sin egen del at han vil gjøre det. Han vil ikke gå rundt å si at han har disse planene, for da kan han bli skuffe om han får det til. Han vil veldig gjerne tjene penger og ha en jobb "som er spennende for meg". Ved å bruke "den fantasien man har og finne på nye ting" og da vil pengene komme av det spennende man gjør, "utvikle seg og det, penger blir et produkt av det etter hvert". Anders tror de ikke blir så mange i denne bedriften sin, for det kan hende at han vil starte opp en "massasje-greie". Familien kjenner mange som driver innenfor fysioterapi, "ikke at det har påvirket meg, men jeg er veldig glad i det jeg og". Det er ikke så viktig for Anders å ha planer om hva han vil starte med i en bedriften han ikke vet hva bedriften, "bare for å starte og... da lærer man jo mye om bedriften også. Man finner på noe genialt". Å ha et produkt eller tjeneste å selge er han ikke så opptatt av.

Kaja og Anders er fremtidsorienterte i sine planer og vet hvordan de skal kunne sikre seg en god fremtid gjennom utdanningen sin. Selv om begge ønsker at jobben engasjerer dem, har de ulike ønsker for hvor mye tid en jobb skal oppta dem. Der Anders ser på seg selv som en gründer, ser Kaja på seg som en arbeidstaker. Anders og Kaja omtaler seg i to forskjellige diskurser; Kaja som en pliktoppfyllende arbeidstaker og Anders som en kreativ arbeidsgiver

Om å tjene penger og få status

Alfred har en avslappet holdning til det å tjene mye penger, det er ikke det som betyr mest for han. Det må være kjedelig å ha en kontor jobb og "tjene 3 millioner". Å sitte på et kontor er det samme som å være "nødt til å gjøre det samme hverdag", "skrive rapporter og sånne ting", noe som ikke passer for han. Å tjene penger er han ikke opptatt av, og er fornøyd om han har det slik som foreldrene sine:

... drar jo gjerne på en, kanskje to utlandsturer i året, så... det er ikke noe pengeproblemer de... de greier seg fint, økonomisk hvert fall.

Hanne flytter til London etter videregående. Hun ser fram til å flytte dit og synes det er litt status å kunne si at man går på skole der, ”... jeg føler at det er litt mer opplevelse å kunne si at jeg har bodd i London i fem år”. Hun er sikker på at det er en fordel når hun søker jobb at hun har utdanning fra England og snakker engelsk, ”... hjelpe meg til å få en veldig god jobb i Norge”. Hun føler hun vil være mer attraktiv på jobbmarkedet når hun er ferdig utdannet. Hanne synes det er status i å si at hun har bodd i London og utdannet seg der. Det får henne til å føle at hun skiller seg ut fra andre. Spesielt venninnene som har tatt yrkeslinja og ”har valgt et yrke så de ikke kan bli veldig mye”. Hun mener at de tar en utdanning på lik linje som henne, men Hanne tenker på høyere utdanning som noe man tar på høyskoler eller universitet, og hennes valg angående studier og studiested skiller seg ut.

Silje har en jobb ved siden av skolen. Det er en lagerjobb og forteller at de hun jobber med ufaglærte, og det ”er ikke noe jeg vil bli”. For med utdanning blir du litt ”mer kar” mener hun. Det gir status å ha utdanning, ”helt ærlig så er det jo det”. Selv om Silje ikke vet hva hun vil bli, så skal hun bli en utdannet person. Hun vil ikke bli assosiert med de hun jobber på lager med.

Med en utdanningen vil elevene skille seg fra andre som ikke har det, på denne måten vil de oppnå en status ved å få seg utdanning. For Alfred betyr ikke penger alt her i verden, men han vet at han vil ha nok som lærer. Hva elevene mener er å tjene masse penger legger de ulike meninger i.

Hvem har gitt råd og egentlig valgt utdanningsveien?

Alle elevene går på allmennlinjen og valgte dette av ulike årsaker. Alle snakket om dette utenom Alfred. Det var muligens en selvfølge for han siden han visste hva han ville bli. Kaja ville bli eiendomsmegler når hun gikk på ungdomskolen. Derfor var det naturlig å ikke velge yrkesfag. Ønske om eiendomsmegler gikk hun vekk i fra, for ”det var dumt å utdanne seg til arbeidsledig”, og hun har valgt realfag på videregående. Fag hun mesterer er fag faren var god i. Derfor føler hun at de har ”samme evner”, slik at hun vil kunne mestre ingeniørstudiet som faren fullførte.

På valg av linje på videregående skole hørte Anders på rådene fra foreldrene og søsken, som mente at dette var den "trygge veien å gå". Anders hadde et alternativ han vurderte som ikke foreldrene foreslo, salg og service. Men valget falt på allmenn, selv om interessen hans var på salg og service. Valget begrunner han med at det sosiale var bedre på allmenn "mer lik han". Linjen var også grunnen til at han hadde "funnet valget mitt" (valget om å starte for seg selv), noe han mener han ikke hadde gjort på salg og service.

Anders tror ikke at det han lærer på videregående er noe viktig han senere i livet. Han forteller at generell studie kompetanse og bra karakterer ikke "gjøre noe for fremtiden" hans. Et "veldig bra eksempel" er at han jobber ved siden av, noe som han føler selv han har mye mer nytte av enn selve skolen. Han har tre jobber som han får attester fra, noe han mener er viktig for fremtiden.

Så det synes jeg er veldig deilig. Er sånn jeg sier til vennene mine at det gjør meg så bra, for da føler jeg at jeg gjøre noe nyttig.

Anders er veldig engasjert over planene om å starte egen bedrift. Det kommer fram når han forteller om hvordan han ikke synes det er noe gøy å fortelle foreldrene om planene sine, "som jeg er veldig entusiastisk over, men...". Moren kommer med forslag for yrker ut i fra det hun mener og tror han interesserer seg for, "mamma sier ofte jeg skal ta sånn massasje, sånn fysioterapi, eller data fordi jeg interesserer meg for det og sånn. Men jeg synes det blir litt sånn enkelt, egentlig. Men det kan hende... jeg interesserer meg for fysioterapi". Foreldrene vil at han skal ta en utdanning, og moren prøver her å hjelpe han til å finne ut hva han kan gjøre ut i fra interessene hans (i hvertfall i følge henne). Anders føler et ansvar ovenfor foreldrene til å ta en utdanning, "da trenger de ikke å bekymre seg for meg". Utenom moren har alle i familien høyere utdanning, noe som preger Anders i og med et han føler at ansvar ovenfor dem.

Søsteren til Hanne har vært den som har påvirket henne mest med tanke på valg av linje på videregående og fag. Hun er fem år eldre og at Hanne ser på henne som "litt sånn helt", betyr at hun vil være litt som søsteren. I og med søsteren hadde det "veldig moro" på allmenn og at Hanne ikke visst hva hun ville bli så ble det allmenn. Søsteren foreslo at hun skulle ta media, Hanne visste ikke at hennes store interesse var i det faget før hun

begynte på det. Selv mener hun at søsteren ikke har ”hatt så mye å si” for hennes valg på videregående.

Det virker som Silje tror mange foreldre har en formening om hvilke fag barna skal ta, de har alltid en mening om hva som er best og lurt å gjøre. Men det er ikke alltid dette er det beste for barna og det var tilfelle her. Silje orket ”ikke det peset der”, gjennomsnittet på karakterene gikk ned. Silje er opptatt av skal være bra. Hun synes hun ”gjør mye skolearbeid, jeg synes jeg er flink”.

De fagene Silje valgte på skolen tok hun på grunn av hva foreldrene hennes rådet henne til å ta.

Det var mamma og pappa som påvirket meg til å ta for det er sånn fag du alltid får bruk for, ”er så kjekt å ha” [etterligner foreldrene sine], du kjenner den regla.

Silje ”trodde liksom jeg var økonomi- typen. Men det... det er jeg ikke hehe”. Søsteren har utdannet seg i noe innenfor økonomi, noe syntes Silje virket gøy. Hun angrer ikke på at hun tok allmennlinjen og har likt godt fagene hun valgt istedenfor matte og engelsk.

