

«Det var liksom viktig for at dem at vi skulle søke, ikke hva og hvordan, men at vi skulle søke»

En kvalitativ studie av etterkommere etter innvandrere til Norges erfaringer med MiFA, skolens rådgivning og studievalg

Iqra Usmani

Masteroppgave i pedagogikk: utdanning, danning og oppvekst
45 studiepoeng

Institutt for pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet



Tittel:

«Det var liksom viktig for at dem at vi skulle søke, ikke hva og hvordan, men at vi skulle søke»

En kvalitativ studie av etterkommere etter innvandrere til Norges erfaringer med MiFA, skolers rådgivning og studievalg

AV:

Iqra Usmani

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk,
Studieretning: Utdanning, danning og oppvekst

SEMESTER:

Vår 2022

STIKKORD:

Utdanningsvalg

Elevperspektiv

Rådgivning

Norskfødte etterkommere (andregenerasjonsinnvandrere)

Sosiokulturell bakgrunn

Utdanningssosiologi

Veiledning

Kvalitativ semistrukturert intervju

MiFA

Sammendrag:

Formålet med denne oppgaven er å få innsikt i hvordan etterkommere av innvandrere opplever rådgivningstilbudet for på videregående skole når de skal søke seg inn til høyere utdanning. Oppgaven skal også gi innsikt i hvordan deltagelse i Mangfold i Fokus i Akademia (MiFA), som er et kurstilbud for å rekruttere minoritetsspråklige elever til høyere utdanning, kan bidra med noe ekstra informasjon enn rådgiverne. Et viktig tema i denne oppgaven er utdanningsvalget, og for å forstå hvordan etterkommere sine samtaler med rådgiverne har vært, vil denne oppgaven også se på hvordan de strukturelle omgivelsene har påvirket prosessen inn til høyere utdanning. Det vil si hvordan klassebakgrunn og foreldrenes utdanning har være påvirkningsfaktorer på utdanningsvalget til etterkommerne.

Studien benytter seg kvalitativ metode, der mine funn fra analysen baserer seg datamaterialet som ble samlet inn ved å utføre semi-strukturerte intervju. Utvalget består av seks etterkommere fra seks ulike videregående skoler i Oslo, med ulike etnisiteter og mellom alderen 19 til 25 år. Utvalget ble rekruttert ved å bruke «*snowballing*». Analysen ble gjennomført ved å bruke tematisk analyse som inspirasjon.

Tidligere forskning er presentert i rekkefølgen av de tre hovedtemaene i oppgaven: utdanningsvalg, rådgivning og familiebakgrunn, hvor det er blant annet fokus på hvordan det strukturelle (*sosial bakgrunn*) og institusjonelle (*rådgiveren og MiFA*) påvirker aktøren(*informantene*). Teoretiske rammeverket i oppgaven er utdanningssosiologi, og det er Pierre Bourdieu sin klasseteori og kapitalformer som er grunnmuren i teorien. For å forklare klassesystemet i norsk kontekst har modellen ORDC blitt brukt. Kulturell- og sosial kapital blir redegjort for, for å kunne senere forstå informantenes sosiale bakgrunn.

Studiens funn viser at etterkommere benyttet seg av rådgiver fordi de hadde mangel på informasjon når det gjelder søkeprosessen inn til høyere utdanning. Noen informanter var usikre på hvilke muligheter det eksisterer, mens andre ville vite mer om det praktiske rundt søkingen. Mangelen kom av at informantene ikke hadde foreldre eller andre familiemedlemmer med høyere utdanning, de kunne spørre. Et veldig viktig funn med

oppgaven var et informantene opplevde mye nedvurderende og demotiverende kommentarer fra rådgiverne sine. De følte seg ikke velkommen hos rådgivere, og at rådgiveren enten anbefalte dem et felt som ikke var i nærheten av informantenes ønsker, eller at de ble anbefalt å ta yrkesretninger og studieretninger med lavt opptakskrav. Det var noen positive erfaringer som ble delt, men informantene hadde mer av de negative opplevelsene å dele. Informantene som også deltok på MiFA, var fornøyd med veilederne der i større grad enn rådgiverne, og mente at de fikk mye informasjon og motivasjon fra veilederne.

Forord

Å skrive denne oppgaven har vært en utrolig lærerik og utfordrende prosess. Selv om det har vært en god del opp- og nedturer med prosessen, er jeg meget fornøyd med innsatsen jeg har lagt inn i oppgaven. Det er mye nytt jeg har lært både ved meg selv og om dette feltet jeg har skrevet innenfor.

Aller først vil jeg takke min veileder **Kristinn Hegna**, for alle de gode rådene og innspillene jeg fikk fra henne. Du har motivert meg gjennom hele prosessen, som fikk meg til å holde ut gjennom skrivingen. Takk for at du hadde troen på meg, det setter jeg utrolig stor pris på og er veldig takknemlig for det.

Jeg vil også takke alle *informantene* som deltok, takk for at dere stilte opp. Det var veldig spennende å høre om deres erfaringer, og veldig takknemlig for at dere delte disse erfaringene med meg.

Også er det mine gode *medstudenter*, uten dere hadde ikke denne prosessen vært *gøy*. Alle de skriveøktene vi har hatt på Helga Engs, er noe jeg absolutt ikke kommer til å glemme. Det å skrive oppgaven samtidig som dere, har vært både motiverende og lærerikt.

Til slutt vil jeg takke min *familie og venner*, takk for at dere var støttende gjennom hele perioden. Takk for de gode ordene dere sa til meg, og takk for at dere prøvde å holde motet mitt oppe gjennom skrivingen. Jeg er veldig takknemlig for det. Spesielt takk til mine brødre som leste oppgaven min og ga meg gode innspill.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|----|
| Sammendrag: | iv |
| Forord | vi |
| 1.Introduksjon | 1 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema: | 2 |
| 1.2 Rådgivningstjenesten ved videregående skoler | 3 |
| 1.3 MiFA - Mangfold i Fokus i Akademia | 4 |
| 1.4 Hvem er etterkommere - og hvorfor har jeg valgt dette begrepet? | 6 |
| 1.5 Avgrensing | 7 |
| 1.6 Problemstilling: | 7 |
| 1.7 Oppgavens struktur | 9 |
| 2. Tidligere forskning på utdanningsvalg, rådgivning og familiebakgrunn | 10 |
| 2.1 Utdanningsvalg og familiebakgrunn | 10 |
| 2.2 Rådgivningstjenesten fra elevenes perspektiv | 13 |
| 2.3 Familie og andre faktor utenfor skolen | 17 |
| 3. Teoretisk rammeverk | 20 |
| 3.1 Utdannings sosiologi: | 20 |
| 3.2. Pierre Bourdieu | 21 |
| 3.2.1. <i>Klassestrukturen – en fordeling av ressurser</i> | 22 |
| 3.2.2. <i>Kapitalformer</i> | 24 |
| 4. Metode | 27 |
| 4.1 Innledning | 27 |
| 4.2 Rekruttering og utvalg | 27 |
| 4.3 Intervju prosessen | 29 |
| 4.3.1: <i>Utforming av intervjuguide</i> | 29 |
| 4.3.2 <i>Gjennomføring av intervju</i> | 31 |

| | |
|---|----|
| 4.4 Analyseprosessen | 32 |
| 4.4.1: <i>Transkribering</i> : | 32 |
| 4.4.2: <i>Tematisk analyse</i> | 33 |
| 4.5 Kvalitetssikring: Validitet, reliabilitet og generalisering | 35 |
| 4.6 Etske hensyn | 36 |
| 5. Rådgivning i studievalg – seks etterkommeres erfaringer | 38 |
| 5.1 - Presentasjon av informanter | 38 |
| 5.2 - Familiens utdanningsbakgrunn og deres tankegang rundt høyere utdanning | 40 |
| 5.3 - Valgprosessen | 44 |
| 5.4 - Møtet med rådgiveren | 48 |
| 5.4.1 Informantenes begrunnelse for selv å kontakte rådgiver: | 50 |
| 5.4.2 <i>Positive erfaringer</i> | 52 |
| 5.4.3: <i>Negative erfaringer</i> | 55 |
| 5.5 - Opplevelsen av MiFA-kurset | 67 |
| 6. Diskusjon | 72 |
| 6.1 Hvilken rolle spiller den sosiokulturelle bakgrunnen i elevenes fortellinger om deres valg av høyere utdanning? | 72 |
| 6.2. Føler elevene at skolerådgivere har forståelse for deres personlige interesser og bakgrunn, og i hvilken grad? | 74 |
| 6.3 Opplevs MiFA som et støtteverktøy for elever som ikke er bevisste over hva de vil velge? | 77 |
| 7. Avslutning | 79 |
| 8. Referanseliste | 81 |
| 9. Vedlegg | 86 |
| Vedlegg 1 - Informasjonsskriv | 86 |
| Vedlegg 2 - Intervjuguide | 89 |
| Vedlegg 3 – Godkjenning av NSD | 91 |

1.Introduksjon

Temaet for denne oppgaven er hvordan elever opplever rådgivningstilbudet på videregående skole, og hvilken betydning denne rådgivningen kan ha for deres utdanningsvalg, og derfor har jeg valgt å posisjonere meg i utdanningssosiologien. Utdanningssosiologi går ut på hvordan skoler og utdanningstilbud blir utformet og utviklet av samfunnet, og hvilken betydning det har for individer og grupper i samfunnet (Heggen 2013, s.13). Med andre ord kan det sies at, utdanningssosiologiens studiefelt er utdanning som et samfunnsmessig fenomen (Heggen 2013). Utviklingen av samfunnet krever at medlemmene av samfunnet har høye kvalifikasjoner, som fører til at flere søker seg inn til høyere utdanning. I 2021 var det hele 154 000 søkere inn til høyere utdanning (Regjeringen, 2021). Høyere utdanning er et gode som ikke bare gir en faglig spisskompetanse innenfor et felt, men også noe som gir en status i samfunnet og arbeidsmarkedet. Med årene har kravet for høyere utdanning økt, og dermed er det flere som vil søke seg inn, men på den andre siden fører det også til mye konkurranse på arbeidsmarkedet. (Brown 2003). Durkheim mente at utdanningssystemet har to funksjoner, sosialisere de unge inn i samfunnet hvor de blir forberedt til voksenlivet, og seleksjon til yrkesstrukturen basert på ens individuelle oppnåelser (Brown 2003). Førstnevnte kan tolkes som at utdanningssystemet, hvis vi antar at utdanningssystemet er det 13-årige skoleløpet, var at ungdommene skal bli selvstendige og ta valg på egen hånd om hvordan deres fremtid skal være. Dette er ofte noe som assosieres med å være voksen.

Søkeprosessen inn til høyere utdanning, preges først og fremst av valget ungdommene skal ta. Ikke bare skal de ta valget om hvilken studieretning de vil velge, men også tenke over hvilke andre muligheter de har hvis de ikke kommer inn på sin første prioritet. Veldig mange ungdommer har tydelige planer om hva de vil studere etter videregående, noen sitter med mange ulike ønsker, mens andre ikke har noen oversikt over hva de vil studere. Ungdommene er avhengige av diverse informasjonskanaler for å få vite mer om høyere utdanning og hva det innebærer. De fleste videregående skolene får besøk av studenter fra ulike institusjoner som prøver å rekruttere elever og at elevene drar på utdanningsmesser hvor de kan møte ulike studenter fra høyere utdanning. Internt på skolen, er det skolens ansatte, hovedsakelig

rådgiverne som har hovedansvaret for å utdele informasjon om søkeprosessen, og bistå ungdommene med råd og veiledning. Når det kommer til hvordan elev og rådgiver samhandlingen har vært, har det vært en del tidligere forskning på dette feltet, samt skrevet en god del masteroppgaver som også tar for seg denne samhandlingen.

I alt dette, savnet jeg fokus på elevenes perspektiv, fordi det er de som skal ta valget til slutt. Dermed bestemte jeg meg for å se nærmere inn på rådgiverrollen fra elevenes perspektiv. Deretter prøve å se hva elevene forventer av rådgiveren, noe jeg også prøver å vise til ved å bruke noe av tidligere forskningsstudiene jeg senere skal presentere i oppgaven.

1.1 Bakgrunn for valg av tema:

Bakgrunn for valg av tema i denne oppgaven kommer fra min interesse for målgruppen ungdommer. Ungdomstiden er en periode hvor man tar en rekke valg i utdanningsløpet og det er en periode hvor du gradvis overføres fra ungdomsalderen til å bli voksen. I denne oppgaven er fokuset på etterkommere av innvandrere, for å se på hvilke utfordringer de møter på i samfunnet under deres utdanning og oppdragelse. Det er snakk om utfordringer relatert til deres sosiale bakgrunn som hindrer dem i å nå de samme posisjonene i samfunnet som majoriteten. Sosial bakgrunn tilsvarer deres etnisitet, foreldrenes utdanning, klassebakgrunn, hvilken kulturell tilhørighet de har og lignende. Gjennom prosjektet MiFA, som hadde målet om å rekruttere minoritetsspråklige ungdommer i samfunnet, ble jeg overveldet av hvor mye ungdommer tenker på høyere utdanning. Det fikk meg til å stille spørsmålet om hvorfor de ikke hadde snakket med sine skolerådgivere. Det var en del som opplevde at rådgiveren ikke mottok dem godt nok. Det er mye fokus på at elever skal ta et valg, men lite på hvordan selve prosessen er. For eksempel viser stortingsmelding 49 (2003-2004) at:

«Regjeringens mål er at alle barn som vokser opp i Norge, uavhengig av foreldrenes fødeland, skal ha samme mulighet for å delta i samfunnet. For etterkommere av innvandrere er regjeringens mål at de som voksne ikke skal ha systematisk dårligere levekår enn andre, og at de sosiale og økonomiske ulemper foreldrene kan ha fordi de har innvandret, ikke skal gå i arv til barna.» (Det Kongelige Kommunal- og Regiondepartementet, 2004)

Her ser man også at fokuset er på at etterkommere skal få like muligheter for å delta i samfunnet, og at deres sosiale bakgrunn ikke skal ha noe påvirkning. Dermed blir det spennende å se på hvordan etterkommere opplever at de får like muligheter som alle andre. I dette tilfellet, om de opplever rådgivningen som et verktøy som skal hjelpe dem uavhengig av deres sosiale bakgrunn. Dette ble hovedårsaken bak hvorfor jeg ville se dypere inn på etterkommeres opplevelse av rådgivning.

1.2 Rådgivningstjenesten ved videregående skoler

Ifølge UDIR har alle elever i en norsk skole rett til nødvendig rådgivning. Dette er et rådgivningstilbud som inneholder to type rådgivning: sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgivning. Gjennom dette skal de få hjelp til å trives på skolen og til å ta fremtidige valg, som f.eks videre studier eller yrkeslivet. Skolen skal nemlig bidra til elevenes personlige, sosiale og faglige utvikling og læring. *«De skal med andre ord kvalifisere elevene for et godt liv, slik at de kan fungere på ulike arenaer i samfunnet og bidra til samfunnets vekst og utvikling»* (Utdanningsdirektoratet, 2021). Rådgiverne skal altså se elevene i en helhet.

Sosialpedagogisk-rådgivning har fokus på å hjelpe elevene med personlige, sosiale og emosjonelle problemer som kan spille en rolle for elevenes opplæring og sosiale forhold på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Yrkesrådgivning er den type rådgivning hvor elevene kan få råd angående valg av utdanning og yrker, informasjon om utdanningsveiene, om arbeidsmarkedet og hvordan elever kan benytte seg av ulike rådgivningsverktøy (Utdanningsdirektoratet, 2021). Her er formålet å bevisstgjøre elevene på sine egne verdier, interesser og forutsetninger. Rådgivernes rolle her er bidra til å utjevne sosiale forskjeller, integrere etniske minoriteter, sikre at elever gjennomfører utdanningsløpet og å ivareta et likestillingsperspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Denne oppgaven tar utgangspunkt i elevenes perspektiver. For at en skal forstå elevenes erfaringer er det viktig å se på hva rådgiverens oppgaver er. Ifølge fagboken “Rådgivning, tradisjoner, perspektiver og praksis” er det noen punkter som er viktige for rådgivere å kunne. For det første må en rådgiver ha kjennskap til seg selv, sine verdier og personlige

forutsetninger. De må ha empati og kommunikasjonsferdigheter som må absolutt kunne integreres med teori og praksis. De må altså kunne å klare skille mellom sine egne behov og oppsøkerens behov, de skal kunne være nær, men med en profesjonell distanse. Til slutt, og kanskje et viktig punkt, er at de bør ha et bredt sett av ulike kunnskaper. Det vil si at de har kjennskap til for eksempel ulike menneskers kulturer, systemer o.l (Johannessen et.al, 2010, s.26). Oppsummerendevis siteres det i slutten av avsnittet at *“En rådgivers oppgave skal ikke primært være å formidle kunnskap, men å sette den som søker hjelp, i stand til å ta i bruk sine egne ressurser og selv skaffe seg den kunnskapen vedkommende trenger”* (s.26). Dette diskuteres også hos Kristiansen (2012), han mener at veiledere og rådgivere har medansvar for elevenes valg. De skal la elevene bruke sine egne ressurser, men det har ført til at rådgiverne har vært tilbakeholdne fordi de bekymrer seg for at de påvirker elevenes selvbestemmelse. Dermed mener Kristiansen (2012) at det bør utvikles en forståelse hos elevene om hvordan de kan strukturere sin egen utvikling som vil bidra dem til å utvikle fornuftig selvbestemmelse (s.134). Denne forklaringen på rådgivningstilbudet skal gi en forståelse for hvilke prinsipper og regler en rådgiver må jobbe ut ifra, og om disse prinsippene er synlige under rådgivningen med elevene.