Elevene vil så gjerne ta de ’rette’ valgene og rådene de får av andre blir dermed viktige for dem. På denne måten er det flere som hjelper elevene å legge utdanningsveien.

Å klatre på klassestigen

Noen av elevene påpekte at det var ”veldig bra” at de som tok yrkeslinjen på videregående også kunne få studiekompetanse hvis de tok et ekstra år. De syntes ikke det gav lavere status å ta en yrkeslinje. Alle syntes at dette var en utdanning som de beskrev som ”ferdig”, men mente at de ikke hadde så mange ”valg muligheter”. De ville få en ”god og fin start” siden de ville begynne å jobbe med en gang de var ferdig med videregående.

På spørsmål om hva de tenkte om en person som bare har gått ungdomskolen og synets det var tilstrekkelig å kunne lese og regne (lærdommen vil man få ved å leve livet uten om på skolebenken) svarte de:

Ikke mye å vise til.

Ikke noe grunnlag for å liksom få skal få deg noe jobb.

Har ikke noe i bakhånd.

Den eneste veien å komme lenger enn det i verden er å gjøre en innsats, den innsatsen er ofte på skolen.

Bli man mer selvstendiggjort.

Kunnskapsrik, tror jeg. Men ikke utdannet. Litt diskriminering, kanskje, men det er sånn jeg...

Alle tenkte på høgskoler eller universitet når jeg spurt hva høyere utdanning betydde. For dem alle er dette det naturlige steget videre i livet. De har alle planer for en eller annen utdanning, eller for Silje som "så klart" skal ta utdanning. Alle er opptatt av at de skal gjøre noe de liker og vil trives med, det må være spennende og utfordrende. På en side er det å være lykkelig det viktigste, men på den andre siden er det viktig å tjene penger. Alle deres planer, utdanning og deres syn på utdanning er påvirket av foreldrene. Selv påpeker de at det er deres egne ønsker for utdanning eller at de ikke lar seg påvirke av foreldrene. Samtidig forteller de meg mye om hva foreldrene deres mener eller har sagt til dem. Alle, utenom Alfred, snakker om hvor viktig det er med foreldrene støtter i valgene deres.

På spørsmålet om hva utdanning kan gjøre for en, sier Anders:

.... der er veldig mange som ser det som et skille på folk om de er utdannet eller ikke. Det merker i hvert fall jeg sånn, hvis du ser på broren og søstra mi og... venner snakker om venner... eller foreldrene snakker om vennene dems.

Alle skal liksom være utdannet hvis du er... hvis du skal være... passe inn i samfunnet skal du ha en utdanning.

Inntrykket av hvilken betydning utdanning får for folk blir basert på holdningene hjemme hos Anders. Utdanning trenger man for å passe inn og for at foreldrene ikke skal bekymre seg for han. Han starter med å si at slik er det. Så sier han hva folk rundt han sier, for tilslutt å konkludere med at det er slik samfunnet tenker.

Den beste inngangsbilletten til en bra utdanning er å ta allmenn slik at de får studiekompetanse og kan velge fritt hva og hvor de skal studere. Og ved å ta en høyere utdanning vil de få bedre sosial status og skille seg fra andre som ikke går på universitet eller høgskole.

Å velge det kjente og det de får aksept for hjemme

Kaja er bevisst på sine evner og vet godt hvilke fag hun mesterer godt. Disse fagene (evnene) passer godt med et yrke som ingeniør, som hun igjen har kjennskap til gjennom faren. Hva selve studiet innebærer vet hun ikke, men hun vet hva de driver med (hva slags ingeniør faren er eller hva Kaja kunne tenke seg kommer aldri fram). Hun snakker ikke mye om hvordan dette yrket virker interessant, men mer om at hun også vil klare det når faren har klart det. Det blir et trygt utdanningsvalg.

... hvis jeg har litt av evnene hans sånn skolemessig så har vi noe av det samme, da er det liksom trygt å velge det, for hvis han har klart det, så klarer vel jeg det også.

At Kaja velger utdanning etter ikke bare egen interesser kommer bra fram.. I essayet sier hun at kreativt yrke ikke er like bra som ingeniør, altså man tjener ikke så mye penger.

... altså.... skulle jeg ha valgt liksom, skulle ha vunnet i for eksempel 500 000 i lotto, eller 5 millioner i lotte, så hadde jeg valgt et yrke som... som er helt annerledes, liksom. Hadde jeg bare valgt det jeg synes er gøy, helt fra mine interesser akkurat nå, da.

Hun forteller at hun har blitt tipset av familien ”som sier hva jeg burde... hva de tror jeg ville liksom passa til, holdt på å si”. Det betyr mye for henne hva familien mener.

... jeg kan bli noe som jeg liker. Samtidig som jeg burde bli, som jeg har hørt utenfra...

Alfred sier at han er omringet av lærere i familien og det er dermed naturlig å tro at dette har påvirket han i stor grad til å bli lærer. Han mener i den ene stunden at dette har påvirket han og så i den neste at det er kun i ut fra egne interesser.

Det har påvirket meg, det har det.

... har jeg blitt mer tiltrukket av det nettopp det, fordi jeg kjenner noen.

... lyst til å bli lærer hele tiden, har blitt ikke påvirket av så mange andre. Prøver å fortsette med det.

Dette svarte han når jeg spurt om hvordan det har påvirket han at så mange i familien er lærere og hvem som har den største påvirkningskraften på han om dagen. Når jeg stilt spørsmålet om hvordan han ville ha forklart til en fremmed person hvorfor det var viktig for han å bli lærer og om det kanskje hadde noe betydning for samfunnet, svarte han:

Først ville jeg ha sagt at det ligger i blodet å bli lærer og... at jeg er tiltrukket av det selv. Så... det er erfart hvordan familien har opplevd det å være lærer. Så er det jo det at samfunnet sier stadig vekk at man trenger nye lærer, at det er modig sier de å bli lærer... det er en utfordring, rett og slett.

Her kommer det fram at utgangspunktet til Alfreds ønske om å bli lærer er at han vet hvordan det er å være det. Samtidig blir de som velger å bli lærer omtalt som modige personer som tar på seg dette ansvaret. Det er en tøff utfordring som venter en lærer i hverdagen.

Hanne synes det er godt med støtten hun får fra foreldrene. Samtidig mener hun at foreldrene er trygge på at hun ikke vil rote seg bort i noe, siden hun er en fornuftig person som klarer å ta vare på seg selv. Dette gjelder også valg av utdanning.

... uansett hva jeg velger så veit foreldre og søsken at jeg er fornuftig og velger jeg det som passer for meg.

Samtidig som har de oppmuntret henne til å dra til utlandet hvis det var en mulighet for det.

De har jo alltid sagt at jeg skal gjøre det jeg synes er gøy og... de har alltid sagt at det å studere i utlandet er sikkert kjempe moro.

Så jeg veit at uansett hva jeg velger så kommer de til å støtte meg på det.

At foreldrene og søsteren har snakket positivt om å studere i utlandet tar hun som en oppmuntring til å dra til London, og ser på det som deres støtteerklæring.

Silje synes ikke hun kan vite i en alder av 18 år hva hun vil gjøre resten av livet. Hun mener at hun "kjenner meg ikke godt nok til å vite hva jeg liker å drive med", men "familie og samfunn er sånn at nå må du vite hva du skal gjøre". Foreldrene "stressa for at

jeg må få meg en utdanning” og dette igjen blir Silje ”stressa” av at hun ikke vet hva hun vil gjøre.

Mamma er litt sånn rødstrømp, så hun er sånn få deg en utdanning, du må ha utdanning [etterligner sin mor].

Det virker som foreldrene tar aktivt del i Siljes utdanning, det viste seg når hun skulle velge fag på videregående og at de er opptatt av hva hun skal utdanne seg til. Silje selv føler at de har stor innflytelse på henne, og deres støtte betyr mye. Som Hanne er hun sikker på at de vil støtte henne i det meste, siden ”de er ikke så strenge på det”. De har så stor innflytelse at hun vil tenke seg to ganger om før hun gjøre noe de er imot.

Det er enkelt å velge noe de har kjennskap til og noe som foreldrene er positive til. På denne måten vet de hva de går til, og samtidig en bekreftelse på at de gjør et bra valg.

Å bryte med det som er forventet

Foreldrenes råd og meninger om utdanning passer ikke alltid inn i hva elevene selv kunne tenke seg å gjøre. Dette ser en hos Anders som har en konflikt med seg selv om det er utdanning eller erfaring som er veien å gå, noe han ser et skille mellom og ikke noe man kan kombinerer. Han forteller at foreldre og andre snakker om hvor viktig det er å ha gode karakterer, ” da blir jeg litt irritert”, ”... har ikke lyst til å tro at det er sånn”, ”skoler bør ikke være hele greia”. Han forteller entusiastisk fortelle om kameraten som har gått på salg og service og oppnådd hva Anders ønsker skal skje med han , å bli daglig leder, ”... det er utrolig bra, egentlig”. Når jeg spør om dette har påvirket han på noe måte, svarer han at det er ”hvert fall oppmuntrende”. Anders synes det viser at det er muligheter selv om man er ung. Kameraten har bekreftet for Anders at det er mulig å jobbe seg opp, at det ikke er nødvendig å gå den tradisjonelle veien. Samtidig vil han studere ”kanskje i utlandet”. Da vil han føle at ”utdannelsen er såpass viktig at da gjøre jeg noe viktig”.

Anders har klare meninger om det å ta utdanning og om det å få seg erfaring. Når jeg spurte han hvor viktig det var for han å ta utdanning svarte han at det ”egentlig ikke er så

viktig for meg” til å resonnerer seg fram til at ”da synes jeg utdanning er viktig egentlig”. Anders kommer fram til at utdanning er viktig, fordi det å ”ha noe mer i ryggen fordi... kan hende jeg må jobbe for andre resten av livet”. Anders vet ikke hva som skal til for å lykkes her i livet enda. Han vil ta utdanning på en annen måte enn hva han mener er den tradisjonelle veien å gå. Denne utradisjonelle veien han betegner som ”litt egoistisk vei å gå”. Men den tradisjonelle veien har familien hans tatt. Så det er kanskje en side ved han som ikke vil skille seg fra dem.

Kaja har hørt på hva ”folk rundt” henne har anbefalt henne å gjøre. Å bli ingeniør blir forventet av henne å bli. Selv om hun har litt andre utdanningsønsker også, velger hun det yrket hun har mest kjennskap til, som også er et ”bra yrke”.

Alfred som velger å gå i familiens fotspor vet hva han går til. Han har lenge hatt lyst til å bli lærer og er fornøyd med hva yrket kan tilby han. Det kan kanskje virke som at sportsjournalist ville vært et yrke som var mer i tråd med interessen hans, siden han skal ta denne linjen på folkehøgskole. Men for han er karakterkravene for høye og ikke noe han vil strebe etter for å klare. Å bli lærer er et godt alternativ og har den beste goden, lang ferie.

Hanne følger drømmen sin og har jobbet målbevisst mot en utdanning innen journalistikk siden hun begynte med media i 2. klasse. For henne har mange drømmer blitt oppfylt til nå, å ta utdannelsen i London.. Hun gleder seg til å ta fatt på en ny epoke i livet etter videregående.

For elevene er det vanskelig å bryte med konvensjonene de ser rundt seg. De har gjort seg opp en mening om hva som er ”vanlig” å gjøre og hva som er forventet av dem. Om de bryter ut fra dette vil de skille seg ut, men på en annen side gjør de da mer av det de interesserer seg mest for.

Oppsummering

Det å ta utdanning påvirker livene til de unge på mange ulike måter som vi har sett her. De har mange tanker om utdanning generelt og individuelt og hvordan dette kan påvirke fremtiden deres. Alle sammen har fortalt meg hva de ønsker eller ikke ønsker å gjøre. De er klar over sine sterke og svake sider og klarer å se seg selv i et yrke om noen år. De er

nå etter 12 år på skolebenken klare for å oppleve verden og få nye impulser. De er alle enige om at det er viktig å sikre fremtiden med gode jobber, dette gjelder både økonomisk, sosial status og egen lykke. De vil ha alt i et yrke. De mener selv at alle valgene de tar er deres egne, men det er viktig for dem og rådføre seg med foreldre og høre på hva eldre søsken har valgt før dem. Foreldre og søskens meninger har for disse elevene blitt veldig dominerende for valg av linje på videregående, de har fulgt deres råd og fotspor. På denne måten vil de opprettholde sin posisjon i samfunnet, for de har klare oppfatninger av de som ikke har utdanning (høyere utdanning). Disse oppfatningene er også blitt påvirket av hvordan det å ta utdanning blir snakket om i hjemmet.

Ønskene elevene har for sin egen utdanning samsvarer ikke alltid med rådene hjemmefra. Dette kan oppleves frustrerende for noen av dem, siden de da blir forvirret over hva som er best for dem. En enkel løsning da blir at de velger noe som både de selv og foreldre kjenner til, slik at de vet hva de blir rådet til. Det er vanskelig å bryte ut av det de oppfatter er forventet av dem. Å bryte med konvensjoner blir som å skille seg ut. Da vil de bevege seg over i et ukjent landskap som de ikke er helt sikre på at de tør eller vil bevege seg ut i.

GRUPPEINTERVJUET

Jeg møtte elevene 3 måneder etter jeg hadde intervjuet dem individuelt. De var ferdig med heldagsprøver og eksamener, klare for å ta sommerferie så fort skolen offisielt var slutt. Når jeg kontaktet dem for å avtale en dag vi kunne møtes på var de raske til å svare og komme med dager det passet best for dem. Jeg ble overrasket at det gikk så lett som det gjorde siden det hadde vært litt tull i starten med de individuelle intervjuene. Dagen var satt og jeg begynte å forberede intervjuet.

Inngangsbillett til livet etter videregående

Etter jeg hadde sett på essayene og intervjuene hadde jeg kommet fram til at det var tre punkter som gjaldt for det elevene sa til meg om det å ta utdanning:

1. inngangsbillett
2. ”det gode liv”
3. de vil være med i det sosiale spillet.

De hadde alle fortalt at ved å ta allmennlinje og dermed få studiekompetanse hadde de mange muligheter til å ta høyere utdanning. Noe av dem nevnte at det som kunne stoppe dem var høye karakter krav, som Alfred som hadde droppe planen om journaliststudiet på grunn av de høye kravene. Anders hadde funnet en løsning på dette ved å dra til utlandet, der han trodde det ikke var så vanskelig å komme inn. De var alle klar over at de var viktig å ha gode karakterer og studiekompetanse. Ut i fra dette kom jeg fram til det første punktet, inngangsbillett.

”Det gode liv” er noe elevene vil oppnå ved å ta høyere utdanning. De var alle opptatt av at de skulle gjøre noe som ville gjøre dem lykkelige og realisere deres drømmer. De var opptatt av at de skulle tjene penger, noe det virket som de tok som en selvfølge ville

komme etter høyere utdanning (som ble sett på som lang utdanning). De mente det viktigste var å være lykkelig i jobben man hadde, selv om penger også var viktig.

Alle essayene jeg samlet inn var det en ting som gikk igjen, om de skulle ta fri år eller begynne rett på studier. Fri året innebærer at man skal finne ut hva man skal gjøre, mens man gjør forskjellige ting. Mange vil reise til andre land under argumentet å lære andre språk, for det er viktig uansett hva man kommer til å gjøre etterpå. Mange ville jobbe og tjene penger mens de funderte på hva de skal bli, slik at de har mulighet til å reise eller å ha litt ekstra i studietiden. De som gledet seg til dette fri året skrev at de var kjempe lei skolen, slik som Silje var. Grunnskolen og videregående skole ble beskrevet som noe de måtte igjennom, men den virkelige utdannelsen begynte etterpå. Videregående ble betegnet som et springbrett til det virkelige liv, det var først da de skulle være en del av samfunnet. Altså ta del i det sosiale spillet.

Det ble utgangspunktet til et metafor på livet i form av et spill som foregår på en arena. Arenaen var livet etter videregående der de selv må ta del i spillet og velge hva de vil ha ut av spillet, hvilke spilleregler det vil følge og hva de ønsker å vinne.