1.3 MiFA - Mangfold i Fokus i Akademia

I 2003 opprettet Universitet i Oslo et prosjekt, Minoriteter i Fokus i Akademia, forkortet til MiFA (senere byttet til Mangfold i Fokus i Akademia). Prosjektet rettet fokus mot elever med minoritetsbakgrunn som gikk siste året ved videregående skole. MiFA ble opprettet for å legge til rette for et flerkulturelt studiemiljø. Opprette et studietilbud med fokus på flerkulturelle forhold i Norge og få flere minoritetsstudenter ut i arbeidslivet. Senere ble dette prosjektet omgjort til Mangfold i Fokus i Akademia, og siden 2008 har det blitt invitert elever, uavhengig av bakgrunn, fra diverse videregående skoler for å delta på kurset. “Kurset har som mål å inspirere ungdommer til å tenke nytt omkring studievalg. Elevene blir kjent med utdanningsretninger som ikke er så godt kjent blant elever i videregående skole, og følges tett opp av studenter som dele sine erfaringer” (Universitetet i Oslo, 2020). Formålet med kurset er å gi elevene innblikk i de ulike studieretningene ved UiO, og gjøre dem kjent med nye fagfelt. De skal få tildelt ressurser og verktøy som kan hjelpe dem med å ta et bevisst studievalg. Sist, men ikke minst, gi elevene innsikt i hvordan det er å være student,

hva studentlivet innebærer, hvordan disponere mellom det faglige og sosiale. Rapporten fra MiFA viser til at en god del elever som deltok på kurset har vært elever med ønske om å søke seg inn til profesjonsstudier. Andre årsaker til å delta har vært, mangel på informasjon om de ulike studieprogrammene. Mangel på inspirasjon, motivasjon, informasjon og hjelp om å søke inn til høyere utdanning (Øfsdahl, 2020).

På kurset møter elever på studentveiledere som leder dem gjennom kurset. Disse studentveilederne er erfarne studenter som representerer ulike studieretninger og ulike kulturelle bakgrunn. Det at elevene får mulighet til å møte disse veilederne, kan virke både inspirerende og motiverende med tanke på at de får muligheten til å se på seg selv som fremtidige studenter. Rapportene viser til at deltakerne synes de fysiske møtene med veilederne har vært til nytte, og at møtene reduserer stress når det kommer til å velge studie, det å bytte studiet underveis og hvordan den faktiske studiehverdagen blir (Øfsdahl, 2020). Veilederne har ansvar for å både lede deltakerne i gruppe aktiviteter og holde foredrag og presentasjoner. Hver skole får tilegnet seg veiledere som er deres kontaktpersoner om de lurer på noe eller vil gi noe beskjed. Samtidig kan det også tenkes at siden MiFA er opprettet av en institusjon innenfor høyere utdanning, er verktøyene og ressursene de tilbyr på kurset troverdige, og tilpasset til prosessen for utdanningsvalg.

Årsaken til at jeg har valgt å bruke akkurat MiFA, er fordi dette kurset er rettet mot minoritetsspråklige elever. Ut ifra dette ønsker jeg å forstå mer om MiFA sin rolle i etterkommeres valg av høyere utdanning, og om etterkommere syntes MiFA har bidratt med noe ytterligere enn de samtale elevene har med rådgiveren. MiFA ble selv dannet for å rekruttere minoritetsspråklige elever til høyere utdanning, som tyder på at kurset er bygget opp med hensyn til denne målgruppen. Tidligere forskning som er tatt i bruk i oppgaven viser at mange elever opplever en mangel på ressurser når det kommer til å innhente informasjon om høyere utdanning (Midtbøen 2019; Smyth & Banks 2012, Ball m.fl 2002), og ved å bruke deltagerne fra MiFA er det forsøkt å se på om denne ytterlige veiledningstjenesten har vært et tiltak for de manglende informasjonskanalene.

1.4 Hvem er etterkommere - og hvorfor har jeg valgt dette begrepet?

Statistisk sentralbyrå definerer innvandrere som personer født i utlandet av to utenlandsfødte foreldre og fire utenlandsfødte besteforeldre. Norskfødte med innvandrerforeldre blir definert som personer født i Norge av to utenlandsfødte foreldre og fire utenlandsfødte besteforeldre (Dzamarija, 2014). Fokuset i denne oppgaven er som sagt på hvordan elever med innvandrerbakgrunn opplever rådgivningen på videregående skole. Dermed er det hensiktsmessig å bruke et begrep som mest mulig kan forklare hvilken målgruppe som er tatt i betraktning her. Derfor vil begrepet ‘norskfødte etterkommere av innvandrere’, i denne oppgaven forkortet til etterkommere, være mest egnet for denne oppgaven. Dette er fordi begrepet etterkommere betyr andregenerasjonsinnvandrere (*barn av førstegenerasjonsinnvandrere*) som ble født og oppvokst i Norge, med begge foreldre født i utlandet.

Nå som de fleste førstegangsinvandrerne har etablert seg, er det deres etterkommere som er i prosessen til å ta utdanning og jobb. I 2019 var det registrert opptil 180 000 norskfødte etterkommere i Norge, og det er flere som fullfører videregående skole og flere som søker seg inn på høyere utdanning (Hermansen, 2020). Videre skriver Hermansen at i dag er det relativt flere etterkommere som tar høyere utdanning enn deres egne foreldre gjorde. Dette fører til at de opplever økonomisk fremgang og at de kommer seg godt inn i arbeidslivet, sammenlignet med generasjonen før seg. Denne fremgangen har også bidratt til redusering av ulikheter i utdanningssystemet, når det kommer til hvor mange etterkommere som tar høyere utdanning sammenlignet med majoritetsbefolkningen i samfunnet (Hermansen, 2020). Etterkommerne er faktisk overrepresentert i antall som tar høyere utdanning etter videregående, men også overrepresentert når det kommer til frafall på videregående skole (Midtbøen, 2019). Etterkommere er en veldig ung gruppe, med tanke på at fleste av deres foreldre etablerte seg i 90-tallet og utover. Ifølge Midtbøen (2019) er 87 prosent av etterkommerne under 25 år. Dette er også en begrunnelse bak å velge etterkommere av innvandrere, siden det er en relativt ung gruppe er det ikke like mye forskning på denne gruppen som det er på førstegenerasjonsinnvandrere, siden de fleste av etterkommerne er i utdanningsfasen nå (Midtbøen 2019)

Tidligere forskning, som for eksempel Midtbøen, fokuserer på temaer som overgang fra høyere utdanning til arbeidslivet, og hvordan etterkommere gjør det sammenlignet med majoriteten. Det er dermed et savn om hvordan selve prosessen om å velge høyere utdanning for etterkommere foregår, spesielt på et institusjonelt nivå, og det er her rådgiveren kommer inn i bildet. Det er nettopp dette som er essensen i problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Dette er forklaringen bak hvorfor begrepet etterkommere blir brukt i denne oppgaven.

1.5 Avgrensing

Som vist ovenfor har jeg valgt å bruke etterkommere av innvandrere som min målgruppe. Dette er avgrenset til etterkommere som har gått på skole i Norge hele sitt liv, mens foreldrene ikke har tatt grunnskole utdanning her i Norge, siden de innvandret til Norge etter den tiden. Dette valget gjør at jeg kan fokusere på delene som er knyttet til å forstå valget, det å gode gjøre valg, og det å forstå kommunikasjonen mellom elev og rådgiver. Hovedfokuset er på rådgivningstilbudet på skolene. For å forstå prosessen bak valget og de samtalene elevene hadde med rådgiver, blir det også introdusert temaer som opplevelse av videregående skole, sosial bakgrunn, tilgang til akademiske ressurser, og hvordan dette er en del av deres prosess for å søke inn på høyere utdanning.

1.6 Problemstilling:

De viktigste temaene for denne oppgaven er nå presentert og dermed skal problemstillingen prøve å utforske hvordan etterkommere opplever rådgivningen på videregående skole, når det er snakk om utdanningsvalg. Jeg vil se hvordan deres samtaler med rådgiver om utdanningsvalg har vært, og hvordan elevene har opplevd disse samtalene. Den andre delen av problemstillingen vil se mer på hvordan elevene opplever veilederne fra MiFA, og om samtalene med veilederne har bidratt til noe ekstra. For å komme frem til et svar på problemstillingen, er det viktig å se på sammenhengen mellom eleven som individ, rådgivningen og MiFA som institusjoner, og familien som det strukturelle, og det skal jeg prøve å belyse ved å finne svar på forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene er basert på de tre hovedtemaene oppgaven bygger på: den første skal utforske mer på elevenes

bakgrunn, nummer to skal utforske på hvordan rådgiverne forstår deres bakgrunn, og siste handler om hvordan MiFA kan bidra med noe ytterligere enn rådgiverne.

Problemstillingen og forskningsspørsmålene er:

Problemstilling:

“Hvordan opplever seks etterkommere etter innvandrere rådgivningen i videregående skole om valg av høyere utdanning, og på hvilken måte kan eksterne veiledningstilbud bidra i valgprosessen?”

Forskningsspørsmål:

1. Hvilken rolle spiller den sosiale og kulturelle bakgrunnen i elevenes fortellinger om deres valg av høyere utdanning?
2. Føler elevene at skolerådgivere har forståelse for deres interesser og sosiale/kulturelle bakgrunn, og i hvilken grad?
3. Hvordan kan MiFA oppleves som et støtteverktøy for elever som ikke er bevisste over hva de vil velge?

1.7 Oppgavens struktur

Innledningsvis har jeg gått inn på oppgavens tema, struktur og avgrensing hvor jeg vil klargjøre hvilke faktorer jeg har utelukket som kunne egentlig ha vært gunstig å ha med. Videre i **kapittel 2** blir det presentert tidligere forskning innenfor temaene utdanningsvalg, rådgivning og foreldrenes utdanningsbakgrunn. I **kapittel 3** blir det teoretiske rammeverket i oppgaven presentert. Det vil først bli redegjort for utdannings sosiolog, som er selve rammeverket for teorien, og deretter videre inn på Pierre Bourdieu sin klasseteori og hans teori om kapitalformene. I **kapittel 4**, som er metodedelen, starter jeg med å forklare årsak bak metodevalg, og skriver om før-, under- og etter prosessen av intervjuene. I **kapittel 5** blir analysen presentert som er basert på funn fra intervjuene. Her blir informantene presentert før jeg går videre til de temaene jeg endte opp med etter å ha gjennomført en tematisk analyse som er: foreldrenes utdanningsbakgrunn, opplevelsen av videregående skole, bakgrunn for utdanningsvalg, møte med rådgiverne, og til slutt opplevelsen MiFA kurset . **Kapittel 6** vil ta for seg diskusjon, hvor jeg vil drøfte resultatene fra analysen opp mot mitt teoretiske rammeverk til å svare på mine forsknings spørsmål samt problemstillingen. Avslutningsvis vil jeg oppsummere oppgaven og se litt på veien videre innenfor dette feltet.

2. Tidligere forskning på utdanningsvalg, rådgivning og familiebakgrunn

I følgende kapittel skal det bli presentert tidligere forskning innenfor utdanningsvalg, rådgivning og familiebakgrunn. Et funn etter å ha lest en del ulike artikler innenfor dette feltet, er at det er forsket mer på rådgivningstjenesten fra elevenes perspektiv i internasjonale studier, sammenlignet med norske. Noen av artiklene og studiene ble funnet ved at det ble gjennomført litteratursøk på noen få databaser som Oria, Google Scholar, Scopus og Sociological Abstract. Søkestrengen inkluderte ord som “*educational choice making*”, “*minority students*” og “*guidance OR counselor*”. Meste av relevant litteratur ble funnet på Oria, som resulterte med bøker som ytterligere hjalp med å finne flere studier, med andre ord ble snøball metoden brukt her. Artiklene og studiene er kategorisert basert på oppgavens hovedtemaer som er utdanningsvalg, rådgivning og familiens bakgrunn og blir presentert i denne rekkefølgen.

2.1 Utdanningsvalg av høyere utdanning

Raymond Boudon representerer utdannings sosiologiens gren “sosial posisjonsteori”, som betrakter utdanningsvalg som formålsrasjonelle handlinger (Helland 2013, s.48).

Utgangspunktet i denne teorien er at kostnader og gevinster som er knyttet til høyere utdanning, blir ulikt fordelt mellom klassene. Videre mente Boudon at det er en tendens til at folk velger utdanning med en hensikt å nå opp til sosiale posisjon ikke lavere enn deres egne foreldres posisjon. Den ulike fordelingen han snakker om, handler om at f.eks middelklasse elever er bedre kjent med utdanningsinstitusjonene og har et nettverk med bekjente som tar høyere utdanning. Hvis en fra arbeiderklassen tar mer utdanning enn forventet vil det være et brudd med oppvekstmiljøet deres.

Etter Boudon sin teori har det blitt utviklet flere teorier om utdanningsvalg, der Hodkinson og Sparkes (1997) er særlig relevant. Teorien deres, med Bourdieu som rammeverk, presenterte

en modell om “*careership*”, som er et sammensatt begrep for “*career decision-making*”, oversatt til utdannings- og yrkesvalg. De presenterte tre ulike dimensjoner av modellen: 1) praktisk/pragmatisk rasjonelt valg, 2) interaksjon med andre aktører i feltet, og 3) hvordan vendepunkter og rutiner i livsløpet påvirker valgene. Ved å vise til tidligere forskning gjort på valgprosessen, viste de frem til at det er mye forskning på at valgene blir tatt, men at det er ikke noe oppmerksomhet på å ta selve valget. Hodkinson og Sparkes mente at dette var en svakhet, og dette var også en kritikk til Boudon. Hodkinson og Sparkes (1997) siktet til at valgene til de unge er basert på mer enn kun rasjonelle valg. Basert på deres funn var valgene praktiske, mulighetsorienterte, basert på innhentet informasjon, sosial bakgrunn som familie, kultur og språk, og ikke minst deres følelser og emosjoner. Dette knyttet de opp med Bourdieu som mente at individuelle handlinger er alltid basert på det kulturelle og sosiale, og denne sosiale konteksten er med på å påvirke individet og deres framtid (Hodkinson & Sparkes 1997; Holloqvist & Wall, u.d.). Resultatene deres viste frem at ungdommer tar valg basert på deres rasjonelle tenkning som førte til at valgene de tok var basert på tidligere erfaringer eller råd fra bekjente i deres sosiale krets og på informasjon de hadde hentet inn selv. Dette kalte de for ufullstendig informasjon som gjør valget vanskelig å skille fra sosiale bakgrunnen til elevene. Når det kommer til interaksjon med andre aktører, er det snakk om hvordan strukturen i samfunnet kan påvirke utdanningsvalget. Et eksempel er faktorer som hva arbeidsmarkedet er ute etter og hvilken sosial klasse man har. (Hodkinson & Sparkes, 1997). Den tredje dimensjonen handler om overganger og hvordan det krysser vei med rutiner og vendepunkter, og disse vendepunktene kan bli delt i tre: «*structural*», «*self-initiated*» og «*forced*». Det strukturelle blir bestemt av ytre faktorer påvirker, som for eksempel institusjoner. Det selvinitierte kommer fra at individene sine egne drivkrefter styres av faktorer i deres personlige liv, og de tvangsmessige vendepunktene er de elevene selv ikke kan kontrollere og de kan skyldes på andres handlinger (Hodkinson & Sparkes; Holloqvist & Wall, u.d.). I konklusjonen sier Hodkinson og Sparkes at alt skjer innenfor et makro-nivå.