Fokusgruppe intervju

Fokusgruppe intervju er en metode som brukes for å intervju flere enn en person, det er i utgangspunktet et gruppeintervju. Enkelte forfattere har et skille mellom fokusgruppe intervjuets og gruppeintervjuets teknikker. Dette er forskjellige grunner til dette, men en av grunnene er at man ved fokusgruppe intervju er interessert i hvordan deltakerne i gruppen diskuterer et bestemt tema som *en gruppe*, og ikke som enkelt individer (Bryman 2001). "how people respond to each other's views and build up a view out of the interaction that takes place within the group" (Bryman 2001:346). Overført til mitt prosjekt kan jeg da se hvordan elevene reagerer på hverandres utsagn og se om det forgår forhandlinger dem i mellom.

Dagen gruppeintervjuet skulle holdes

Jeg hadde to dager før intervjuet fått beskjed fra den ene av elevene at hun måtte jobbe. Hun hadde ikke mulighet til å komme dagen som var avtalt. Eleven kom med forslag om en annen dag det passet for henne. Jeg meldte de andre elevene og spurte om det passet for dem dagen eleven kunne isteden for. Da var det en annen som skulle på ferie den dagen så hun kunne ikke. Jeg bestemte meg for at jeg skulle gjennomføre gruppeintervjuet med fire og sendte ut ny beskjed om at dagen som først var bestemt fortsatt gjaldt. Da hadde hun som skulle på ferie satt seg opp på jobbing siden hun trodde at intervjuet skulle holdes dagen hun var dratt bort. Fra at alt hadde gått veldig (overraskende) greit, ble det til slutt mange beskjeder fram og tilbake, bytting av dager par tre ganger og jeg holdt på selv til slutt å holde oversikten over når vi skulle ta intervjuet. Selv om det var vanskelig å avtale møte med dem, var de to som ikke kunne komme veldig villige til å hjelpe. De lurte på om det jeg kunne sende dem spørsmålene på e-mail, så kunne de svar og sende tilbake til meg. Selv om jeg hadde forklart dem to ganger før at jeg skulle møte dem i gruppe og stille de spørsmål samlet, trodde de det var et spørsmålsskjema.

Dagen kom da jeg skulle møte tre av fem elever. Jeg hadde sendt dem melding på mobil dagen før for å minne dem på møtet og de to guttene hadde spurt meg om å sende en sms på dagen, slik at de ikke glemte det. Vi skulle møtes på skolen. Jeg møtte opp der vi skulle møtes og sto der ca 30 min alene før den første, Anders, dukket opp. Da hadde jeg begynt å ringe etter de to andre. Jeg fikk ikke noe svar av noen av dem. Det gikk nærmere en time før Silje og Alfred kom. Alfred lå og sov med mobilen på lydløs, og jeg måtte dra og hente han for å spare tid. Silje hadde dårlig tid, hun møtte opp for sent og kunne maks være 30 min før hun måtte dra på jobb. Det som startet med ”ikke noe problem, jeg kan møte opp”, endte med at de glemte avtalen, kom for sent eller ikke klarte å disponere tiden sin bedre. Å la seg bli intervjuet av meg var det ingenting de kunne oppnå noe på. Det å holde slike avtaler virket som de glemte fort.

På den korte tiden vi hadde til rådighet kom det fram noen tanker som vi skal se på nå.

Selve gruppeintervjuet

Jeg gav elevene denne metaforen: *Etter videregående får dere et deltakerbevis til en ukjent arena. Her foregår det et spill som dere vil gjerne vil ta del i. Hvordan skal dere komme inn i dette spillet eller bli deltakere? Og hva vinner man? I tillegg spurte jeg om hvordan de kunne bruke deltakerbeviset? De må selv lage seg spille reglene, hvilke regler mener de er viktig? Og hva betyr det å lykkes i spillet, hva kan man vinne?*

De startet med å si at de ville se hvordan andre bruker deltakerbeviset og hvordan andre spiller spillet for å komme inn i det selv. Anders mente: ”fordel at ditt deltaker bevis er sterkt for å komme inn i spillet, har man kommet inn er det bare å spille, da er det opp til deg selv”. De var alle enige om at deltaker beviset bare var viktig med en gang, ikke etterpå når man var kommet inn. For da lager man seg sitt eget spill.

Hva er spillet?

Anders: Samfunnet og verdensøkonomien og sånt...

Silje: Samfunn og jobb og sånt.

Alfred: Etsiske holdninger.

Anders: Jeg tenker mer på økonomi og sånn jeg...

Silje: Det gjorde jeg også.

Anders: Så kan du bygge deg opp på forskjellige måter, det handler om å få andre under deg hele tida.

Spillet var tenkt som den tilværelsen man gikk inn i etter videregående. Anders er opptatt av andre ting enn Alfred, det kommer ut av svarene de gir. I intervjuet var Anders mer opptatt av å tjene penger, enn det Alfred var. For han holdt det med å ha ”til smør på skive”, mens Anders skulle ha sin egen bedrift der pengene ville komme av seg selv. Denne tanken om å starte for seg selv kan sees i svaret om at det handler om å kontrollere spillet, ”alt det som rører seg i spillet”. Han mener at jo høyere opp man kommer i spillet, jo lettere er det å kontrollere hva som skjer. Silje har samme syn på spillet som Anders om at det handler om å få seg jobb og tjene penger. Men Silje er opptatt av at man må unngå å trække på andre for å heve seg selv. Dette mener hun er en spilleregel.

Silje: Ja, for meg er det å heve seg selv uten å trække ned noen andre. Uten å utnytte andres uvitenhet om spillereglene for seg selv å kunne heve meg selv. Det er i hvert fall min spille regel.

Hva kan man vinne, hva er premien?

Anders: I samfunnet er det materielle tingene, da, også eventuelle egne ambisjoner man får oppfylt.

Silje: Status.

Anders: Ja.

Alfred: Jeg kunne godt tenkt meg kone, to barn, Volvo og hytte, jeg.

[de andre ler]

Alfred: Det holder lenge for meg, så hvis jeg har fast jobb i tillegg så...

Silje: Så skjønt, da!

Disse tankene Alfred har er absolutt ikke slik de to andre tenker. Igjen tenker Anders veldig ”stort”. Status er noe han og Silje vil oppnå. Alfred er tilfreds med tanken om at han vil få seg en familie en dag, på denne måten føler han at han har oppnådd det han vil ha. Anders og Silje tenker på premien som noe som kan gi dem prestisje.

Er det en forventet premie som ligger i dette spillet?

Silje: Alle skaper sin egen premie.

Anders: Det er en kjent premie, fordi alle i spillet går jo etter premien.

Silje: Men alle har forskjellige premier. Det er forskjellig hva folk ønsker.

Anders: Det er jo noe konkret da hvis du tenker på...

Silje: Det er jo ikke det.

Anders: I det spillet, hvis man skal spille det. Er det ikke det a?

Tone: Ditt spill?

Anders: Ja, sånn som Alfred har sin egen, ikke sant. Det er jo ikke...

Alfred: Det blir min måte å spille spillet.

Anders: Man bør jo egentlig ikke spille spillet for å komme til no’.

Silje: Jeg vil si det er lykke og tilfredsstillelse. Ikke for min del så mye materielt. Godhet. Gjøre noe for andre.

Alfred: Jeg kunne kanskje klart meg uten den hytta.

Anders blir litt usikker på dette spørsmålet. De andres tolkning og svaret til Alfred gjør at han ikke helt vet hva han skal svare. Han tenker at det er noe bestemt man spiller etter og at dette er det samme for alle. Derfor henvender han seg til meg og tror at jeg er ute etter et konkret svar. Alfred vil oppnå sine mål uavhengig av hva de andre mener. Silje finner ut at hun er mer opptatt av å være lykkelig, noe hun kan oppnå ved å gjøre noe for andre. Det materielle er ikke så viktig for hennes del.

På spørsmål om hva som kunne være fellesnevner for det Alfred nevnt (kone, barn, bil og hytte) svarte de:

Alfred: Lykke.

Anders: Kan det ikke være trygghet.

Silje: Kjærlighet, frihet.

Anders: Stabilitet.

Silje: Noe fast no'.

Gi av deg selv

Anders: Er det noe sånn pris man må betale sjøl, er det noe sånn...

Tone: Hva tror dere?

Anders: Jeg tror jo det er det. Det er mange priser å betale...

Silje: Gir mye for å få noe igjen.

Anders: Ja, du gir mye for å få noe igjen.

Alfred: Du må ofre deg selv litt i spillet.

Anders: Det er lett å selge for mye av seg selv, kanskje.

Tone: Hva må dere ofre, er det noe dere må gi opp?

Anders: Mye av... deler av deg sjøl, det blir mer personlig, liksom av det du... på en måte kan det være ille, men på andre måte kan det være sunt også.

Silje: Å legge deg helt flat og ofre seg selv. Gjøre deg naken for andre. Gjøre deg sårbar.

De mener at de må gi av seg selv og åpne seg for fremmede for å oppnå de tingene de vil ha. Anders mener at det å få seg kone er "mer på personlig... hyggelignivå, i forhold til andre. Det er noe du ønsker å gjøre som gir livskvalitet, men hvis du skal gjøre det for å tjene penger så kan det være litt ubehagelig". Her refererer Anders til det å "legge seg flat" for andre og "blottlegge seg selv".

Silje: Hvis det er snakk om jobb og materielle ting så må du gi mer av deg selv, tid og krefter.

Anders: Du har ikke tid til mange ting som du kunne ha fått før. Eller hvis du hadde hatt et annet liv... eller ikke spiller spillet sånn. Alle velger sine egne premier, de spiller også der det er stor konkurranse og liten konkurranse.

Hvilken spill vil dere legge opp til?

Silje: Det vet jeg ikke nå! Hva jeg ønsker om tre år...

Tone: Hvordan tror du at du må tenke at du skal spille dette spillet?

Silje: Ja, si det...

Silje er veldig opptatt av at hun ikke kan vite hva hun vil gjøre. På spørsmålet om hvilket spill de skal legge opp til svarer hun raskt og kontant at hun ikke vet. Som i det individuelle intervjuet virker det som hun skal forsvare at hun ikke vet. Jeg spør dem om de har en eller annen plan nå etter videregående. At de skal gå inn i et eller annet spill, som er fornuftig eller ikke, så skal de i gang med noe. Anders føler ikke dette spillet er så stort.

Anders: Det spillet kan være større enn det du har i hodet ditt. Det er alltid utrolig mange valg og veier å styre seg på. [Anders faller litt ut av hva argumentet sitt er]

Alfred: Spillet kan ta sine egne veier uansett, du har ikke så stor kontroll på spillet som du selv kunne ønske.

Silje: Vanskelig å vite hva premien egentlig blir. Kan hende det kan endre seg.

Anders: Det kan være dumt nå å sikte seg inn på en bestemt premie nå.

Alfred ønsker ikke å prøve å styre hva som skal skje, han har innsett at det kan skje noe annet enn det man hadde tenkt seg og vil ta det som det kommer. Anders vil på en måte prøve å kontrollere det som skal skje. Når han sier at det er dumt å sikte seg inn mot en bestemt premie er han klar over at det er mye man kan oppnå, og dumt å bare gå for det ene. Han vil vite om alle mulighetene før han velger, slik at han kan velge den beste premien. For Silje som ikke vet hva hun skal gjøre, vet hun ikke hva hun skal sikte seg mot.. Hun er åpen for at hun kan gå for en premie og endre mening og gå for noe annet etterpå.

Oppsummering

Det var ikke helt lett for elevene å få et slikt abstrakt bilde på framtiden sin og hva de trodde den innebar. Anders var opptatt av å svare riktig og var den dominerende i gruppa. Dette var forventet fra min side ut fra det bildet jeg hadde fått av dem i de individuelle intervjuene.

Grunnen til at jeg ville gjennomføre et gruppeintervju var at jeg skulle se på hvordan elevene som gruppe diskuterte metaforen jeg gav dem, og om det foregikk noen forhandlinger mellom dem. Ut i fra det Bryman (2001) la i fokusgruppeintervjuer kan man tydelig se at Anders, Silje og Alfred reagerer på hverandres utsagn.

Anders som ikke er enig i hva Alfred mener spillet handler om føler han må presisere hva han mener etter at Alfred har gitt sitt svar. Når de snakker om hva man kan vinne tenker Alfred på kone, barn, bil og hytte. Dette synes de andre er morsomt og tar han ikke seriøs. Silje svarer ved å si at han er skjønn som tenker sånn. Men dette er hva Alfred vil at sin fremtid skal bli en gang. Har han i tillegg fast jobb vil han være fornøyd med livet. De andre vil oppnå status. Hva de legger i denne statusen sier de ikke konkret, men det å tjene penger går igjen gjennom intervjuet.

Da jeg spør dem om det er en forventet premie sier Silje at alle har sine egne mål her i livet. Anders mener at det er noe konkret, Silje er uenig. Dette forvirret Anders, var det et mål alle ville oppnå er var det ulike mål man ville oppnå? Han innser at han og Alfred har forskjellige mål og ønsker for fremtiden. Samtidig som Alfred presiserer for han at han ønsker seg andre ting enn Anders. Deres bilde av et vellykket liv har forskjellig innhold, og de finner ut at de har forskjellige mål. Silje går vekk fra å ønske seg materielle ting til å ville gjøre noe for andre. Alfred finner ut at han godt kan klare seg uten hytte.

Elevene enes til slutt om at de ikke er lett å vite hva denne premien er, altså hvilke mål de vil oppnå. De startet med å ha klare tanker hver og en av de om hva premien skulle være, til å komme til den konklusjonen om at man ikke kan vite. Under intervjuet har de hatt ulike tanker om hva de ønsker fremtiden skal bringe. Ønskene som Alfred nevnte med kone og barn er ting Silje og Anders ikke har tenkt på. Gjennom gruppeintervjuet har de gjort hverandre oppmerksomme på ting de ikke har tenkt på selv. På denne måten innser

de at det kan være vanskelig å bestemme seg for hvilken vei livet skal ta og hva man har som mål. For, som de finner ut sammen, kan dette endre seg med tiden, så det er bare å la tingene gå sin gang. Dette synet har elevene sammen kommet til etter å ha hørt hva de andre har tenkt og snakket om dette.

HVORDAN INNGÅR UNGDOMS UTDANNINGSVALG I DISKURSIVE IDENTITETSFORHANDLINGER?

Teorien om det senmoderne samfunnet gir et bilde av verden som blant annet et sterkt individualisert samfunn der vi i økende grad er overlatt til oss selv når vi skal ta viktige avgjørelser (Beck 1992, Giddens 1991, Krange 2004). I dette tilfellet gjelder det ungdoms utdanningsvalg. Som jeg skrev tidligere i oppgaven var det mer bestemt av overordnede institusjoner om hva man skulle bli. Valgmulighetene var ikke de samme som det er i dag, da man ikke hadde så mange muligheter enn å følge sine foreldres fotspor i valg av utdanning. Hvor individualiserte er de ungdommene jeg har intervjuet?

Som svar på mitt første forskningsspørsmål om hvilken fremtidsorientering elevene har, er de alle fremtidsorienterte. De har mange tanker om utdanning og fremtiden. Selv om de alle ikke visste hva de skulle gjøre, var det sikkert at de skulle ta høyere utdanning. Men tar de sine valg ut i fra hva de selv ønsker eller er det noen som er med på å påvirke deres valg?

Jeg skal nå se på funnene mine ut hvordan det passer inn i det 1) senmoderne samfunnet, 2) diskursive identitetsforhandlinger og til slutt se hvordan dette passer sammen med 3) individualiseringsbegrepet. Helt til slutt vil jeg diskutere om mitt materiale og mine metoder har vært tjenelige for å belyse mine forskningsspørsmål.

Elevene i det senmoderne samfunnet

Elevene jeg har intervjuet til dette prosjektet har følt at de har mange muligheter. Som det sto i et av essayene, var det ikke lett å velge, det var så mange valgmuligheter. Dette passer godt med hva Ziehe (1998) sa om at valgmulighetene til unge i dag hadde både gode og dårlige sider. For mange valgmuligheter ville for noen gi vanskeligheter med å velge hva de skal gjøre.