En annen viktig forskning gjennomført innenfor utdanningsvalg ble gjennomført av Emer Smyth og Joanne Banks (2012) i England. Formålet med denne studien var å utforske hvilket faktorer som er viktige når det kom til hvordan unge mennesker tar utdanningsvalg. Det var tre sentrale prosesser de mente reflekterte gjennom valgene deres: individuell habitus, institusjonell habitus og *agency*, som de forklarer som «*the conscious decisions made by*

young people in deciding whether to go to university and which college course to attend» (Smyth & Banks 2012, s.264). Skolene er profilert svært ulike, hvor de ble referert som middelklasse- og arbeiderklasse skoler. Det er klare forskjeller blant begge elevgruppene når det kommer til å ta utdanningsvalg. Det ble presentert ved å sammenligne hvordan elevene fikk tilbud om rådgivning, hvordan de uformelle faktorene som familie, venner, bosted og lignende hadde påvirkning på valget, og hvordan deres individuelle *agency* spilte rolle i det valget (Smyth & Banks s.266). Dette går inn på det Hodkinson og Sparkes ser på i sin forskningsstudiet, hvordan det strukturelle påvirker individet.

Resultatene viste at middelklasseskolen hadde elever med høyt utdannede foreldre, og dermed at de hadde det lettere å tilegne seg informasjon fra foreldrene når det kom til utdanningsvalget. Elevene på arbeiderklassen hadde begrenset tilgang til informasjon og ressurser samt foreldrene uten høyere utdanning, og mer avhengig av skolen når det kom til å formidle informasjon og veilede dem. Dette støttes også opp av en studie fra 2002 av Stephen J. Ball, Diane Reay og Miriam David, hvor de satte søkelys på hvordan minoriteter i England tok utdanningsvalg. Her ble 65 elever intervjuet, og det ble gjennomført en spørreundersøkelse med 502 elever. Ifølge studiet, er forskjellene hos minoritets elevene når det kommer til sosial klasse og familiens utdanningsbakgrunn et veldig viktig tema, og disse forskjellene er tydelige når de skulle ta utdanningsvalget og søke seg inn til høyere utdanning. (Ball et al. 2002). Resultatene deres viste til at det er to typer velgere, som de kategoriserte informantene sine innenfor, *contingent* og *embedded*. Oversettelsen på disse begrepene er betinget eller tilfeldig, og integrert, men for kvalitetsmessig blir de originale engelsk begrepene brukt. Innenfor den *contingent* typen var det elever som søkte for første gang og hadde foreldre som ikke har tatt sin utdanning fra Storbritannia. De har bakgrunn innenfor arbeiderklassen og lav sosioøkonomisk status. De har mangel på ressurser og informasjon om de ulike studieretningene, men er fokusert på å ta høyere utdanning. Disse elevene som de kategoriserte innenfor *contingent*, har likheter med elevene fra arbeiderklasse-skolen som Smyth og Banks hadde i studiet sitt. Dette igjen gjenspeiler at kategorien med førstegangsstudenter og elever med mangel på ressurser, har samme kjennetegn som elever fra arbeiderklassen har. Paul Willis (1977) påviste også at klassespesifikke verdier har betydning for utdanning, i sitt verk «Learning to labour». I denne etnografiske studien av engelske arbeiderklassegutter fant Willis frem at manuelt arbeid og tradisjonell maskulinitet er sentrale verdier i arbeiderklassekulturen, og disse guttene fikk

ikke vist sitt sanne potensiale i det akademiske og blir ofte henvist til arbeiderklassejobber (Willis 1977 referert i Helland 2013).

Den andre kategorien Ball et al (2002) trakk fram, var «*embedded*» og her var elevene mer bevisst på hva de ville studere og hadde mer tilgang til informasjon, ressurser, og hadde foreldre med høy utdanning. Her kan de middelklasse skole-elevene trekkes inn fra Smyth & Banks, ved at de har likheter med denne type elever. Begge har hatt mer tilgang til informasjon relatert til høyere utdanning, og dermed vært bevisst av de ulike studiemulighetene som finnes der ute. Elevene hadde satt ut tid og ressurser for å ta valget, i motsetning til arbeiderklasse elevene og contingent-elevne. Dette viser til at mangel på informasjon fører dermed til at man baserer valget på den begrensede informasjonen man sitter med, valget blir da uklart og utydelig.

Det som er det viktigste med disse forskningene er hvordan det strukturelle og institusjonelle påvirker valget, hvor det å være etterkommer faller innenfor det strukturerende mens rådgivning innenfor det sistnevnte. Enda et viktig poeng med denne delen er hvordan det er forskjeller blant utdanningsvalg hos middel- og arbeiderklasse barn, men ikke en forskjell når det kommer til hvordan de opplevde rådgivningen som skal bli diskutert i neste del. Et annet sentralt poeng ved denne delen er at informasjonskanaler ofte er en mangel hos elever, spesielt de som kommer fra arbeiderklassen eller de som har begrenset sosialt nettverk. Det er også en årsak bak hvorfor mange elever har et behov for rådgivning.

2.2 Rådgivningstjenesten fra elevenes perspektiv

Rådgivningstjenesten ved videregående skole er iverksatt for å råde elever med det sosiale, det pedagogiske og yrkes- og utdanningsvalg. Den sistnevnte tjenesten er den som blir brukt når elever vil hente inn mer informasjon om høyere utdanning, der spørsmål fra alt om hvordan selve søkeprosessen fungerer til hvilke studiemuligheter det er. Det er nettopp det som er hovedpoenget til denne oppgaven, hvordan denne informasjonsutdelingen blir opplevd av elever og hva mer er det elevene forventer av rådgiveren. Hvordan elevene har tilegnet seg informasjon og råd fra rådgiverne varierte litt i disse nevnte studiene, men det var

en del likhetstrekk når det kom til hvordan de erfarte rådgivningen. Smyth og Banks (2012), som nevnt tidligere, utforsket hvordan valgene til elevene var påvirket av habitus på både individuelt og institusjonelt nivå, samt elevenes «agency». På middelklasse skolen hadde elevene mulighet til å møte rådgiveren i større grad enn arbeiderklasse skolen. De deltok på ukentlige rådgivnings-klasser, tillegg til å ha individuelle samtaler med rådgiverne. Over 80 prosent av elevene hadde hatt flere enn fire samtaler med rådgiverne i deres siste år. På arbeiderklasse skolen mente elevene at rådgiverne var en viktig aktør for å innhente informasjon, spesielt med tanke på de elevene som ikke hadde utdanningsbakgrunn i familien. Uavhengig av hvor viktige rådgiverne ble sett på som, var det veldig lite strukturert rådgivningstilbud på denne skolen. Elevene mente det var for få møter med rådgiverne, både fellesmøter og individuelle møter. Basert på det siste året deres på skolen, var det kun 19 prosent som hadde møtt rådgiveren mer enn fire ganger, 59 prosent av elevene ville vite mer om de ulike mulighetene de kan benytte seg av, og 67 prosent vil få mer informasjon om ulike studieretninger. Disse to siste tallene var relativt lavere hos middelklasse-skolen, ved at det var veldig få andel som trengte mer informasjon om både muligheter og studieretninger (Smyth & Banks, 2012).

Både elevene fra middelklasse skolen og arbeiderklasse skolen mente at de var misfornøyde med rådgivningen. Elevene fra arbeiderklasse skolen syntes at rådgiveren ikke var behjelpelig, og de var frustrerte over at den eneste aktøren som ifølge dem kunne gi den informasjonen de var ute etter, hjalp dem i lite grad. Smyth og Banks viser til i sine resultater at de kom frem til at elevene hadde veldig negative interaksjoner med rådgiveren. De følte at rådgiverne ikke brydde seg om elevene, og satte ikke av tilstrekkelig med tid for å ha ordentlige møter med elevene. Intervjuene med elevene viste til at de oppfatter rådgiveren som demotiverende, og at rådgiverne samt skolens ansatte, hadde lave forventninger til disse elevene, førte til at det oppsto konflikt mellom elevenes og rådgivernes forventninger. Rådgiverne mente at man måtte være realistiske og advarte dem at de ikke har nok snitt for å ta høyere utdanning (Smyth & Banks, 2012). Rådgiverne var absolutt ikke beskjedne om å si ifra sine meninger til elevene, selv om det kan oppleves som nedlatende av elevene. De samme opplevelsene befinner seg hos middelklasseskole. De følte at tiden de brukte med rådgiveren var bortkastet og de heller kunne ha brukt tiden til å forbedre seg til eksamen. Forskjellen mellom skolene, lå i at elevene fra middelklasse skolen ikke hadde samme behov for informasjon fordi de følte de hadde nok av det fra før og hadde bestemt seg for hva de

skulle studere. Derfor var det kun 17 prosent som følte at de trengte rådgivere for å innhente informasjon (Smyth & Banks, 2012). Det at klassebakgrunn blir et stort fokus ligger til grunn for at de fleste etterkommere av innvandrere er de første som tar seg høyere utdanning i familien, ettersom foreldrene ikke har høyere utdanning. Dette er en stor del av elevenes sosiale bakgrunn som et av forskningsspørsmålene er basert på. Mye av den tidligere forskningen viser altså at klassebakgrunn har en påvirkning på utdanningsvalget: struktur påvirker individet, eller «agency» som forskningene ovenfor viser.

Som nevnt tidligere, er etterkommere en ung gruppe og det er ikke like mye forskning på dem som det er på innvandrere og høyere utdanning. I en artikkel fra tidsskrift for ungdomsforskning hvor fokuset var på hvorfor etterkommere ikke tar lærerutdanningen i like stor grad som majoriteten, viser funnene at mange elever på videregående føler at verken lærere eller rådgivere oppmuntret elevene til å ta lærerutdanningen. Videre skriver forfatteren at den rådgivningen skolen er pliktet å gi elevene ifølge Opplæringslova og kunnskapsløfter er mangelfull, eller at det blir gjort på en måte hvor elevene ikke får noe nytte ut av det (Steines, 2014). Det at etterkommere følte en mangel på rollemodeller hos lærerne og rådgiverne er det viktigste punktet med denne forskningen, og ikke minst at de følte en mangel på oppmuntring og motivasjon.

Elevenes perspektiv er det sentrale i denne oppgaven, men det finnes en del mer forskning som er basert på rådgiverens perspektiv, som fokuserer mer på hvordan rådgiverne opplever rådgivningen med minoritets elever og elever fra arbeiderklassen. Mye av forskningen er fra tidlig 90 tallet, eller tidligere. I en slik artikkel skrevet av J.E. Rosenbaum, S.R. Miller og M.S. Krei (1996), som handlet om hvordan rådgiverrollen endret seg fra 60- og 70-tallet. Det gikk fra å være til at rådgiverne var veldig direkte involvert i valgprosessen til elevene, og nølte ikke med å si ifra hvis de mente at en elev ikke var kvalifisert nok til å ta steget for høyere utdanning. De fremhever at rådgiverne var demotiverende og satt med fordommer mot elever som spesielt var lite informert og var minoriteter, noe som førte til at det ble satt i gang en del tiltak for å endre på det (Rosenbaum et al. 1996). De kunne komme med utsagn som *“they lacked the ability, skills, or work habits to handle college”* (s.260). Ved å intervjuer rådgivere fra 90-tallet fra skoler som inkluderte skoler med elever fra forskjellige bakgrunn, skulle forfatterne utforske om det har vært noe endring i disse holdningene. Resultatene viste at rådgiverne lente seg mer mot å gi praktiske råd i motsetning til å gi mer veivisende råd. På

den andre siden, var det noen rådgivere som ikke ga praktiske råd i det hele tatt, men tok i bruk en mildere tilnærming for å unngå vanskelige og ubehagelige situasjoner (Rosenbaum et al. 1996). Samtidig var det noen av disse sistnevnte rådgiverne som brukte denne tilnærmingen for å motivere elevene og for å få dem til å tro på seg selv. De prøver gi en pekepinn til elevene om hva og hvordan de kan gjøre ting for å sikre en høyere utdanning. I studiets resultater blir det oppsummert at de fleste av rådgiverne prøvde å unngå å være realistiske med elevene, de mente at de ikke følte seg komfortable med å gi elevene de “dårlige” rådene, som at de ikke er kvalifisert til det de ønsker å gjøre videre, og at de ikke ville informere elevene om andre muligheter de kunne benytte seg av, «...*avoiding helping students make realistic plans...*» (s.276). Et annet bemerkelsesverdig funn fra studien var at det er ekstra viktig for elever som er minoriteter eller kommer fra lavere sosioøkonomisk bakgrunn, å ha tilgang til informasjon fra rådgivere. Spesielt med tanke på at de ikke har andre kanaler til å innhente den informasjonen.

Middelklasseskolene hadde allerede forventninger om at elevene som går der skal ta høyere utdanning, som var årsaken bak detaljert rådgivning på denne skolen (Smyth & Banks 2012). Dette førte til at elevene ikke fikk noe informasjon relatert til andre muligheter enn å starte på høyere utdanning. Det var dermed ikke noe spørsmål om de skal studere videre, men heller hva og hvor de skulle studere. Videre mente de at informasjonen som er tilgjengelige og verdiene beslutningene er basert på, varierer med ens sosial posisjon. Dette kan føre til sosiale forskjeller i utdanningsvalget (Smyth & Banks 2012)

Forskningene ovenfor viser at elever ønsker å bruke rådgivningstjenesten ved skolene, men utfordringene med rådgivningen oppstår som oftest når de føler en mangel av den tjenesten. Hovedårsakene til at elever ønsker å bruke rådgiveren er oftest at de er ute etter mer informasjon. For elever fra arbeiderklassen, eller etterkommere, er det fordi de ikke har foreldre med høyere utdanning som kan hjelpe dem med det praktiske under prosessen til å søke høyere utdanning. Oppgavens problemstilling vil utforske på hvordan etterkommere opplevde rådgivningen, og i den forstand så er det viktig å vite hvordan elever tidligere har opplevd rådgivning. Sosial bakgrunn, der foreldrenes utdanning og klassebakgrunn er viktige temaer i denne oppgaven, er også noe som påvirker utdanningsvalget. Derfor i neste del vil det bli presentert tidligere forskning som er gjort på påvirkningen av foreldrenes utdanning på utdanningsvalget.

2.3 Familie og andre faktor utenfor skolen

Enda et viktig tema som gjenspeiler seg gjennom forskningsspørsmålene er familiens syn på utdanning og selve utdanningsbakgrunnen til familien. Familiebakgrunnen som et tema er viktig for å forstå hvor etterkommerne og hvorvidt familien har spilt en rolle i deres valgprosess. For å kunne utforske deres opplevelse av rådgivning basert på om etterkommere føler at deres sosiale bakgrunn har noe å si for rådgivningen de får, er det viktig å se hva sosial bakgrunn kan ha å si på utdanningsvalget. Rådgivertjenesten og andre aktører fra skolesystemet tilhører elevenes sosialisering som foregår på skolen, men tiden utenom skolen blir ofte brukt hjemme med familien, hvor det for mange er naturlig å snakke om utdanningen sin. Familien kan bidra og påvirke på flere måter, om det enn er å støtte emosjonelt eller videreføre akademiske kunnskaper til sine barn.

Hvordan innvandrerforeldre har spilt en rolle i sine barns liv er ikke et felt som mangler noe forskning. I løpet av flere år har det kommet nyere forskning som tar for seg foreldrenes rolle og hvordan foreldrenes bakgrunn har betydning for elevers valg av utdanning. Marianne Takvam Kindt (2017) utforsker hvordan etterkommere sin forståelse av familiens sosiale status spiller en rolle i hvordan foreldrene er involvert i deres barns utdanningsløp. Videre mener Kindt at mye av foreldrenes involvering i livet til etterkommere er klassespesifikk. Hun utførte 28 dybdeintervjuer med etterkommere hvor alle gikk på et prestisjefylt utdanningsløp, og hvor de fleste hadde ikke-vestlige innvandrerbakgrunn. Mange av informantene mente foreldrene deres hadde høy status i hjemlandet, hvor Kindt mente at ikke alle foreldrene kunne tilsvares som middelklasse-status i Norge. Dette kommer av at høy status er kjennetegn for de øvre klassene, og dermed de som har foreldre med høy status og er godt kjent blant befolkningen i hjemlandet, klassifiserer seg derfor som familie med høy status. Her i Norge er mange av de foreldrene arbeidere innenfor yrker som kan være assosiert de lavere sosioøkonomiske nivå (Kindt, 2017 s. 76).

For noen er også tilfelle at de har besteforeldre eller onkler og tanter som har tatt høyere utdanning, men at deres foreldre ikke fikk muligheten på grunn av årsaker som for eksempel krig eller at de migrerte ut. Kindt mener videre at involveringen til familien i barnas

skolegang henger ofte sammen med deres klassebakgrunn, som igjen fører til at det blir skapt distinkte foreldretyper som bestemmer hvordan oppdragelsen til barna foregår. Dette støtter hun opp med å vise til Lareau (2011) som er kjent for teorien om hvordan ulike kategorier av oppdragelse som blir benyttet av foreldre. Hun mener at middelklasseforeldrene følger stilen som heter intensiv kultivering, hvor det er fokus på foreldrenes forståelse av barnet og av de selv som omsorgspersoner. Her er barnet sett på som et selvstendig individ som har mye utviklingspotensialet og der er foreldrenes ansvar å hjelpe dem med utviklingsprosessen (Lareau 2011). I denne formen for oppdragelse har foreldrene vært veldig involvert.