I det økt individualiserte samfunnet vi lever i står de unge friere og i mer ubundet relasjon til den sosiale og kulturelle konteksten som omgir livene deres. Dette kan man se i svarene eleven gir meg når de iscenesetter seg selv i de ulike yrkene de har. Anders er spesielt opptatt av å bevise noe ovenfor seg selv. Han sier han vil bryte med den tradisjonelle veien å gå når det gjelder utdanning. Kaja har reflektert over hva hun passer til. Hun ser på hva som er sine sterke sider og ser dette i lys av et yrke hun vil ha. På denne måten finner hun ut hvilken kurs hun skal ta i livet.

Alle elevene har lyst til å reise til utlandet på et eller annet tidspunkt etter videregående. Silje skal reise verden rundt på til høsten med en venninne forteller på hvordan globaliseringen har ført til at vi i dag vil oppleve alle verdenskroker og har mulighet til å gjøre det. Dette å "back-packe" verden rundt her blitt mer og mer vanlig for ungdom. Man vil oppleve nye og spennende kulturer og treffe folk fra forskjellige steder i verden. Det at ungdom i dag har mulighet til dette er fordi mange tar seg et fri år for å kunne spare og reise. Det er ingen som forventer at de skal begynne å jobbe eller studere et sted når de er ferdig på videregående, det er opp til dem selv hva de skal gjøre. Med referanse til Ziehe (1998) igjen har den kulturelle frisettingen skapt muligheter og handlingsalternativer for de unge. Alle elevene så det å reise som en mulighet, enten de ønsket å jobbe, gå på skole eller bare å være på ferie. Som Kaja sa så ville hun reise slik at hun ikke "bare gikk på skole".

På spørsmål om elevenes planene var deres egen eller andres, sier alle at det er noe de selv har tenkt på. De forteller meg hvordan de har tenkt på forskjellige sider av seg selv eller et yrke og hva de har kommet fram til. På denne måte kan man si at det skaper sin egen fremtid, eller med Giddens ord; de reflekterer over sine egne livsprosjekt (Krange

2004). De ser at de kan klatre på klassestigen gjennom utdanningen. De trenger ikke å bli det samme som foreldrene sine, slik det fungerte i det tradisjonelle samfunnet. De kan løsrive seg fra det sosiale posisjon i de har i samfunnet og bli noe ”bedre” om de ønsker det. Hva som er bedre har de konstruert en mening om.

Det kom fram i intervjuene at elevene snakker mye om utdanning hjemme. Kan foreldrene ha en påvirkningskraft på ungdommen, slik at det ikke bare er et refleksivt livsprosjekt de unge selv driver med?

Jeg skal nå se mer på identitetsforhandlingene som foregår når elevene snakker om utdanning og framtidsplaner.

Identitetsforhandlinger

I begynnelsen av oppgaven har jeg vist at utdanning og identitet hører sammen, at utdanning har blitt en arena for identitetsdannelse. Derfor har jeg sett på hvordan utdanningsvalg kan være et sted der vi driver med identitetsforhandling. Forhandlingen driver elevene jeg har intervjuet i de diskurser de er i når de snakker om utdanning og framtidsplaner. Når jeg har analysert på det diskursive nivået, ser man at elevene på den ene siden har sine ønsker for fremtiden, samtidig som de hører på hva foreldrene og søsken råder dem til.

Innenfor det diskursanalytiske perspektivet blir identitet konstruert gjennom forskjeller. Som jeg har skrevet før gir forskjellige diskurser subjektet motstridende posisjoner å snakke ut i fra. Slik forskjellige diskurser gir elevene forskjellige posisjoner å snakke ut i fra. Svarene jeg fikk på spørsmålet om hva de tenkte om en person som ikke hadde mer enn ungdomskolen, gav en pekepinn på at de ikke ville identifisere seg med en slik person. For elevene identifiserer seg med ”de med utdanning”. Dette blir deres gruppedannelse slik Laclau og Mouffe ser det (Jørgensen og Phillips 1999). Siden gruppedannelse kan forstås etter samme prinsipp som individuell identitet, kan man si at elevene ser på seg selv om ”utdannede mennesker”. Det elevene gjør er at de fremhever denne identitetsmuligheten framfor den andre. Det elevene gjør er at de deler mennesker i

grupper i samfunnet, slik at man får et samfunnsbilde av to grupper; ” de med utdanning” og ” de uten”.

Elevene i dette prosjektet går på allmennlinjen på videregående. Ut i fra ulike svar kom det fram at elevene så på deres muligheter som annerledes enn de som gikk på yrkeslinjene. Som Hanne sa hadde ikke hennes venninner samme mulighet utdanningsmessig som henne. Anders snakket om at de på yrkesfag hadde andre ønsker enn han, som å etablere seg tidlig med samboer og leilighet. Samtidig så han at selv om de nå startet å tjene penger ville han på sikt tjene bedre enn dem. Igjen blir det at elevene identifiserer seg med gruppen ”allmennlinje elever”. Men med at de identifiserer seg med gruppen ”de med utdanning” og ”allmennlinje elever” har de inntatt to identitetsposisjoner. For elevene karakteriserer ikke de som tar yrkesskolen som ”de uten utdanning”. Det vil viser at identiteten er fragmentert slik diskursanalytikerne mener. Dette blir svaret på det andre forskningsspørsmålet mitt; hva tenker elevene om verdien av høyere utdanning, både generelt og personlig? Elevene er ikke i tvil at utdanning er viktig både for dem selv og alle i samfunnet. Som Silje sa ”vil jeg ikke gå først ved permittering”. Bilde de har av utdanning er at det har blitt et av de viktigste ressursene man kan ha i samfunnet som menneske, ut i fra deres definisjon av det å være utdannet.

Med konfliktanalysen (Laclau og Mouffe 2001) kan man se at elevene driver med en identitetsforhandling. Som Kaja så på seg selv med en som hadde gode evner i fag som en ingeniør trengte og at hun også hadde kreative sider. Disse to egenskapene representerer for henne to ulike yrker som hun vurderer å ta. Her oppstår det antagonisme, disse to identitetene blir til hinder for hverandre og Kaja må velge hvilken av de to utdanningene hun skal ta. Kaja løser dette problemet med å henvise til hva familien rundt henne råder henne til å gjøre, eller som hun sier ”hva jeg burde... hva de tror jeg ville liksom passa til”. I hennes forhandling med seg selv om hva hun burde gjøre veier rådene fra foreldre sterkt. Det samme gjelder de andre elevene.

Den spenningen Anders ser ved å starte for seg selv er ikke noe han klarer å formidle til foreldrene. Han liker ikke å fortelle om planene sine til dem, siden de ikke forstår. Men han føler ansvar ovenfor foreldrene med å ta utdanning, og lar seg derfor påvirke av deres forslag. Så finner han en mulighet med å kombinere det de sier med det han ønsker selv (som å starte sin egen fysioterapi praksis). Dette kan tolkes som en intertekstuell kjede

(Fairclough 1992). Det foreldrene forteller om fysioterapi yrket til Anders tar han til seg og tenker ut en måte han kan kombinere dette med sine egen ønsker om egen bedrift.

Det elevene forteller meg er til en viss grad styrt av sosiale og kulturelle ideer og konvensjonelle historier. Det kommer fram gjennom hvordan de snakker, at utdanning er veldig viktig i dagens samfunn, og hvordan de stadig vekk referer til familien på en eller annen måte når de snakker om hva de utdanning. Det vet hva som er forventet av dem og vil prøve å bryte med det. Samtidig er det ikke lett for dem å bryte med konvensjonene som finnes i samfunnet.

Gullestad (1996) sier at skiftet fra ”tradisjonelle” til ”moderne” samfunn har vært et skifte fra tradisjon til valg. Tradisjon eksisterer som en tolkningsramme og forståelses horisont. I det senmodern samfunn har vi frihet til å velge hva vil gjøre eller tro på, men området vi velger i er allerede gitt . Slik at det gir både muligheter og begrensninger for hva den enkelte kan velge. Dette kan vi tolke mot Fairclough kaller intertekstuell kjede, altså linker til andre tekster. Elevene har begrensninger som gjør at de ikke kan velge fritt uansett. Som Hanne som skal studere i utlandet, men ikke bo langt borte fra familien ”for alltid”. Det samme kom fram når hun i essayet ville jobbe i NRK framfor TV2. NRK er plassert i Oslo og nærmere hjembyen.