Den andre formen er «naturlig vekst», og fokuset er på at barn har en naturlig utvikling uten at foreldrene styrer mye av deres aktiviteter (Lareau 2011 referert i Kindt 2017). Denne type form for oppdragelse blir ofte assosiert med arbeiderklassen, men i studiet til Kindt (2017) viser hun til resultater hvor informantene hennes, som hun klassifiserer som arbeiderklasse, har hatt involvering fra foreldrenes side. Det er dermed snakk om involvering i den forstand at de bryr seg om sine barns utdanning. De er opptatt av de skal ta høyere utdanning og dermed prestere bra på skolen. De spør ofte hvordan det går på skolen, og bidrar med det de kan for å tilby dem hjelp. Informantene hennes ble oppmuntret til å bli selvstendige og deltok i familiens økonomi som å ha tilgang til foreldrenes konto for å betale regninger og lignende. De følte at foreldrene var godt involvert og at deres oppvekst var lite voksenstyrt (Kindt 2017, s. 77).

Involveringen besto hovedsakelig av å gi råd, følge med på lekser og skolearbeid, eller generell motivasjon til å gjøre det bra. Det var dermed ulik type involvering fra foreldrene, men alle var enig om å bry seg om skolearbeid og prioritere utdanning før alt annet. Videre viser Kindt til foreldrestilen «moral supporters» (Auerbach 2017 i Kindt 2017) som blir beskrevet som en måte innvandrerforeldre som har lav utdanning involverer seg i deres barns utdanning. Ett kjennetegn for slik foreldrestil er at foreldrene tilbyr seg selv som eksempler. De forteller sine barn at de ikke vil at deres barn skal ende opp som sine foreldre. Dette kommer av at de ikke kan være en akademisk rollemodell for sine barn i den forstand at de ikke har høyere utdanning, men at de heller bruker sine erfaringer til å motivere sine barn.

For mange etterkommere, spesielt de som ikke har foreldre eller søsken med høyere utdanning, kan behovet for rollemodeller være større enn vanlig. Flere norske studier har resultert med at etterkomme gir større innsats i skolearbeid og har foreldre som er direkte om at utdanning er viktig (Vedøy & Vassenden 2020). Det er en del forskning som også viser at etterkommere har høyere utdanningsambisjoner enn ungdom med norsk bakgrunn og at andregenerasjons innvandrere er overrepresentert i utdanninger som gir høy status (Hermansen 2016 i Vedøy & Vassenden 2020). Etterkommere har en tendens til å overskride utdanningsprestasjonene som tilsvarer deres foreldre sosioøkonomiske status, de presterer bedre enn det barn fra deres lag er forventet til å prestere. Hvorfor det er slik kan være alt fra takknemlighetsgjeld (Leirvik 2010) til innvandrerdriv (Kindt 2017). I midten av alt dette, opplever de unge et fravær av rollemodeller de kan identifisere seg med i de norske skolene, og at det også er en mangel på anerkjennelse av deres egen språk og kulturbakgrunn, det er altså et behov for at det eksisterer unge rollemodeller for disse unge (Spernes 2014 i Vedøy & Vassenden 2020). Spernes (2016) utforsker på hvordan skolen påvirker innvandrere til å velge lærerstudiet, hennes funn indikerte på at manglende rollemodeller i skolen er en mulig årsak til at etterkommere selv velger å bli lærere, fordi de ikke vil at den neste generasjonen skal føle på den mangelen de selv opplevde. Hun oppsummerer med at til tross for at det var mangel på rådgivning og gode rollemodeller, har foreldrenes motivasjon og oppmuntring vært en drivkraft for dem til å velge lærerutdanningen (Spernes 2016).

Formålet med dette temaet var først og fremst å påpeke at foreldrenes utdanning og klassebakgrunn er påvirkende faktorer når det kommer til å ta valget for høyere utdanning. Det er mange barn av etterkommere eller arbeiderklassen som har foreldre uten høyere utdanning og dermed mangel på ressurser når det kommer til å få hjelp med det akademiske eller i søkeprosessen. Disse foreldrene har kanskje ikke god oversikt over hvilke muligheter det er for deres barn. Tidligere forskning viser at uavhengig av denne mangelen har de konstant støttet sine barn og oppfordret dem til å ta høyere utdanning. Forskningsspørsmålet om hvilken rolle den sosiale og kulturelle bakgrunnen spiller i elevenes fortellinger om deres valg av høyere utdanning, vil bli utforsket med å bruke dette temaet. Samtidig er det med generell mangel av rollemodeller et viktig tema for å se på hvordan MiFA veilederne kan ha vært et forsøk på tilfredsstillende mangelen på rollemodeller.

3. Teoretisk rammeverk

Posisjoneringen innenfor utdannings sosiologi, er på grunn av at mine hovedtemaer er utdanningsvalg, rådgivning og familiebakgrunn. Dermed blir grunnmuren til denne oppgaven utdannings sosiologi, med hovedfokus på Bourdieu sin teori om klassebakgrunn og kapitalformer. Dermed blir kapittelet slik, først blir det kort redegjort for utdannings sosiologi og perspektiver fra andre teoretikere. Videre vil Bourdieu sin teori om klassesystemet bli presentert, og begrepene kulturell- og sosial kapital vil bli introdusert.

3.1 Utdannings sosiologi:

Flere forskere beskriver denne type sosiologien som en samling av teorier som ser på alt fra hvordan sosiale faktorer virker i samfunnet, som for eksempel hvordan sosiale ulikheter oppstår, hvordan de er med på å reprodusere og hvorfor slike ulikheter oppstår i ulike sosiale grupper. Professor Diane Reay mener det å forske på relasjonen mellom sosiale klasser og deres individer er utrolig viktig for å forstå sosiale ulikheter i utdanning, samt innholdet og strukturen i ulikhetene (Reay 2010 i Heggen 2013). Utdannings sosiologi tar også for seg hvem som er på med på å påvirke utviklingen og innholdet i skolen, samt se på hvordan skolens aktørers interne organisering av skolen kan påvirke elevenes læring og utvikling. Dette er viktig for denne oppgaven for å se hvordan rådgivere, som også er aktører i skolen, kan påvirke utviklingen til elevene. I dette tilfellet er utviklingen deres vei inn til høyere utdanning.

Videre presenterer Reay (2010) tre hovedretninger for å forstå ulikhet i utdanningen. De to første retningene går inn på de interne- og eksterne skole faktorene som er arbeidsmarkedet, kulturer og forskjellige sosiale klasser. Her er fokuset på at ulikhetene i skoleprestasjoner forklares med forhold på den enkelte skole, hos lærere, foreldre eller barn. (Reay 2010 i Heggen 2013, s.15). Den siste retningen, som Reay definerer som den viktigste, tøyser seg over interne og eksterne årsaker, og fokuserer på utdanningspolitikk som nøkkelen til å rette opp ulikhetene i sosiale klasser. (Reay 2010). Her spiller faktorer som tilgang på kulturelle- og økonomiske ressurser en rolle. Reay (2010) mener dermed at den britiske

utdanningspolitikken ikke har vært opptatt av sosiale ulikheter og at fokuset har vært på å gjøre de enkelte aktørene ansvarlig. Med dette vil hun si at det ligger mer enn de enkelte faktorenes påvirkning bak ulikhetene, at både ulikheter i sosiale klasser, kjønn, beliggenhet og tilbud om ressurser også har en betydning for utdanningsvalg og skoleprestasjoner (Heggen 2013). Samtidig er det viktig å være bevisst over at Reay (2010) snakker om det britiske skolesystemet, som ikke i fullt ut kan sammenlignes med det norske skolesystemet. I dette prosjektet undersøker jeg hvordan etterkommere opplever rådgivningen på videregående skole når de skal ta valget for høyere utdanning. Oppgaven min kan derfor bidra med å se på hvordan ulikheter i sosiale klasser kan påvirke etterkommere sitt utdanningsvalg, hvordan etterkommere opplever at rådgiverne uttrykker seg om deres sosiale bakgrunn og hvilke holdninger rådgiverne har.

Utdannings sosiologi ser dermed på hvordan sosiale faktorer påvirker samfunnet, og en del av det er også hvordan skolens aktører påvirker sine elevers utvikling og læring. Utviklingen er altså hvordan elevene utvikler seg gjennom de tre årene på videregående og hvordan det påvirker deres utdanningsvalg. Skolens aktør (rådgiveren), påvirker ifølge denne teorien elevens utvikling og dermed deres utdanningsvalg. Denne grenen innenfor sosiologi, fokuserer på hvordan ikke bare sosiale klasser, men også hvordan tilbud på ressurser kan ha betydning for utdanningsvalget, med andre ord hvordan det strukturelle og institusjonelle er med på å påvirke individets individuelle valg av utdanning. Dette struktur og aktør forholdet kan også bli sett hos teoretikere, som for eksempel Bourdieu. Det er flere ganger blitt skrevet om ressurser og klasse i denne oppgaven, og for å gi en teoretisk definisjon på det vil Pierre Bourdieu bli presentert videre.

3.2. Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu er en fransk sosiolog som utviklet teorien sin gjennom empiriske studier av det franske samfunnet, hvor han studerte blant annet utdanningssystemet og utdanningsinstitusjoner (Aakvaag 2008). Bourdieu vil gå utenfor boksen når det kommer til skillet mellom subjektivistisk- og objektivistisk sosiologi. Den førstnevnte tar utgangspunkt i

aktører som er selvstendige og kreative, og disse aktørene konstruerer den sosiale verdenen fra bunnen til toppen, som for eksempel rasjonelle valg (Aakvaag 2008). Objektivismen tar utgangspunkt i strukturen som en aktør er omringet av, og den strukturen styrer handlingene til aktøren «ovenfra og ned» (Aakvaag 2008, s.149). Videre mener Bourdieu at for å avdekke sosiale strukturer må vi gjennomgå ett objektivistisk brudd, det vil si å se på de sosiale sammenhengene som eksisterer i den sosiale virkelighet må vi ta ett brudd på aktørers hverdagskunnskap. Det er kunnskap som har blitt kroppsliggjort gjennom det praktiske og ikke det teoretiske (Aakvaag 2008). Bruddet skal avdekke «*strukturer som i all hovedsak eksisterer uavhengig av hvorvidt aktørene selv oppfatter og intenderer dem*» (Aakvaag 2008, s.151). Han definerer sosialt rom og sosiale felt som sosiale strukturer, og det er her han trekker inn klassestrukturen og kapitalformene. Aktørens kunnskap blir gjenspeilet i samfunnet med deres posisjon i samfunnet, og det denne posisjonen avhenger av er hvor mye kapital og ressurser de besitter. Dette skal bli forklart mer nøye i de videre delkapitlene, hvor både hans klasseteori og de ulike kapitalformer blir presentert.

3.2.1. Klassestrukturen – en fordeling av ressurser

Bourdieu sin klasseteori har et mer flerdimensjonalt syn hvor alle typer kapitalformer avgjør ens posisjon i klassen. Ifølge han eksisterer det tre hovedklasser i det moderne samfunn, som han har navngitt: den dominerende-, middel-, og den dominerte klassen (arbeiderklassen). Aakvaag (2008) skriver om Bourdieu sine klasser som objektive klasser. Det vil si at klassene er grupper av mennesker som befinner seg på samme sted i det sosiale rom en forsker har konstruert, men at de ikke trenger å ha opplevelsen av at de tilhører i samme klasse. Det er ikke noe behov for å oppleve at de er et “vi” (s.154). Videre sies det at Bourdieu hevder at folk som befinner seg i samme klasse, vil mest sannsynlig utvikle til en viss grad like væremåter og interesser, altså lik habitus. Posisjonene, akkurat som klassene er også delt opp i en over- og underordning. Sann som eliteklassen er over middelklassen, og middelklassen er over arbeiderklassen, er posisjoner som for eksempel professor over masterstudenter, masterstudenter over bachelorstudenter og så videre (Aakvaag 2008).

I en rapport skrevet av Marianne Nordli Hansen, Magne Flemmen og Patrick Lie Andersen (2009), har de konstruert en modell som de kaller for “The Oslo Register Data Class Scheme”. Intensjonen bak denne modellen var å vise klassesystemet i norsk kontekst. Denne

modellen er inspirert av Bourdieus klassteori og kapitalinndeling. I denne modellen har de delt det opp i tre klasser, som igjen har blitt inndelt på tre nivåer: de som har mer kulturell kapital enn økonomisk kapital, de som har mer økonomisk kapital enn kulturell kapital, og de har en lik mengde av kapitalene (Hansen m.fl, 2009), som vist i figuren nedenfor:

Figure 1: The ORDC categories, with examples of occupations

| Elite | | |
|--|---|---|
| Cultural elite Professors, artists, executives in publishing etc. | Professional elite Doctors, assistant doctors, judges, pilots | Economic elite High capital income Executives and managers with salaries above NOK 1 million |
| Middle classes | | |
| Cultural upper-middle Teachers with BA ("adjunkt"), special teachers, librarians, lecturers, journalists, musicians in entertainment | Professional upper-middle Consultants, engineers, lower executives, special nurses (higher ed), physiotherapists, | Economic upper-middle Medium capital income Various executives and managers in the private sector, financial brokers, accountants etc with salaries ranging from NOK 0,5 to NOK 1 mill |
| Cultural lower-middle Teachers, primary school teachers, child welfare pedagogues, social workers, children's nurses | Professional lower-middle Nurses, authorized social educators, first secretaries, chefs, machinists, | Economic lower-middle Small capital income Occupational titles similar to higher economic class, but with incomes below NOK 0,5 million |
| Working classes | | |
| Skilled workers Auxiliary nurse, milieu therapist (somewhat similar to social workers), electricians | | |
| Unskilled and partly skilled workers Assistants, cleaners, private security officers, janitors, drivers, waiters, | | |
| Farmers, foresters, fishermen Larger primary sector income than income from salaries, wages, and capital income | | |
| Welfare transfers Larger welfare transfers than income from salaries, wages, and capital income | | |

Figur 1: The Oslo Register Data Class Scheme (2009), Hansen m.fl,

Klassteorien, vil i denne oppgaven bli brukt til å forklare hvordan etterkommerne opplevde at rådgiverne uttrykket seg om deres sosiale bakgrunn. Også hvordan deres klassetilhørighet spilte en rolle i utformingen av utdanningsvalget. Når etterkommere som deltok i dette prosjektet snakker om deres foreldres utdanning og posisjon i samfunnet, vil denne teorien til Bourdieu forklare deres svar. Tabellen blir dermed brukt for å forklare hvordan man kan

klassifisere de ulike klassene i norsk kontekst. De ulike fordelingene av ressursene i klassene vil bli presentert videre nå.

3.2.2. Kapitalformer

Bourdieu definerer kapital som knappe ressurser det er konkurranse om blant individer og grupper i samfunnslivet (Aakvaag 2008 s. 151). Han mener at kapital gir makt i den forstand at det bidrar til at en har tilgang til diverse fordeler i det sosiale livet, og det er dessverre noe som er delt ulikt mellom gruppene i samfunnet. Med andre ord, de som besitter seg av mest kapital, har mer makt i samfunnet (s.151). Bourdieu mener dermed at alt samfunnsliv består av at samfunnsmedlemmene kjemper om mer kapital. De bruker kapitalen de allerede har til å berike seg med mer kapital: *“kapital blir derfor både mål og middel i samfunnslivet”* (s.152). Det finnes tre former for kapital i Bourdieus teoretiske rammeverk; økonomisk, sosial og kulturell kapital.

Kulturell kapital handler om å ha tilgang til de dominerende kulturelle kodene i samfunnet, samt å mestre de kodene. Bourdieu mener at noe er definert som “høy” smak i samfunnet, som er den alle vil mestre og ha tilgang til, og dermed beherske det. Man kan få makten gjennom hvilke resultater man oppnår i utdanningssystemer, hvilke posisjoner man har tilgang til i arbeidsmarkedet, og ikke minst prestisje og status (s.152). Kulturell kapital er noe som kultiveres gjennom oppveksten og er kroppsliggjort og internalisert. Det er dermed snakk om eksklusive ressurser som noen familier har tilgang til mens andre familier ikke har. Det har oppstått ved at familiene arbeidet med dette ved å sosialisere seg i samfunnet, ved å utdanne seg, og ved at det har blitt videreført til de neste generasjonene (Esmark 2006). For eksempel besitter elever som har foreldre med høy utdanning, mer kulturell kapital enn de elevene som har foreldre med lite eller ingen utdanning. Dette kan forårsake at de elevene som har mer kulturell kapital har større sjanse for å få selv tilgang til høyere utdanning og attraktive posisjoner i samfunnet. Det er dermed også større sjanse for at disse nevnte elevene har det lettere å få tilgang til informasjon om utdanningsfeltet, spesielt med tanke på at deres familie har selv god kjennskap til utdanningsprosessen.