Svaret på mitt siste forskningsspørsmål, hvordan elevene begrunner synspunktene sine, blir da at det er en blanding mellom hva de selv har lyst til og hva de får høre av andre. Det elevene sier viser at foreldrene deres er sterkt involvert i valgene de skal ta, og at dette kan gjøre det vanskeligere for elevene å finne ut hva de vil. Det er ikke alltid de identifiserer seg med det foreldrene sier. Det kommer karest frem hos Anders og Kaja som begge opplever sterke meninger hjemmefra om hva de skal gjøre. Silje som ikke føler seg moden nok til å kunne ta avgjørende avgjørelser om sin egen framtid, føler presset fra foreldre og holdninger i samfunnet sterkt. Det virker som hun føler hun må forsvare sitt valg med å ta et fri år etter videregående.

Så hvordan står svarene på forskningsspørsmålene opp mot individualiseringsbegrepet?

Individualisert ungdom?

Med økt individualisering i samfunnet har den unge i dag svakere eller ingen retningsanvisninger fra det institusjonelle nivået som fører til at valg om fremtiden kan fattes uten å være preget av de internaliserte sosiale strukturer (Beck 1992, Giddens 1991). Den unge står da i en friere posisjon til å prøve ut de roller han eller hun ønsker og institusjoner har ikke lenger samme bestemmende kraft ovenfor den unge. Hvordan stemmer dette overens med det elevene i undersøkelsen fortalt meg? Er ungdommen i dag individualisert?

At elevene i dag føler at de har mange valgmuligheter, at de står friere i forhold til å ta valg enn hva tidligere generasjoner hadde, er det ingen tvil om. Det kommer klart frem i intervjuene. Selv om det virker som de unge i dag verdsetter at de har alle muligheter i verden til å være hva de vil, kan det bidra til at de har problemer med å finne ut av hva de vil bli, eller som Illeris (2002) sa *hvem kan jeg bli*.

Som jeg skrev i begynnelsen av avhandlingen sto individualiseringsbegrepet for at ungdommer i dag møter utfordringer under svakere normtrykk og færre faste orienteringspunkter. Dette stemmer ikke helt overens med det elevene sa. Ja, de står friere til å gjøre som de selv vil, men nei, de tar ikke utdanningsvalgene uten å holde fast ved noen orienteringspunkter. Orienteringspunktene til elevene i dette prosjektet var foreldrene og søsken. Fire av de fem elevene fortalte at de hadde eldre søsken som hadde tatt allmennlinje på videregående, som hadde ført til at elevene også valgte å ta denne linjen.

Krange (2004) viser til i sin doktoravhandling at empiriske undersøkelser innenfor utdanningssektoren viser at skoleprestasjoner og rekruttering til høyere utdanning fortsatt ha betydelige sosiale forskjeller. Et spørsmål blir om den kollektive identiteten elevene velger er et svar på disse sosiale forskjellene. Alle elevene var fra utdannede hjem, Alfred og Kaja er gode eksempler på at barn følger i foreldrenes fotspor. Man snakker om Bourdieu sitt kjente begrep *kulturell kapital* (Bourdieu 1993). Det som betegner den kulturelle kapitalen er å ha inngående, men ikke nødvendigvis kjennskap til den legitime kulturen. ”De dominerende klasser består av individer som med stor selvfølgelighet

turnerer sentrale kulturelle koder, stiler, uttrykksmåter og kunnskapsformer. På denne måten bygger de opp en slags kollektiv identitet som skaper skarpe grenser mot andre befolkningsgrupper og som bidrar til at eliten effektivt reproducerer sin egen maktposisjon” (Krange 2004:64).

At elevene er med på å utvikle individualiseringen ved at de overskrider de sosiale føringene og kulturelle båndene som finnes i deres praksis kan jeg si at jeg så tendenser til. Silje som ville reise og bruke tid til å finne ut hva hun studere, viser dette. Men selv om elevene så gjerne ville bryte med konvensjoner og være ubundet av sine relasjoner til familien, kom det hele tiden tilbake til at de ikke var det.

Beck (Beck & Beck-Gernsheim 2001) mener at vår tid karakteriseres ved at vi har mulighet for å konstruere vår egen identitet. Er det slik at ungdommen handler ut i fra den idé om at de kan velge alt selv? Finnes det en forestilling om en radikal frihet i kulturen?

Elevenes konstruksjon av hva som er bra utdanningsvalg eller valg for dem etter videregående var ikke helt det samme som hva foreldrene deres mente. Eller at det ikke lot seg gjennomføre av ulike årsaker. Ut i fra diskursteori kan vi si at elevene og foreldrene investerte ulikt innhold i hva som var gode valg, noe som da kan betegnes som flytende betegnelser. Dette er hva Laclau (Laclau og Mouffe 2001) kaller *myter*, flytende betegnelser som henviser til en helhet. Myte er et representasjonsrom, det er et prinsipp for lesning av en gitt situasjon. Kan det være seg at det bildet elevene har av seg selv som fri og ubundet av sosiale relasjoner er en slik myte som ikke er mulig å gjennomføre i den graden de vil? Kan elevene sitte med en misoppfattelse av hvilken betydning utdanning har og hvilke muligheter som finnes? På den andre siden er disse oppfatningene de har en nødvendig horisont for deres handlinger. Det kan virke som at selv om ungdom kjenner seg individualisert innebærer ikke det at sosiale strukturer har sluttet å virke. Denne oppfatningen av frihet de unge har er kanskje heller en diskursiv konstruksjon, eller en myte som influerer deres utdanningsvalg.

Et kritisk blikk på prosjektet og min rolle

Dette prosjektet har jeg, ut i fra et konstruksjonistisk ståsted, belyst meningskonstruksjon, og hvordan disse meningskonstruksjonene er nedfelt i språk og sosial handling. Men det å studere mening innebærer nye meningskonstruksjoner (Østerud 1998). Derfor har min rolle i prosjektet vært som forskningsredskap, der jeg har sett på meningskonstruksjonene til elevene og sett hvordan de begrunner disse meningene. Sett etter mønstre i utsagnene deres (Jørgensen og Phillips 1999).

Jørgensen og Phillips (1999) påpekte at det kan være en utfordring at forskeren kommer tett innpå situasjonene. Derfor er det viktig at forskeren klarer å sette parentes rundt seg selv. Spørsmålet blir da om det er mulig å sette parentes rundt seg selv og sin egen viten?

Som nevnt tidligere er også forsknings- *inter vjuet* en kunnskapsproduserende situasjon, der kunnskapen skapes mellom synspunktene til de to samtaledeltakerne (Kvale 1997). Men samtalen er asymmetrisk. Derfor har intervju samtalen et maktaspekt, manipulerende potensial og utnyttende aspekt, mener Kvale (2005). Dette står i kontrast til det vanlige bildet av kvalitative intervju som egalitært og progressivt. Noen av maktreasjonene er:

- det er jeg som intervjuer som legger premissene for intervjuet. Det er jeg som bestemmer tid og sted for intervjuet, tar initiativet for intervjuet, bestemmer hva som det skal snakkes om, spør spørsmålene, følger opp svaret som blir gitt og avslutter samtalen. "The researcher interview is not a dominance-free dialogue between equal partners" (Kvale 2005:93). Det er dette jeg som forsker vil undersøke og min kunnskap som setter agendaen og reglene for intervjuet.
- intervjuet er en enveisdialog der det er klar rollefordeling. Jeg som forsker skal stille spørsmålene og intervjuobjektet skal svare på spørsmålene.
- intervjuet er et instrument som kan gi forskeren en beskrivelse, narrativer og tekst som blir brukt av meg til å tolke og gjenfortelle ut i fra mine undersøkelsesinteresser.

- intervju er en manipulerende samtale der det ofte er en skjult agenda. Forskeren kan være ute etter informasjon som intervjuobjektet ikke er klar over.
- forskeren har monopol på tolkningen av utsagnene til intervjuobjektene. Forskeren har et eksklusivt privilegium til å tolk hva intervjuobjektet egentlig mente (Kvale 2005).