Kulturell kapital kan deles inn i to grupper, formell og uformell. Den uformelle typen kan i følge Aakvaag (2008) kalles for “dannelse”, og den består av at en klarer å kjenne igjen, sette pris på og beherske høykulturen. Det vil si kulturen som Bourdieu definerer som elitekulturen. Kulturell kapital dannes tidlig i livet og prosessen varer livet ut, hvor familien anses som den viktigste sosialiseringensagenten. Den formelle typen, som Bourdieu definerer som utdanningskapital, handler om kunnskap og utdanning tilegnet via utdanningsinstitusjoner. Som nevnt tidligere er kulturell kapital kroppsliggjort, altså den uformelle delen, og institusjonalisert som er den formelle delen, som for eksempel utdanningsdiplomer.

Den tredje formen for kapital som Bourdieu beskriver sosial kapital; “*den består i tilgang til sosiale nettverk og medlemskap i grupper som familie, venner, bekjente, kollegaer, naboer, medstudenter, frivillige organisasjoner*” (Aakvaag 200, s.153). Sosial kapital, på samme måte som de andre kapitalformene, gir oss makt fordi disse sosiale nettverkene man har kjennskap til kan bli brukt i den forstand hvis man trenger å oppnå noe som ligger utenfor ens rekkevidde. For eksempel kan en elev som har lyst på en jobb han ikke har kompetanse til, men kjenner de som eier arbeidsstedet, bruke denne sosiale kontakten til å få seg arbeid. Hvis vi ser tilbake på de tidligere forskningene, ser man at elever som hadde et sosialt nettverk brukte det nettverket til å hente informasjon om utdanning, til å finne seg arbeid, eller til å få hjelp med det akademiske.

Et viktig begrep hos Bourdieu er habitus, som han definerer som “*et integrert system av varige og kroppsliggjorte disposisjoner som regulerer hvordan vi oppfatter, vurderer og handler i den fysiske og sosiale verden*” (Aakvaag 2008, s.160). Bourdieu nevner også at habitus er “*klassemesifikt*” (s.161), det vil med andre ord si at posisjonen vår blir gjenspeilet i det sosiale rom, som kan ses på som en kritikk av habitus med tanke på at den begrenser våre handlinger og væremåte fordi habitusen er et produkt av de sosiale betingelsene. Dette kan føre til at vi fungerer godt i de sosiale miljøene som “*aksepterer*” vår væremåte, mens vi ikke fungerer godt i de miljøene som ikke aksepterer. Bourdieu forklarer ved å si at “*posisjon i det sosiale rom og sosiale felt fastlegger tilgjengelige handlingsalternativer og dermed hva som er en realistisk og fornuftig handlingsstrategi*” (Aakvaag 20018 s. 162). Med dette menes det at hvis en er født i en bestemt klasse, vi de ha tilgang til ressurser og handlingsalternativer

som er tilgjengeliggjort av den sosiale rom de tilhører, samt at dens handlinger i stor grad er bestemt av forsøket på å forbedre og forsvare den posisjonen man har i det sosiale rom. Valg av utdanning og yrke kan være formet av ens habitus, og det oppsummerer årsaken bak hvorfor begrepet habitus er inkludert i denne oppgaven. Fokuset er på hvordan elevenes valg av høyere utdanning er påvirket av den sosiale verdenen de er omgitt av, samtidig er det viktig å se på hvordan deres egen væremåte og interesser har påvirket valgene deres.

Alle tre kapitalformene gir makt i den forstand at man kan få høyere status i samfunnet, og i oppgaven har det blitt forsøkt å se hvordan forskjellig mengde med kapital elevene besitter påvirket utdanningsvalget deres, og deres møtet med rådgiverne. Årsaken til at spesielt kulturell kapital og sosial kapital blir brukt som viktige punkter i denne oppgaven er for å se hvor mye deres familiebakgrunn og tilgang til ressurser har formet deres prosess av å velge utdanning. Og hvordan det har spilt en rolle i måten rådgiveren oppfatter elevene. Tematisk sett, kan det anses at kulturell kapital og sosial kapital er like essensiell for alle tre hovedtemaer som skal drøftes i denne oppgaven: utdanningsvalg, rådgivning og familiebakgrunn.

4. Metode

4.1 Innledning

I dette kapitlet skal valg av metode begrunnes, som er kvalitativ metode og hvorfor denne metoden egner seg best til oppgaven. Samt videre gå inn på hvordan jeg strukturerte intervjuguiden, hvordan intervjuene ble gjennomført, og hvorfor dette var min valgte datainnsamlingsmetode. Deretter fortelle kort om hvordan utvalget ble rekruttert, for så gå inn på min analysemetode som er tematisk analyse, og avslutte kapitlet med studiens kvalitet ved å diskutere validitet, reliabilitet og generalisering, og etiske hensyn.

Kvalitativ metode er en type forskningsmetode som har hovedfokus på ord og relasjonen mellom teori og forskning (Bryman 2014, s.380). Hensikten med denne type metode er å gå inn i dybden og danne en helhetlig forståelse av de kontekstene en etterlyser, samt/eller utvikle begreper og formulere hypoteser og teorier (Grønmo, 2020). Kvalitativ metode går dermed ut på hvordan den sosiale verden blir tolket. Det er derfor denne type metode egnet seg best med tanke på at denne oppgaven ser på hvordan elevene opplever og tolker deres møte med rådgiverne, alt fra hvordan de opplevde skolen til hvordan de har valgt høyere utdanning. I tillegg vil jeg gå inn på hvordan familiemedlemmer har vært medspillere i valget deres, hvor alle disse faktorene er en del av den sosiale verden disse elevene er en del av.

4.2 Rekruttering og utvalg

På spørsmål om hvor mange informanter jeg skulle ha med i prosjektet er det ikke noe fasitsvar på det (Bryman 2012). For meg egnet det seg å ha seks informanter, med tanke på at jeg hadde tenkt å intervju to ulike grupper; tre som benyttet seg kun av rådgiver på skolen og tre som benyttet seg både av rådgiver og MiFA kurset. Det hadde absolutt vært gunstigere å ha flere informanter, fordi det hadde tilført mer variasjon og bredde i erfaringene, hvor jeg kunne ha innhentet flere eksempler om elevenes opplevelser, men med tanke på oppgavens omfang og tidsrom, virket det mer realistisk å gjennomføre seks detaljerte intervjuer. Samtidig kan det være slik at informantene mine ikke har de samme opplevelsene som mange andre med minoritetsbakgrunn sitter med, som for eksempel at rådgiverne har kommet med

direkte utsagn om deres bakgrunn, eller at familiene har hatt negativ press på dem, noe som ikke var tilfelle for de utvalgte informantene.

Å finne informanter var en utfordrende og tidskrevende oppgave. Som tidligere ansatt hos MiFA var det ikke like lett å rekruttere informanter fra den tidsperioden jeg jobbet der på grunn av personvern. Ved å kommunisere med min tidligere leder fra MiFA, sendte hun ut forespørsel på mine vegner til tidligere deltakere om de hadde ønske om å delta på mitt prosjekt. Litt lengre ut i prosessen fikk jeg endelig svar fra en som hadde deltatt på MiFA før min tid, og vedkommende ble spurt om hen kjente flere fra kurset som kunne tenkt seg å delta. Ved å bruke *snowball* metoden, som er at man kontakter individer som er innenfor dine kriterier og ved deres hjelp blir man introdusert til flere individer med de kriteriene (Bryman 2016, s.201), ble jeg introdusert til en til deltager fra kurset.

Siste person ble rekruttert ved at en bekjent som deltok på kurset ikke kunne delta for intervju, men hadde en venninne som var interessert i å delta.

For å rekruttere de som kun hadde benyttet rådgiver, brukte jeg sosiale medier. Jeg la ut et kort innlegg i en privat FaceBook gruppe som hadde høyt antall av medlemmer som var ungdommer. Gruppenavnet er anonymisert, men her kom jeg i kontakt med to informanter ved at de visste interesse til å delta. Den tredje informanten var en bekjent av bekjent, og denne personen kontaktet meg fordi hen ville delta.

Utvalget består dermed av fire jenter og to gutter, som tilsvarer to jenter og en gutt i per utvalgsgruppe. Alle har forskjellig skolebakgrunn, og tilfeldigvis ulike studieretninger de studerer på nå. Aldersrommet er fra 20 år til 25 år blant deltakerne, og familiens bakgrunn er pakistansk, arabisk og sri lankisk, hvor flere av dem hadde samme bakgrunn. Ved å bruke Bourdieu sin klasse teori og modellen ORDC (Hansen m.fl. 2020) klassifiserte jeg fem av informantene som barn av arbeiderklassen, mens den ene har en forelder med høyere utdanning og et yrke som plasserer ham i den lavere kulturelle-middelklassen. Dette ble gjort av å se på hva informantene fortalte om deres foreldres utdanning og yrker, og se det deretter i forhold til tabellen. En mer detaljert presentasjon av informantene vil bli gjort i resultat kapitlet.

4.3 Intervjuprosessen

Det finnes ulike datainnsamlingsmetoder innenfor kvalitativ forskning, og metoden jeg har benyttet meg av er semistrukturerte forskningsintervju, som er den mest brukte innenfor denne type forskning. Forskningsintervju er en profesjonell samtale som bygger seg på dagliglivets-samtaler. (Kvale & Brinkmann 2017; Bryman 2012)

I følge Bryman (2012) er ustrukturerte eller semistrukturerte intervjuer mer fleksible og gir oss mulighet til å høre informantens perspektiv. Det gir også innsikt i hva informantene betegner som viktige og relaterte detaljer, det er altså deres syn som er hovedfokuset og ikke forskeren sitt. Dette støttes også opp av Brinkmann og Kvale (2017) som skriver at et intervju skal bidra med å forstå verden fra informantenes side. Semistrukturerte intervju gir dermed muligheten til å stille spørsmål som informantene kan svare åpent på, som igjen gir muligheten for å stille “follow-up” spørsmål basert svarene deres. Slike intervju er mer fleksible, selv om man har en intervjuguide å følge, er det fullt åpent å stille oppfølgingsspørsmål og gå litt fram og tilbake i rekkefølgen. Bryman (2012) påpeker også at det resulterer med detaljerte og rike svar. Semistrukturerte intervju inneholder dermed spesifikke temaer som må dekkes. Med tanke på at jeg prøver å få innsyn i hvordan elevene opplevde rådgivning, og generelt hvordan deres videregående periode var, er det nødvendig med både åpne spørsmål og oppfølgingsspørsmål.

4.3.1: Utforming av intervjuguide

“Et intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt. Guiden kan enten inneholde noen temaer som skal dekkes, eller være en detaljert rekkefølge av omhyggelig formulerte spørsmål” (Brinkmann & Kvale, 2017 s. 162)

Intervjuguiden min var strukturert med fire forskjellige hovedtemaer: utdanningsvalg, rådgivning, MiFA veiledning og familiens utdanningsbakgrunn. Det var omtrent fem hovedspørsmål innenfor de tre første temaene, og tre spørsmål i det siste temaet, og det var også notert ned stikkord til oppfølgingsspørsmål som jeg kunne stille underveis. Det var viktig at temaene var strukturert i denne rekkefølgen med tanke på at elevene fikk mulighet

til å først bli komfortable med å snakke om videregående tiden og hvordan de opplevde skolen og miljøet der, for så å spørre dem om hvordan deres videregående skole kunne hatt noe påvirkning på hvor de endte opp i dag. Det gir dem muligheten til å nevne rådgiverne selv, fordi det er naturlig å bringe det opp når man snakke om hvordan de fikk både den praktiske informasjonen til å søke høyere utdanning, men også om de hadde noen individuelle samtaler med rådgiverne. Som nevnt ovenfor så var det to ulike grupper innenfor utvalget mitt: de som kun hadde benyttet seg av rådgiver, ble ikke stilt spørsmålene fra tema bolk nummer tre, og gikk dermed rett videre til tema om familiens utdanningsbakgrunn. De som hadde benyttet seg av MiFA, ble stilt spørsmålene fra tema bolk tre og gikk deretter videre til det siste temaet. Brinkmann og Kvale (2017) skriver at, jo mer spontan intervjuprosess det er, jo mer spontane, levende og uventede svar får man fra informantene (s.163). Det vil si, at desto mer åpen spørsmålene er, jo mer åpent vil de svare som igjen gir intervjueren mulighet til å stille spørsmål på sparken, altså spontane spørsmål, hvilket igjen vil bidra til at informantene kommer med spontane og uventede svar. Dette kan absolutt være en fordel, men samtidig er det en sjanse for at svarene kan avspores, men ved bruk av oppfølgingsspørsmål får man muligheten til å trekke samtalen tilbake til de relevante temaene.

Når det kommer til formulering av spørsmålene, er intervju spørsmålene utformet med tanke på å gi svar som er relevante for å svare på forskningsspørsmål nummer 1) Hvilken rolle den sosiale bakgrunnen spiller i elevenes fortellinger om deres valg av høyere utdanning? Nummer 2) Føler elevene at skolerådgivere har forståelse for deres personlige ønsker og sosial bakgrunn, og i hvilken grad? Og nummer 3) Hvordan kan MiFA oppleves som et støtteverktøy for elever som ikke er bevisste over hva de vil velge? Spørsmålene ble stilt slik at først for å få bakgrunnsinformasjon om deres utdanningsvalg ble spørsmål om videregående skole stilt også litt om hvor fornøyde de var med utdanningsvalget de tok til slutt. Videre ble det stilt om hvordan de fikk informasjon om høyere utdanning, hvor de fikk mulighet til å svare familie, rådgivning eller MiFA. Dette ble grunnlaget for å snakke videre om disse ulike informasjonskanalene.

Ifølge Brinkmann og Kvale (2017) bør spørsmålene i semi-strukturert intervju være lett forståelige, korte og frie for akademisk språk, som jeg har prøvd å gjøre når jeg formulerte

intervjuspørsmålene. Formålet har vært å ha et hverdagslig språk, spesielt for at informantene skal føle seg komfortable til at de kan dele disse erfaringene sine som kan bli sett på som hverdagslige opplevelser. I motsetning til forskningsspørsmålene bør intervjuspørsmålene være mindre teoretiske og mer rettet mot informantenes dagligspråk (Brinkmann & Kvale 2017). Jeg gikk gjennom intervjuguiden med familie og venner, for å kvalitetssikre om spørsmålene var enkle å forstå, og om de kunne grave frem det jeg er ute etter hos informantene. Tilbakemeldingene var positive, og svarene indikerte at det er mulighet til å gå inn i dybden på opplevelser og erfaringer.

4.3.2 Gjennomføring av intervju

Alle som viste interesse, fikk en epost fra meg med et informasjonsskriv som var mer detaljert med all viktig informasjon. Her kunne de blant annet få lese hva oppgaven går ut på, mine forskningsspørsmål, at intervjuet blir tatt opp, og at alle svar blir anonymisert. Informasjonsskrivet blir lagt til som vedlegg til sist i oppgaven. I denne eposten fikk de også beskjed om å sende meg svar på når og hvor de har mulighet til å møtes, for å avtale et tidspunkt. De fleste svarte i løpet av kort tid, og intervjuene ble gjennomført i løpet av en måned.

Utenom to unntak ble alle intervjuene gjennomført i grupperom på Blindern, hvor de ble møtt med et skriftlig samtykkeskjema. De første ti minuttene gikk ut på å gi litt muntlig informasjon, gå igjennom samtykkeskjemaet og deretter begynne opptaket ettersom de hadde signert under. De intervjuene som foregikk med informanter som deltok på MiFA, varte omtrent i 40 minutter, mens de som kun benyttet seg rådgivere hadde en varighet på rundt 25 minutter. Intervjuene ble både tatt opp med UiO sin tjeneste som heter Nettskjema Diktafon-appen som lastet opp lydfilene i et nettskjema, og med diktafon lånt fra Universitetet i Oslo. Formålet med å bruke to ulike opptaksverktøy var sikkerhetsmessige årsaker, i tilfelle en av verktøyene krasjet, har man dermed en 'back-up'.

Det var absolutt ikke lett å være en intervjuer, men jeg merket at det ble litt lettere med hvert intervju som ble gjennomført, fordi jeg lærte en del fra alle intervjuene. Som nevnt så hadde jeg ganske åpne spørsmål som skulle gi informantene mulighet til å svare fritt, og det la jeg merke til når de begynte å snakke. Det er en fordel med åpne spørsmål, men ulempen kan ofte være at informantene sporer av. Som en intervjuer var det litt utfordrende på starten å håndtere en slik situasjon. Etter hvert skjønnte jeg at det er mulig å la de fullføre og deretter prøve å stille det neste oppfølgingsspørsmålet på en slik måte at man kommer tilbake på spor, uten at det virker uprofesjonelt eller respektløst ovenfor informantene. For å vise informantene at jeg var engasjert, nikket jeg ofte under deres svar, sa ofte 'mhm', samt noterte jeg stikkord ut ifra det de sa for å både danne nye oppfølgingsspørsmål og hva jeg tenkte akkurat på det øyeblikket.

4.4 Analyseprosessen

I dette delkapittelet presenteres fasen etter selve intervjuene, hvor jeg skal gå gjennom transkriberingsprosessen og deretter gå inn på begrunnelse av den valgte analysemetoden: tematisk analyse, og hvordan selve analysen ble gjennomført.

4.4.1: Transkribering :

“Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse” (Brinkmann and Kvale s.206)

Transkribere er rett og slett en transformasjon, hvor man skifter fra en form til en annen. Det at det muntlige blir gjort til en skriftlig tekst, medfører at intervjueren får bedre oversikt, og det virker mer strukturert som ifølge Brinkmann og Kvale er det første steget i analysen, eller som de sier, begynnelsen av analysen (s.206). Tiden som går til transkribering, avhenger på både skrivehastigheten til den som transkriberer og på selve opptakets kvalitet og varighet. Eksempelvis gir omtrent et entimes intervju 20-25 maskinskrevne sider, men igjen det varierer veldig på kvaliteten av intervjuet. I mitt tilfelle ga de 40 minutters lange intervjuene omtrent 12-14 sider, hvor skrifttypen var Times New Roman med 12 i størrelse og enkel

linjeavstand. Intervjuene på 25 minutter ga meg omtrent 8-10 sider med samme skrift og størrelse nevnt tidligere. Jeg bestemte meg for å inkludere alt i transkriberingen, utenom den uformelle praten helt på starten som var å varme opp og berolige elevene, det vil si jeg inkluderte også når informantene brukte gjentatte ord som “liksom”, “mhm”, “også”, og fler. Årsaken for dette var at det kan tolkes som en pause hvor de eventuelt prøver å reflektere tilbake på situasjonene de fortalte om, eller fordi de kanskje var usikre på enten spørsmålet eller svaret, eller bare fordi de ville ta små pauser underveis i svarene deres.

4.4.2: Tematisk analyse

Tematisk analyse er en analysestrategi som identifiserer, analyserer og rapporterer temaer innad datainnsamlingen (Braun & Clarke 2006, s.79). Temaer kan identifiseres som noe som plukker opp viktige trekk fra dataen som er relatert direkte til forskningsspørsmålene, og det som presenterer et typ mønstrete responser i datainnsamlingen. Målet med oppgaven min har vært å få innblikk i erfaringene av rådgivere blant elevene, og hvordan de tok sine utdanningsvalg. Med det sagt, virket tematisk analyse som den mest passende strategien, med tanke på at det allerede var spesifisert noen visse temaer som ble tatt opp i alle intervjuene. Før man kan gjennomføre selve analysen, er det viktig å ordne informasjon innenfor de bestemte temaene, og deretter sammenligne.

Ifølge Braun og Clarke (2006) er det ikke noe fasitsvar på hvor mange temaer man kan ha, eller hvor mye data som kan inkluderes innenfor hvert tema, de presenterer dermed seks steg som skal veilede en til å gjennomføre analysen. De presiserer at dette er mer som en veiledning og ikke retningslinjer som må følges, dermed er det lurt å være fleksible og gå litt frem og tilbake i stegene. De seks stegene er: 1. å få kjennskap til dataene (transkribere), 2. danne koder, 3. søke etter temaer, 4. gå igjennom temaene og se om de kan relateres til kodene, 5. definere temaene og navngi dem, og 6. produsere den endelige rapporten (Braun & Clarke 2006, s.87).

Table 1 Phases of thematic analysis

| Phase | Description of the process |
|---|--|
| 1. Familiarizing yourself with your data: | Transcribing data (if necessary), reading and re-reading the data, noting down initial ideas. |
| 2. Generating initial codes: | Coding interesting features of the data in a systematic fashion across the entire data set, collating data relevant to each code. |
| 3. Searching for themes: | Collating codes into potential themes, gathering all data relevant to each potential theme. |
| 4. Reviewing themes: | Checking if the themes work in relation to the coded extracts (Level 1) and the entire data set (Level 2), generating a thematic 'map' of the analysis. |
| 5. Defining and naming themes: | Ongoing analysis to refine the specifics of each theme, and the overall story the analysis tells, generating clear definitions and names for each theme. |
| 6. Producing the report: | The final opportunity for analysis. Selection of vivid, compelling extract examples, final analysis of selected extracts, relating back of the analysis to the research question and literature, producing a scholarly report of the analysis. |

Tabell 1: Seks steg for tematisk analyse fra *"Using thematic analysis in psychology"* Braun & Clarke 2006

Det første steget i analysen, transkribering, har allerede blitt presentert i forrige delkapittel, så dermed hoppes det direkte til steg to, som var å danne koder. Jeg brukte programvaren NVivo til en liten grad for å tematisk analysere oppgaven min. Denne programvaren gjør det mer strukturert og oversiktlig, spesielt med tanke på at man har alt av kodene og temaene på ett og samme sted. Deretter er den også mer effektiv enn å gjøre det for hånd. Ved bruk av NVivo, har jeg produsert koder som jeg anså som viktige i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det som kan ses på som en ulempe av å kode på denne måten, er at man mister litt av konteksten med tanke på at man trekker ut setninger og ord fra et helhetlig intervju (Bryman 2012). Dermed er det viktig å danne en helhetlig forståelse av dataene, for å minske sjansen for å miste konteksten, og det har jeg prøvd å gjøre ved at jeg lagde litt mer omfattende koder, som jeg senere gjorde mer konkrete ved å eliminere de dataene fra koden som ikke var hundre prosent innenfor de valgte kodene. Videre, gikk jeg gjennom transkriberingen og kodene om igjen for å finne temaer, og la merke til at det var en del gjentakende temaer. Det neste steget innebar å sortere kodene inn i temaene jeg hadde identifisert. Det var noen temaer som ikke helt kunne identifiseres som temaer basert på kravene for temaer (Braun & Clarke 2006), og til slutt endte jeg opp med disse temaene: 1: - Familiens utdanningsbakgrunn og deres tankegang rundt høyere utdanning, 2: - Valgprosessen, 3: - Møte med rådgiveren og 4: - Opplevelsen av MiFA-kurset.

4.5 Kvalitetssikring: Validitet, reliabilitet og generalisering

Etter at forskningen er gjort, vil leserne naturligvis evaluere prosessen, og dermed er det opp til meg som ansvarlig for innsamlingen av data, til å overbevise de som leser.

4.5.1 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet

I kvalitative studier er det en forutsetning at forskeren stilte riktige spørsmål og at data som var innhentet var relevant nok til å besvare ens problemstilling og forskningsspørsmål (Brottveit, 2018). Dette gir også ett grunnlag til å kunne replikere ens forskning. Brinkmann og Kvale (2018) mener videre at reliabilitet i intervjustudier dreier seg om konsistensen og troverdigheten til funnene. Gjennom intervjuprosessen, for å styrke reliabilitet har jeg prøvd å behandle alle informantene likt og gi dem like betingelser og muligheter.

Troverdighet kan bli diskutert med at informantenes svar var basert en god del på hendelser som tok sted for ett par år tilbake, med tanke på alle de var ferdig med videregående skole og tok nå høyere utdanning. Noen av dem hadde også tatt friår, så det kan eventuelt vurderes om hvor mye av det de husker var troverdig eller om det var noen flere viktige detaljer som de kanskje ikke kom på under samtalen. Samtidig var de veldig direkte om de ikke husket ting, som fikk meg som datainnsamler til å tenke at de var ærlige istedenfor å finne på svar. Jeg var ganske presis på at ingen svar er riktige og gale, og de må dele i vei det de føler er viktig for dem å frem, siden jeg var opptatt av deres erfaringer og opplevelser med rådgivningen og utdanningsvalget.

Tolkningene og resultatene fra analysen er produsert av meg, som datainnsamler, og av den grunn kan mine egne tanker og refleksjoner ha virket inn på reliabiliteten. For det første fordi jeg selv er en etterkommer, og for det andre at jeg selv har vært veileder på MiFA. Det siste gjorde det også vanskelig å finne informanter som ikke deltok på kurset i perioden jeg jobbet der. Likevel er det mulig å reprodusere mine analyser og se på hvordan jeg analyserte dataen og kom frem med resultatene, siden jeg har prøvd mitt beste å legge min egen erfaring med

MiFA helt til side. Men samtidig er det litt problematisk også med tanke på at alle har ulike erfaringer med rådgiver, og det som nødvendigvis var negativt for en av mine informanter, er kanskje ikke negativt for andre personer som har opplevd det samme.

Validitet:

Validitet handler om gyldighet og i hvilken grad metoden en bruker undersøker det som er ment å undersøke (Brinkmann & Kvale, 2018). I denne oppgaven skulle det undersøkes hvordan etterkommere opplever rådgivning på skolen, og hvordan rådgivning, MiFA og familie har spilt en rolle i utdanningsvalget deres. Brinkmann og Kvale mener det er visse tilnærminger for å validere, hvor en av dem er å teoretisere. Når det kommer til det å teoretisere, har jeg prøvd å se på informantenes svar med et teoretisk blikk, noe jeg ikke gjorde med det første. Etterhvert skjønnte jeg at etter første intervju blir det lettere å tolke deres svar hvis jeg sitter med teoretiske briller under intervjuene. En ting som jeg kunne ha gjort annerledes, hadde vært å fortelle dem om temaet mitt litt grundigere før invitasjonen om å delta, hvor jeg føler at jeg ikke spesifiserte godt nok at jeg ønsker å se hvordan de følte rådgiveren snakket om deres bakgrunn. Formålet med å ikke inkludere det i invitasjonen var fordi jeg ønsket å se om de selv kom frem med dette temaet før jeg sa noe om det. Etterhvert skjønnte jeg at jeg bør spesifisere litt at jeg er ute etter deres opplevelse spesielt relatert til deres bakgrunn, og dermed ble noen av de siste intervjuene litt mer detaljert rundt dette temaet sammenlignet med de første, og det også fordi oppfølgingsspørsmålene ble litt mer direkte rettet mot dette temaet enn på de to-tre første intervjuene.

4.6 Etske hensyn

Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) mener at forskeren har som plikt å respektere informantene og ivareta dem på best mulig måte. Det første steget som ble gjort med tanke på personopplysninger var å melde prosjektet til Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (tidligere NSD - Norsk senter for forskningsdata) for godkjenning, og ettersom vurderingen ble godkjent siden behandlingen av personopplysningene var i samsvar med personopplysningsloven og regler for forskningsetikk. Godkjenningen ligger som vedlegg nederst i oppgaven.

Informert samtykke:

Ifølge artikkel 6 i personopplysningsloven (2016) skal informantene ha samtykket til prosjektet. Samtykket må dermed være frivillig, informert og detaljert, og for å forsikre om dette ble NSD sin mal for samtykkeskjema brukt. Alle fikk sendt samtykkeskjema med informasjonsskriv både med invitasjonen til å delta og rett før selve intervjuet, hvor de fikk muligheten til å skrive under. Alle fikk tilstrekkelig informasjon og de fikk også vite at de har retten til å trekke seg tilbake når som helst og at intervjuet blir tatt opp. Alle personopplysninger ble fjernet med engang etter transkriberingen, og alle slike opplysninger ble anonymisert i transkriberingen og navn ble erstattet med pseudonymer. Navn til skoler ble ikke brukt, hvor jeg istedenfor beskrev dem ved å lokalisere dem i Oslo. Navn på de institusjonene de studerer på i dag ble heller ikke navngitt i oppgaven. Dette ble gjort for å forsikre at informantene ikke kunne identifiseres og at de ikke kunne gjenkjennes verken direkte eller indirekte. Etter at oppgaven ble levert, ble alle opplysninger og lydopptak slettet.

5. Rådgivning i studievalg – seks etterkommeres erfaringer

I dette kapittelet skal analysen av resultatene bli presentert. Resultatene kom fra at jeg analyserte dem med inspirasjon av en tematisk analyse, og endte opp med temaer som er strukturen i kapittelet. Før selve resultatene skal informantene bli presentert på en mer detaljert måte, hvor deres sosiale bakgrunn og utdanningsretninger kommer frem. Videre vil det først bli presentert resultater fra deres sosiale bakgrunns påvirkning på utdanningsvalget, deretter deres opplevelse av selve rådgivningstjenesten på skolen og til slutt deres opplevelse med MiFA kurset.

5.1 - Presentasjon av informanter

Totalt sett var det seks informanter som deltok i dette prosjektet, ovenfor i metodekapittelet var det gitt en mer oppsummert beskrivelse av informantene som en gruppe. I dette delkapittelet skal det blitt gitt en mer deskriptiv beskrivelse av hver informant basert på bakgrunnsinformasjonen de har delt i intervjuene. Hver informant har fått et pseudonym som skal brukes istedenfor deres opprinnelige navn. Jeg har heller ikke navngitt skolene de har gått på og institusjonene de studerer på nå. Informantene er presentert i en tilfeldig rekkefølge, og det eneste som var helt likt hos noen av informantene når det kommer til bakgrunnsinformasjon, var det at to og to hadde plassering av skolene i samme side av Oslo.

Marya (23) og **Zaviar** (22) gikk begge på videregående skoler som er plassert på østsiden av Oslo, hvor begge gikk på studiespesialisering. Marya gikk rett ut til høyere utdanning og fullfører snart bachelorprogrammet i pedagogikk. Zaviar startet på høyere utdanning to år etter videregående, ett friår og ett år på militæret, og nå studerer han byggingeniør. Begge har også en storesøster, hvor storesøsteren til Marya ikke har tatt høyere utdanning og storesøsteren til Zaviar studerer medisin i utlandet. Når det kommer til foreldrene deres, har alle fire foreldrene utdanning, hvor foreldrene til Marya har fagbrev mens faren til Zaviar har en mastergrad i IT og moren er utdannet sykepleier. Moren til Marya har dermed fagbrev i barn- og ungdomsarbeid, som er det samme feltet Marya har tatt. Hun har også en lillebror

som går på videregående skole. Ut ifra den beskrivelsen de har gitt av sin familie og ORDC modellen, kan det antas at foreldrene til Zaviar befinner seg i middelklassen. Marya sine foreldre, med deres yrkesutdanning kan antas som arbeiderklassen. Med dette kan det bli sagt at Zaviar besitter høy kulturell kapital når både hans foreldre og storesøster har høyere utdanning. For Marya er andel kulturell kapital i mindre grad enn Zaviar, når hun er den første i familien som tar høyere utdanning, men samtidig har hun moren som har kunnskap innenfor samme felt som tyder på at hun har hatt en vis tilgang til informasjon om utdanning.

Amir (25) og **Raina** (21) gikk på videregående skoler plassert helt på andre siden, altså på vestsiden av Oslo. Begge startet på studiespesialisering linjen, men det var bare Amir som fullførte de tre årene. Raina byttet linje til helse og oppvekst for å igjen ta ett år med påbygg på slutten slik at hun fullførte videregående i løpet av fire år. Før Amir gikk videre til høyere utdanning, tok han et friår for å jobbe og ta en liten pause, før han begynte å studere rettsvitenskap og skal levere sin masteroppgave i år. Raina valgte å studere Informatikk og Teknologi og er en fersk student. Foreldrene til Amir har fullført videregående fra hjemlandet og kom til Norge på jobb visum, han har også en storebror som har fagbrev i elektro og en lillesøster som studerer odontologi. Raina, akkurat som Amir, er den første i familien som tar høyere utdanning, hun har to yngre søsken som går på ungdomsskole og foreldrene hennes kom til Norge som flyktninger. Faren hennes fullførte kun to år på videregående skole mens moren kun har gått på ungdomsskole før de kom til Norge. Begge to har lav kulturell kapital med tanke på at deres foreldre har lav utdanning, som også fører til at de blir klassifisert som arbeiderklassen ut ifra ORDC. De er ganske tydelige om mangelen av ressurser de hadde, hvor de verken kunne anskaffe seg informasjon fra kjerne familie eller deres sosiale nettverk, ut ifra det de sa i intervjuene.