Nå bør det ikke være så enveiskjørt som det kan virke ut i fra disse punktene.

Intervjuobjektene har mulighet til å ha en viss kontroll i situasjonen ved å ikke svar på spørsmålet, snakke om noe annet enn hva forsker spør om, eller bare å fortelle hva han eller hun tror forskeren vil høre.

En annen måte å redusere dominansen til forskeren er å gi intervjuobjektet lese tolkningene av intervjuet. Ikke mange forskere vil la intervjuobjektet ha en avgjørende stemme på hva som skal stå i forskningsrapporten. I mitt prosjekt lot jeg ikke elevene få lese gjennom mine tolkninger av intervjuene med dem, nettopp på grunn av at de ikke vil tolke med det teorigrunnet som er i prosjektet. "With the close personal interaction and the powerful knowledge produced by interviews, ethics becomes as important as methodology in interview research (Kvale 2005:102).

Kan vi nå stole på de opplysninger som eleven har gitt meg? Kan jeg kalle mine tolkninger av elevenes utsagn (i essay, intervju og gruppeintervju) for vitenskapelig forskning? Dette er spørsmål som knytter seg til reliabilitet og validitet, pålitelighet og gyldighet til datamaterialet.

For å kunne sjekke reliabiliteten er man avhengig "av å ha et instrument som gjør det mulig å gjenta observasjonen under tilnærmet identiske omstendigheter" (Østerud 1998:122). Instrumentet kan være forskeren selv som foretar flere observasjoner. I dette prosjektet har jeg som forsker gjennomført flere observasjoner ved at jeg har gjennomført essay, intervju og gruppeintervju. Jo mer svarene i disse tre prosessene samsvarer, jo mer styrkes reliabiliteten i oppgaven.

Reliabilitet kan ikke være en indikator på validitet i kvalitativ forskning. For om det skulle være slik så måtte de empiriske funnene la seg verifisere, dette innebærer å se om funnene korresponderte med virkeligheten. Ut fra det konstruksjonistiske ståsted finnes det ikke en håndgripelig virkelighet. Men om det skulle finnes måtte da en konstruksjon

av virkeligheten stå i et en-til-en forhold til den. ”Sanse- og erfaringsinstrumentet er den menneskelige bevissthet, og bevisstheten nærmer seg virkeligheten ved å konstruere eller tolke den” (Østerud 1998:122). Den mening jeg som forsker tillegger det elevene har sagt er et produkt av min sosiale omgang som innbefatter historie, språk og handling. Min tolkning av virkeligheten bør ikke bli sannere om den samsvarer med andres tolkninger av den. Samsvaret kan ha noe med lik eller felles sosialisering bakgrunn. Kvale (1997) påpeker at en for sterk fokusering på høy reliabilitet for å motvirke vilkårlig subjektivitet kan motvirke kreativ tenkning og variasjon.

Nå har jeg allerede vært litt inne på validitet som innebærer å sjekke resultatenes gyldighet. Validitet er knyttet til begrepene om sannhet og kunnskap, og blir definert som en uttalelses sannhet og riktighet (Kvale 1997). I kvalitativ forskning blir spørsmålet: I hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke, reflekterer mine observasjoner noe om de fenomener som jeg ønsker å vite noe om? Dette er en vid oppfatning av validitet i den kvalitative forskningen som i prinsippet kan gi valid, vitenskapelig kunnskap (Kvale 1997). For det kan være vanskelig å snakke om absolutt og sikker kunnskap i kvalitative forskningsfunn. ”Søken etter absolutt, sikker kunnskap byttes ut med et ønske om forsvarlige kunnskaps utsagn” (Kvale 1997:166).

Østerud (1998) snakker om *epistemologisk validitet*. Det er tekstens autoritet som må bestemmes med utgangspunkt i et sett av regler for produksjon og fremstilling av kunnskap. Den epistemologiske validiteten ”øker i den utstrekning regler for kunnskapsproduksjonen og –fremstilling blir fulgt, og den gir i sin tur autoritet og makt til teksten. Det er på grunnlag av validitet at det er mulig å skjelne mellom god og dårlig eller mellom akseptabel og uakseptabel forskning” (Østerud 1998:125). Det er ikke mulig i positivistisk forstand å avgjøre om en vitenskapelig tekst er sann eller ikke. Det blir min streben etter sterk autoritet i teksten som avgjør om jeg har presentert sannsynlig eller troverdig kunnskap i dette prosjektet. Østerud ser på høy validitet som en maske teksten ikler seg når den skal overbevise den kompetente leser om at forskeren har overholdt genrens lover.

Kvale (1997) mener at en for sterk fokusering på validering kan medføre til legitimeringsmani som vil føre til at gyldigheten svekkes. Han mener at verifisering av opplysninger og tolkninger er en vanlig aktivitet i daglig interaksjon, og mener at man

heller skal la kunnskapsutsagnet tale for seg selv. For, som han sier, ”vil kvaliteten på håndverksarbeidet gi kunnskapsprodukter som i seg selv er så sterke og overbevisende at de faktisk bærer gyldighet i seg selv” (Kvale 1997:177). Overført til min undersøkelse bør da undersøkelsen tale for seg selv- og vi kan overlate til leseren å vurdere i hvilken grad undersøkelsen gir en gyldig beskrivelse av ungdoms diskursive identitetsforhandlinger.

LITTERATURLISTE

- Beck, U. (1992). *Risk society*. London, Sage.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2001). *Individualization. Individualized individualism and its social and political consequences*. London: Sage publications.
- Bourdieu, P. (1993). *Den kritiske ettertanke: grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo, Samlaget.
- Bryman, A. (2001). *Social research methods*. New York, Oxford University Press.
- Burr, V. (1995). *The introduction to Social Constuctionism*. London, Routledge.
- Bø, I. og Helle L. (2002). *Pedagogisk ordbok. Paktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crises*. London: Faber & Faber.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambrigde, Polity.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. New York, Longman.
- Fairclough, N. (2001). Critical discourse analysis as a method in social scientific research. I: Wodak, R. and Meyer, M. (red). *Methods of critical discourse analysis*. s. 121-138. Lodon, Sage Publication.
- Fog, J. (1994). *Med samtale som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. København, Akademisk Forlag.
- Frønes, I. (2003). *Moderne ungdom*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late moderen age*. Cambrigde, Polity Press.
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet: selvet og samfundet under sen-modernitet*. København, Hans Reitzels Forlag.

- Gullestad, M. (1996). *Hverdagsfilosofer*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Hall, S. (1996): Introduction: Who needs 'Identity'?. I: Hall, S. and Du Gay, P. (red). *Question of cultural identity*. s. 1-17. London, Sage.
- Hovednak, S. (2004). *Elev ungdomsskolen: Om ungdom, utdanning og identitet*. HiO-rapport 2004 nr 1, Høgskolen i Oslo Avdeling for lærerutdanning Mai 2004
- Illeris, K. (2002). *Ungdom, identitet og uddannelse*. Roskilde, Center for Ungdomsforskning.
- Jørgensen, M. W. og Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. København, Roskilde Universitetsforlag.
- Krange, O. (2004). *Grenser for individualisering: ungdom mellom ny og gammel modernitet*. Oslo, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi Nova.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervjue*. Oslo, Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S. (2005). The dominance of dialogical interview reasch. *Barn* nr. 3 2005:89-105, ISSN 0800-1669. 2005 Norsk senter for barneforskning
- Laclau, E. and Mouffe, C. (2001). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. London, Verso.
- Mead, G. H. (1962). *Mind, Self and Society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: Chicago University Press.
- Taylor, S. (2004). Researching educational policy and change in "new times": using critical discourse analysis. *Journal of Education Policy* Vol. 19, No. 4, July 2004: 433-451.
- Wyn, J. and White, R. (1997). *Rethinking youth*. London, Sage Publications.
- Wyn, J and White, R. (2000). Negotiating social change. The paradox of Youth. *Youth and society*. 2:165-183.
- Ziehe, T. (1989). *Kulturanalyser, Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm, Symposium Bokforlag.

Østerud, S. (1998). Relevans av begrepene ”validitet” og ”reliabilitet” i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 3-1998: 119-130, Universitetsforlaget.