Sana (20) og **Alia** (19) gikk begge på videregående skoler som er plassert litt mer sentralt i Oslo. Begge to har også gått studiespesialisering, og gikk rett ut til høyere utdanning, hvor Sana begynte å studere revisjon mens Alia har begynt på lektorprogrammet med retningen realfag. Faren til Alia har noe utdanning innenfor økonomifeltet og moren er utdannet medisin sekretær, mens Sana har foreldre som har fullført videregående skole fra hjemlandet. Sana har også en storesøster som har en bachelor i økonomi og en lillebror på videregående, mens Alia er den eldste blant en søskenflokk på seks barn, hvor to av de går på videregående,

to på grunnskolen og en i barnehage. Alia og Sana er de eneste som mente at familien og deres sosiale nettverk hadde høyere utdanning de fikk nytte av, med tanke på at de kunne råde seg med dem angående utdanningsvalget deres. Kulturell kapital var noe som kan sies å være lav, dersom foreldrene ikke har høyere utdanning, men likevel har Alia foreldre med utdanning som kan tyde på at det ligger en del ressurser som kan benyttes av henne.

Disse presentasjonene skulle gi et innblikk i hvordan informantene omtalte seg om deres bakgrunn og utdanning, og videre vil vi nå se hvordan deres klassebakgrunn og foreldrenes utdanning har hatt en påvirkning på deres utdanningsvalg.

5.2 - Familiens utdanningsbakgrunn og deres tankegang rundt høyere utdanning

Påvirkningen av sosial og kulturell bakgrunn er et sentralt tema i denne oppgaven, og under intervjuene når informantene ble stilt spørsmål om deres families utdanningsbakgrunn var det mye interessant som kom frem. Tidligere når informantene ble presentert, ble det også kort redegjort for hvilke familiebakgrunn de har, hvilke klassebakgrunn de har og hvilken utdanning deres foreldre eller søsken har hatt. Derfor kommer det til å ikke bli gjentatt her. Her vil jeg gå nærmere inn på hvilken rolle denne bakgrunnen har spilt i deres valg av utdanning, og se på hvorvidt det har vært en grunn for at informantene har vært avhengig av å få informasjon fra rådgivere.

Det at utdanning var viktig for foreldrene deres, var noe som var felles hos alle informantene. Selv om foreldrene selv hadde utdanning eller ei, var det et viktig tema hjemme og om foreldrene var opptatt og engasjert i sine barns utdanningsløp. Det kom frem til at informantene opplevde at foreldrene var åpne til at deres barn kunne velge hva som helst, og at de var villige til å støtte deres barn uansett hva. Dette kan tolkes fra at de fleste foreldrene ikke hadde tatt høyere utdanning, og jobber i dag innenfor de yrkene som klassifiserer dem i arbeiderklassen eller lavere middelklassen. Dermed ønsker de at deres barn ikke skal havne i samme type arbeid, men heller ta en utdanning og satse høyere. Flere av informantene mente at foreldrene har ofret mye og tilrettelagt for at deres barn skal få studere, og dermed kan det hende at informantene har følt at de har lyst til å gi noe tilbake ved å studere og få seg en stabil jobb. Et eksempel var Marya som følte at moren kunne ha studert videre etter fagbrevet

sitt, men det stoppet litt opp da moren fikk barn, men hun har svært motiverende ovenfor Marya. Marya kan ha sett på denne interessen av moren og ofringen som noe hun vil gi tilbake til moren, og studere for at morens ønske blir oppfylt. Det at Marya valgte samme felt som sin mor, viser også at hennes mor har vært en stor påvirkning i hennes valg av høyere utdanning:

Marya: Ja, jeg følte de har tilrettelagt for at jeg skulle kunne studere. De har sagt ikke jobb, bare studer og fokuser på deg selv. Ta din grad, din bachelorgrad, og at når du har det så har du en form for makt, så jeg føler at jeg er veldig takknemlig for de mulighetene de har gitt meg, jeg trengte ikke å rushe inn i jobb, og alltid vært støttende

Begrepet «makt» i dette sitatet kan tolkes som at Marya er bevisst over at det å ha høyere utdanning gir henne status og mer plass i samfunnet. Akkurat som Marya, påpekte også de andre informantene at foreldrene var veldig støttende. Den støtten som kom fra foreldrene kan være forårsaket av flere grunner. Det at foreldrene ikke fikk studert selv, de at de måtte flytte til et nytt land eller at de må inn i arbeid med engang for å forsørge seg selv og familien, er bare noen av de mange årsakene (Leirvik 2019). De som spesielt var de første barna i familien som skulle ta høyere utdanning, mente at støtten og oppmuntringen fra foreldrene, spilte en stor rolle. Av informantene var Raina, Amir, Alia og Marya de første i familien som tok høyere utdanning, Alia og Marya hadde minst en forelder med fagbrev, men ikke høyere utdanning. Disse kan kalles for førstegenerasjons studenter, med tanke på at det er de første som tar høyere utdanning. Alle fire føler at det å være den første som tar høyere utdanning fører til at man merker litt indirekte press, som de ikke mente kom fra noen, men generelt fra situasjonen, spesielt de som hadde yngre søsken. Disse informantene hadde lyst til å være et godt forbilde for sine yngre søsken, og for eksempel Alia og Raina forteller også hvordan de har hatt rollen i hjemmet som hjelper alle søsknene med deres lekser og skolearbeid. Begge har også hjulpet foreldrene med papirarbeid og lignende, og spesielt Raina syntes det er noe hun er stolt over, at alle i familien verdsetter henne og hennes kunnskap. Samtidig føler informantene på det at familien ser opp til dem har ført til at familien har høye forventninger til informantene, noe de er redd de kanskje ikke kan klare å oppnå.

Alia: Var veldig sånn, men når du er eldst så har det presset for å gjøre det bra fordi du skal være et forbilde for de andre, så jeg har det presses på meg, jeg føler jeg må ta riktige valg hvis jeg skal være et godt forbilde for mine yngre søsken.

Det virker som at den redselen og presset kommer fra at informantene føler familien har store forventninger til dem, spesielt med tanke på at de er de første som tar det steget. De mener at de får mye oppmuntring og støtte hjemmeifra, men i noen tilfeller bidrar denne støtten til mer press fordi de ikke vil skuffe sin familie.

Det å gi tilbake til foreldrene var også noe som var sentralt hos alle informantene, med andre ord de var veldig takknemlige for at foreldrene motiverte dem og brydde seg. Mange av de opplevde at foreldrene ofte spurte hvordan det gikk med dem på skolen, og var opptatt av at de hadde det bra. For mange av informantene var det viktig at foreldrene hadde tillit til dem, og det tolkes ut ifra at de uttrykket at foreldrene ofte sa til dem at de stoler på valgene deres barn tar. Amir beskrev den handlingen til foreldrene som “klapp på skulderen”, og så på det som en drivkraft til å fortsette, selv om han møtte på sine hindringer på videregående skole. Denne takknemlighetspraksisen var uttrykket av flere informanter:

Sana: Jeg føler liksom ... foreldrene mine har gjort mye for meg, så jeg må ha en utdanning, høyere utdanning, sånn at jeg kan liksom få foreldrene mine til å pensjonere seg, det er liksom målet...man kan gi noe tilbake og dette er den måten jeg kan gjøre det på.

Sana er bevisst over det faktumet at foreldrene ikke hadde de samme fordelene som man har i Norge når det kommer til utdanning, og det påpeker hun i sitatet ovenfor. Dette viser til at denne takknemlighetspraksisen ikke bare kommer av at de vil gi noe tilbake, men også av at de er takknemlige for at de ble født i et land hvor utdanning var gratis og tilgjengelig på en større grad enn deres fedreland. Flere påpekte også at deres foreldre har jobbet veldig hardt siden de kom til Norge, og yrkene deres har vært veldig fysisk belastende. Det at noen av dem vil da ta høyere utdanning og tjene en høy sum, kan dermed være forårsaket nettopp av dette med at de vil at deres foreldre skal nå få seg fysisk ro.

Når det kommer til hvor mye foreldrene kunne akademisk bidra til i deres utdanningsløp, fortalte de fleste informantene at de ikke hadde særlig ressurser hjemme når det kom til akkurat dette spørsmålet. Det er også derfor de fortalte i større grad om den emosjonelle støtten og hjelpen de fikk fra sine foreldre, sammenlignet med det akademiske. Zaviar er den eneste som har en foreldre i en jobb som kan klassifiseres i den øvre-middelklassen med tanke på at faren har mastergrad og jobber som professor. Zaviar var også dermed den eneste som direkte fortalte at han fikk hjelp fra foreldrene til lekser og slikt selvom de hadde knapt med tid. Beskrivelsen av foreldrene hans er en type blanding av arbeiderklasse og middelklasse barns opplevelse, det at han hadde tilgang til ressursene som tid og akademisk støtte fra foreldrene er et trekk man ofte ser hos middelklassebarn (Kindt). Det at foreldrene hadde knapt med tid fordi de jobbet mye, er noe ofte arbeiderklassebarn sier fordi deres foreldre jobber innenfor yrker som har vakter til ustabile tider. Sana er et eksempel på de informantene som ikke fikk hjelp med lekser og det akademiske fra foreldrene:

Sana: Det er mange på studiet mitt som har foreldre med samme utdanning, så når det er hjemmeeksamen, får de hjelp, kanskje foreldrene deres tar eksamen for dem, *i dont know...* meg... jeg gjør det på egenhånd, liksom de kan sikkert få hjelp til å finne ut om ting, men foreldrene mine kan ikke det, så jeg må gjøre det på egenhånd og det er jeg stolt av.

Sitatet ovenfor viser at det var klart mangel på ressurser hjemme, med tanke på at informantene ikke fikk hjelp med lekser eller generell akademisk hjelp av sine foreldre. Foreldrene til informantene har dermed påvirket i den grad at de har vært støttespillere for sine barn som flere av sitatene ovenfor har vist til. Informantene har uttrykket gjentatte ganger at det er først og fremst foreldrenes emosjonelle støtte som har spilt den største rollen i deres valg av utdanning. De mente at det å få motivasjon, oppmuntring og tillit fra foreldrene var det som ga de drivkraften til å fortsette. Denne mangelen gir betydning til det faktumet at informantene hadde et stort behov for å benytte seg av skolerådgiverne på grunn av mangelen på informasjon om høyere utdanning hjemmefra. Samtidig forklarer også deres familiebakgrunn om hvordan de tok valget sitt, som skal bli sett nærmere på i neste kapittel.

5.3 - Valgprosessen

Alle informantene hadde ulike veier inn til de studieprogrammene de i dag studerer. Gjennom intervjuene hadde vi samtaler om veien inn til studielivet, hvor alle informantene mente videregående skole var en signifikant periode for dem. Før jeg går videre inn på selve valgprosessen, skal jeg kort presentere deres erfaringer fra videregående skole, utenfor møtene med rådgiveren fordi det har, ifølge informantene, vært betydningsfullt for deres utdanningsvalg. Dette var et tema som jeg ikke hadde forutsett på forhånd, men gjennom analysen kom dette temaet ganske tydelig frem, og det virket relevant og ga betydning for hvordan de opplevde rådgivningen på skolen.

Dette bli kun en kort del med tanke på at verken min problemstilling eller forskningsspørsmål søker etter denne informasjonen, men heller at videregående skole perioden belyser deres væremåte. Hvordan informantene ser på seg selv er viktig for de andre temaene som skal bli presentert senere i denne analysen. Videre vil denne delen om valgprosessen handle om hvorfor de valgte det de studerer i dag og hvordan de tok det valget.

Betydningen av videregående skole

De fleste opplevde det som et stadiet av livet hvor de fikk nye venner, mer faglig kunnskap og mer forståelse for foreldrenes harde arbeid. Noe som blir forklart videre i dette kapitlet. Alle informantene hadde også dannet en egen forståelse av hva slags elevtyper det er på de ulike skolene de gikk på og hvordan skolens syn på høyere utdanning var. De fleste mente at det å gå på en helt ny skole, bød på nye muligheter, noe de både så frem til, men også noe de gruet seg til. Ut ifra deres svar virket de fleste skolene som skoler med stor variasjon i elevenes bakgrunn, men det var noen skoler som hadde større antall av majoritetsbefolkningen, som skolene til Amir, Raina og Alia. Resten av informantene var veldig tydelige med at de hadde de ulike kulturer representert på skolen, noe de mente var positivt fordi de mente at denne kulturelle sammensetningen fikk dem til å føle seg inkludert i et miljø hvor alle hadde forståelse for de ulike kultur og bakgrunn. Denne kulturelle blandingen virket betydningsfull i den forstand at elevene også følte det var enklere å danne nye venner.

Når det kommer til mer faglig kunnskap beskrev elevene på vestkantskolene seg som elever med høyt driv, hvor de fleste satset fullt ut på skolen, dette var elever som tok skolen seriøst og en god del hadde toppkarakterer. Informantene som gikk på slike skoler, beskrev seg selv som skoleorienterte. For eksempel Amir som gikk på en slik skole følte at det tok litt tid før han klarte å tilpasse seg denne type holdning til skolen da han ikke var så seriøs på ungdomsskolen selv om han hadde grei nok karakterer, men han mente at han adapterte denne holdningen relativt fort i løpet av første året på videregående. Informantene fra sentrumsskoler og østkantskolene hadde ganske lik beskrivelse, de mente at det var en blanding av elever som var seriøse og elever som ikke brydde seg om skolen. En ting som var mer tydelig blant informantene fra de sistnevnte skolene var at informantene følte de hadde elever i klassen som hadde mye potensiale, men at de ikke ble lagt merke til og fulgt opp på samme måte som de elevene som var mer synlige. De mente også at deres tid på skolen har formet hvordan de er i dag, for eksempel Marya trodde at hvis hun hadde gått på en annen skole hadde hun sett annerledes ut, tatt et annet valg og blitt noe annet.

Informantene mente at tiden deres på videregående skole har formet hvem de er idag, som er betydelig med tanke på utdanningsvalget det tok. Hvordan skolemiljøet påvirket dem, med tanke på det å være skoleorientert eller føle seg inkludert i ett nytt skolemiljø, var funnene som kom frem her. I neste delkapittel er det skrevet om hvordan de egentlig tok utdanningsvalget.

Informantenes fortelling om deres utdanningsvalg for høyere utdanning

Hvordan en elev tar utdanningsvalg for høyere utdanning varierer veldig fra elev til elev, men det er fortsatt noen felles årsaker som er synlig hos alle informantene. Noen av dem er veldig direkte om hvordan utdanningsvalget ble gjennomført, mens andre er indirekte. Et eksempel er Alia som snakker veldig følsomt om hvordan hun endte opp med å velge lektorutdanningen. For henne var det å være den eldste i søskenflokket og hjelpe dem med lekser og slik et tegn for at hun trives med rollen å lære bort, og hun mente at det var det som fikk henne til å bli bevisst over at det er lektor retningen hun vil ta.

Alia: Så, på ungdomsskolen har man sånn utdanningsvalg time hvor du utforsker ulike yrker og retninger da, ser om det er noe for deg eller ikke. Så jeg brukte de timene til å finne ut om lærer er noe for meg eller ikke, hva det innebærer og hvilke krav du trenger.

Her er det ganske tydelig at Alia gikk strategisk gjennom valget sitt, hvor hun fort skjønte hvilket felt hun ville innenfor, men tok tiden til å bestemme seg hvilken rolle hun vil spille i det feltet. Med årsakene bedre inntekt, bedre muligheter og sjanser for lederstillinger, endte hun dermed med valget om å studere lektorutdanningen. Amir er et helt motsatt eksempel, han mente at valget hans var veldig spontant og inspirert av film- og seriekultur, hvor han hadde sett en del serier om rettssystemet og syntes det var et interessant felt. Han var ganske tydelig om at han ikke ville studere noe som krevde realfag, og dermed var rettsvitenskap noe han så på som mulig å komme inn på. Det at Amir fremhever TV-seriekultur som sin viktigste påvirkningskilde kan tolkes som at han har manglet andre å se opp til eller at han ikke hadde noen han kunne bli inspirert av, som virker som en mangel på sosialt nettverk.

En som også baserte valget sitt på større jobbmuligheter og lønn var Marya. Hun hadde hovedsakelig tenkt å søke seg inn på sosialt arbeid, siden det var det nærmeste hun kom ønsket sitt, som var å jobbe med mennesker. Ved en anbefaling fra moren, som jobbet innenfor barnehagefeltet, valgte hun å se nærmere på pedagogikk og spesialpedagogikk:

Marya: ... men så, moren min er jo barnehagelærer, og hun var jo sånn, ja Marya, du vet pedagogikk. Her har du jobbmuligheter, og det er spennende, du kan videreutdanne deg, du kan bli så mye innen pedagogikk. Det er en sikker vei og ta, og jeg tenkte at okay moren min snakker ikke ut fra sin fantasi, fordi hun kjenner til dette her. Og da tenkte jeg, ja hvorfor ikke liksom. Jeg visste at jeg alltid ville studere, men jeg visste ikke hva.

Her ser man at i likhet med Alia, tok Marya seg også litt tid før hun endte opp med sitt siste valg, begge var ganske bevisst over at de absolutt skulle studere videre etter videregående skole, men var ikke like sikre på hva de ville studere. Det virket som at når de fikk

muligheten til å reflektere tilbake på valgprosessen, var de veldig fornøyd med at de valgte den studieretningene de valgte.

For Raina var denne prosessen veldig annerledes. Hun var ganske bevisst i begynnelsen at hun ville gjøre noe innenfor matte og teknologi, men etter mangel på informasjon og mislykket rådgivning byttet hun til helse og oppvekst linja på videregående skole. Etter hvert innså hun at det er ikke noe hun vil fortsette på, og endte opp med å ta påbygg og deretter noen fag privat etter videregående før hun søkte seg inn på høyere utdanning. Her valgte hun IT-retningen hun egentlig ville ta fra starten av. Hun føler hun kastet bort en god del tid, men landet på det rette valget til slutt. Raina var ikke den eneste som fikk en pause mellom videregående skole og høyere utdanning, Zaviar endte også opp med pause før han tok seg høyere utdanning. I Zaviar sitt tilfelle fikk han ikke følge planen han originalt hadde tenkt for seg.

Zaviar: ...også fikk jeg tid til å tenke enda mer over hva jeg ville, altså egentlig så ville jeg jo ta arkitekt, men det gikk dessverre ikke som planlagt fordi korona situasjonen endret jo sykt mye på opptakskravene, og jeg fikk meg ikke inn på det. men byggingeniør er jo litt innenfor samme felt, så det gikk vel greit til slutt, tror jeg...DeHadde jeg søkt meg inn på arkitekt den tid, hadde jeg kanskje kommet meg inn, men det var jo en grei opplevelse og friåret var også avslappende.

Dette viser at Zaviar ikke hadde ønske om å studere byggingeniør, men på grunn av de årsakene han forklarer ovenfor, valgte han en retning som var nærmest hans interessefelt. Det kan tolkes som at Zaviar kompromiserte i situasjonen, det valget som skulle være fritt og individuelt måtte bli endret på grunn av samfunnsårsakene rundt. Med andre ord, strukturen påvirket individet.

Sana er kanskje den eneste av informantene som ikke helt visste hva hun ville, og som fortsatt mener at hun ikke er helt sikker på at retningen hun valgte er noe hun kommer til å trives med. Sana fortalte at hun hadde tenkt på mange ulike retninger som farmasi, tannlege og jus. Årsaken til at hun ikke vurderte disse lenger var fordi hun ikke trodde at hun kommer til å nå karakterkravet. Som "back-up" plan hadde hun økonomi feltet. Hun lot alle andre

årsaker enn henne selv bidra med å velge studieretning for henne, denne tolkningen kommer fra at hun mente at det var ingen klare ønsker om hva hun ville studere, og hun tok imot alle typer råd, om det var fra hennes søster, rådgiver eller fastlegen. Ifølge henne var det fastlegen som ga henne det siste «dyttet» til å velge økonomi retninger fordi det har større jobbpotensialet.

Informantene ble også spurt om hvor fornøyde de var med valget sitt, og det var en tydelig blanding av svar. Ut i fra deres svar er det ganske tydelig at de som tok bevisste valg og brukte god tid på å velge, er ganske fornøyde med studieretningen sin. På den andre siden, som for eksempel Sana, er ikke helt fornøyd med hva hun valgte selv om hun har bestemt seg for å fullføre løpet. Det hun angrer mest på er at hun tok en retning som hun føler er vanskelig, og hun skulle ønske hun tok noe som var litt lettere. Raina er også en som møtte på en god del hindringer og hun havnet også i en retning på videregående hun ikke helt var fornøyd med, men med IT-retningen på universitet er hun veldig fornøyd.

Dette kapitlet skulle gi et innblikk i hva som lå til grunn for informantenes utdanningsvalg for høyere utdanning. Skolemiljøet, inkludering, ulike kulturer på skolen, foreldrenes utdanning og en god del andre faktorer var med på å spille en rolle i utformingen av valget.

Informantene fortalte både om sine personlige interesser og ønsker som årsaken bak valget, men også om hvordan deres prestasjoner og sosiale bakgrunn var en del av prosessen, med andre ord var de selv aktører som tok et fritt valg, eller hadde det strukturelle og institusjonelle like mye påvirkning på valget. Dette gir en forklaring på hvorfor de valgte det de gjorde, hvor fornøyde de var og så videre, som igjen skal gi en forklaring på hvorfor de møtte rådgiveren og hvordan de snakket med rådgiverne om deres tankegang bak utdanningsvalget

5.4 - Møtet med rådgiveren

Etter å ha snakket en del om videregående skole og sitt utdanningsvalg, ble informantene stilt et spørsmål om hvor de hadde innhentet informasjon om deres studieretning og generell

praktisk informasjon om søkeprosessen fra. Informantene svarte at de hadde besøkt utdanningsmesser, snakket med lærere, lest på internett, snakket med rådgivere og/eller vært med på MiFA kurset. Dermed ble dette spørsmålet et utgangspunkt for å snakke videre om deres erfaring med rådgivere, antall ganger de møttes, hva de snakket om, hvordan det gikk og hvilket inntrykk de fikk. En ting som var spesielt viktig å bemerke var at ingen av informantene nevnte noen andre aktører utenom MiFA veilederne, noe som kan tolkes dithen at informantene ikke hadde personer med kjennskap til utdanningsfeltet, i sitt sosiale nettverk. Dette kommer av at de ble spurt om hvor de innhentet informasjon fra, og de fleste svarte enten familie, rådgivere og MiFA veiledere, utenom når de nevnte messer og skolebesøk fra ulike institusjoner for høyere utdanning.

Alle informantene hadde møtt rådgiverne sine mellom 2 og 7 ganger i løpet av videregående skolen, og Alia og Raina hadde vært der mest, mens Sana kun hadde vært der to ganger. I løpet av første året var alle der minst en gang, de fleste besøkene fant sted de siste to årene, noe som gir mening med tanke på at det er nærmere søknadsfristen og det er her de føler på mest stress og behov for rådgivning. Når Sana ble stilt spørsmålet om hvor mange ganger hun hadde besøkt rådgiveren, så forklarte hun hvorfor hun kun var hos rådgiver to ganger:

Sana: jeg dro til rådgiveren to ganger, fikk ikke noe svar så jeg gadd ikke å dra igjen. jeg var hos dem fem ganger og de var kun tilgjengelig to ganger, eller det var to [av de fem] ganger de hadde tid.

Sitatet viser til at Sana forsøkte å møte rådgiverne flere ganger uten å lykkes, og de to gangene hun fikk et møte med rådgiveren, fikk hun ikke gode svar på det hun lurte på. Da informantene ble spurt hvor de først møtte rådgiveren svarte de fleste informantene at rådgiverne kom innom klasserommene for å gi informasjon om hvordan de kan søke til høyere utdanning, og selve søkeprosessen. Formålet med å stille dette spørsmålet var for å se om den informasjonen de mottok på disse klassebesøkene tilsvarte den samme praktiske informasjonen de fikk i de individuelle møtene med rådgiveren. Alia, Amir og Zaviar husker godt at rådgiverne kom innom klasserommet hvor det i første året var mer fokus på valgfag for andre- og tredje året på videregående, og resten av de tre årene gikk klassebesøket ut på høyere utdanning. De tre andre informantene mente derimot at de ikke husket så mye fra

klassebesøkene, men at det ble delt ut praktisk informasjon om frister, opptakskrav og generelt andre praktiske ting noen ganger. Dette viser til en grad at de generelle klassebesøkene ikke oppfylte kravene om å gå detaljert inn på ulike studieretninger, som legger til grunn for hvor behovet for å ha individuelle samtaler med rådgiverne kommer i bildet.

5.4.1 Informantenes begrunnelse for selv å kontakte rådgiver:

Når det kommer til hvorfor informantene kontaktet rådgiver på egen hånd, mente de fleste at det hovedsakelig var for å få mer generell informasjon om høyere utdanning. Samtidig var det også en del ulike årsaker bak møtene, de som allerede var ganske sikre på hva de ville studere møtte rådgiverne like mye, eller flere ganger, enn de som var usikre. Amir for eksempel mente han dro til rådgiveren fordi han var veldig usikker på hva han ville studere etter videregående:

Amir: ...benyttet meg av rådgiveren flere ganger i løpet av de tre årene, fordi som sagt var veldig usikker på hva jeg ville på starten...jeg var der kanskje en til to ganger første året, for å snakke om valg av studieretning, også muligens litt flere ganger de to siste årene fordi jeg ville vite mer om rettsvitenskap.

Dette kan tolkes som at Amir hadde et behov for å dra til rådgiveren selv om han hovedsakelig var misfornøyd. Årsaken bak dette kan være at Amir ikke hadde noen andre å råde seg med, han hadde verken ressursene tilgjengelig, altså utdannet familie eller et sosialt nettverk med aktører innenfor høyere utdanning. I motsetning til dette, dro Alia mer for å snakke om hvilke valg hun kunne ta på videregående skole slik at hun sikrer veien inn til lektorutdanningen best mulig, men oftest for praktisk informasjon. En ting å bemerke er at Alia var den som var mest sikker av alle informantene om hva hun ville videre, men samtidig var hun den som benyttet seg mest av rådgiver, hvor hun dro omtrent seks til syv ganger til rådgiveren. Den som var mest sikker etter henne var Marya. Hun visste hvilke felt hun ville inn til, men ikke helt hvilken studieretning hun skulle velge. Marya brukte rådgiveren met i løpet av andre året. De fleste hadde kun en rådgiver de holdt seg til i løpet av videregående

skolen, mens Raina og Zaviar benyttet seg av to ulike rådgivere. For Raina var årsaken bytte av linje i førsteåret, og Zaviar fikk muligheten til å snakke med annen rådgiver ved eget initiativ.

Når de andre informantene snakket om den praktiske informasjon de mottok fra rådgiveren, fortalte mange av dem at informasjonen var den samme som rådgiverne ga i klassebesøkene. De mente at det var alltid svar på de praktiske spørsmålene, men det var ikke alltid det de trengte. Dette kan forstås av måten Sana fortalte om møtene hennes med rådgiveren:

Sana: det var liksom viktig for at dem at vi skulle søke, ikke hva og hvordan men at vi skulle søke...

Alia derimot virket veldig fornøyd med de praktiske rådene hun fikk av rådgiveren, men det kan skyldes at hun allerede var ganske bestemt på hva hun ville, og derfor ikke hadde noe spørsmål relatert det eller at hun ikke hadde behov for å få en veivisning siden hun allerede hadde valgt veien selv. Alia var og den eneste informanten som nevnte at hun hadde onkler med utdanning i samme felt, og at hun hadde hatt samtaler med dem hvor de hadde snakket om hvordan feltet er. Zaviar følte også at han dro til rådgiver med spørsmål som var om praktiske ting som opptakskrav, søknadsfrist og slikt, men det var alt han følte rådgiveren klarte å svare på:

Zaviar: Jeg hadde ganske spesifikke spørsmål, som var ganske rett fram egentlig...så ja hun svarte på de...og det var alt. var mer sånn praktiske spørsmål bare. så ja..det var det.

Begrunnelsen for å kontakte rådgiver virket først og fremst å være at informantene ikke hadde tilstrekkelig med informasjon om valgprosessen inn til høyere utdanning. Det som er det viktigste med disse funnene er at det viser hvor lite informasjon det er tilgjengelig om ulike studiemuligheter. Fokuset er, i følge informantene, på at det er viktig å søke videre til høyere utdanning, men lite fokus på hvordan selve prosessen er. Det var viktig for dem å kontakte rådgivere fordi de fant ikke nok informasjon hos sin sosiale krets, som for eksempel

familie. Videre nå skal de positive erfaringene fra rådgivertjenesten bli presentert, for å vise hva informantene opplevde om rådgiverne.

5.4.2 Positive erfaringer

Et viktig aspekt ved møtene med rådgiverne er hvordan informantene opplevde rådgiveren og hvilket inntrykk av rådgiverne de satt igjen med. Svarene til informantene var basert først og fremst på deres første møte med rådgiveren, som kan være en årsak av at det var førsteinntrykket deres. Svarene var relatert til hvordan de følte at rådgiverne mottok dem, hvordan de så på dem og hvordan de responderte til dem under samtalene. Informanten som var mest fornøyd med rådgiveren og var veldig direkte om den positive opplevelsen var Alia. Hun mente at rådgiveren hennes var snill og forståelig, og at han tok hensyn til henne. Raina og Zaviar, var de to informantene som byttet rådgiver underveis, og satt igjen med gode erfaringer med den nye rådgiveren.

Mye av den positive erfaringen innebar at de følte at rådgiveren lyttet, var blide og at de forsto informantene. Det første som var viktigst for informantene var at når de gikk inn til kontoret til rådgiveren, ønsket de å bli møtt på med et åpent smil. Det tyder på at man føler seg velkommen hos dem, og at de har en positiv innstilling til å ha et møte med elevene sine. Det med at rådgivere er blide, er interessant i den forstand at det gir elevene en type håp om at denne personen kommer til å høre på meg og være til hjelp. Dette er interessant fordi det gir forståelse av hvor viktig det var for informantene å føle seg velkommen hos rådgiver fordi de skulle snakke om sine personlige saker, og det er da viktig å ha tillit til den du åpner deg for. Alia følte hun fikk svar på nesten alt hun undret på, om det var praktisk informasjon eller om det var å få en bekreftelse om hun har valgt det riktige løpet. Selvom det egentlig ikke var så mye mer annet enn praktisk informasjon som ble formidlet i disse møtene til Alia og rådgiveren, følte hun at rådgiveren tok hensyn til hennes ønsker:

Alia: Han tilrettela det, mine [personlige] ønsker og det jeg ville...han ga veldig gode råd, det er jeg fornøyd med... han var flink med det han jobbet og han førte meg på riktig vei

Alia hadde dermed stor tillit til rådgiveren, og det at hennes første møter med han gikk vellykket, virket det som om hun selv hadde en positiv innstilling utover de videre møtene. Dette så man også i forklaringene til Zaviar og Raina, hvor de ga en ny rådgiver en sjanse og var fornøyd med møtene. Zaviar sin forklaring tolkes som at hans positive opplevelse var basert på at rådgiveren var betryggende. Med andre ord, det at rådgiveren ga han de svarene han håpet på, gjorde at han ble fornøyd. Han var mest stresset for hvordan det ene året med militæret ville ha hatt en påvirkning på hans studiedrøm, men i følge denne nye rådgiveren, og i motsetning til den forrige, så skulle ikke dette ene året komme i veien for studieplanene hans. Dette kan fortolkes som en type motivasjon, som Zaviar var ute etter, fra rådgiveren. Rådgiveren til Raina hadde samme tilnærming som rådgiveren til Zaviar, hvor hun også prøvde på en oppmuntrende realistisk prosess. Raina så etter noen som ikke skulle bare råde henne, men også støtte henne utover prosessen, som hun følte at denne nye rådgiveren gjorde.

Raina: ... satte mine interesser i fokus, og altså hun var realistisk og sa at det kan være vanskelig og ta en god del tid, men hvis det er det jeg absolutt har lyst til å gjøre så bør jeg prøve det ut, og hun skal hjelpe meg med å skaffe informasjon og sånt, altså bidra med det som er mulig for henne.

Det som virker sentralt hos alle tre sine opplevelser er ord som “støttende”, “realistisk”, “motiverende” og “oppmuntrende”, som kan tolkes som at informantene ville at rådgiverne skulle være realistiske, men på en slik måte at informantene ikke skulle miste motivasjonen. Det som er likt hos Alia og Raina, er at begge hadde ønsker om hva de ville studere videre etter videregående, og i Alia sitt tilfelle hvor hun var fornøyd med rådgivningen fra start til slutt, var veien rett frem for henne. Hos Raina, ble det en omvei, men med engang hun fikk en rådgiver hun ble fornøyd med, fikk hun seg tilbake på veien til hennes “drøm”. Dette viser på en måte en relasjon mellom det å ha en oppmuntrende rådgiver og studere det man ønsker.

Rådgiverens positive syn på informantenes bakgrunn:

Informantene fortalte at de hadde nevnt til rådgiver om deres foreldres utdanning, og hvor mye hjelp og støtte de får hjemmefra. Dette kan altså tolkes som at de snakket om sin sosiale bakgrunn. De fortalte også om hvordan deres bakgrunn ble snakket om i møtene med

rådgiverne. Allerede før temaet om bakgrunn kom frem i intervjuet, snakket Alia om alt hun var fornøyd med, og da fortalte hun også at rådgiveren hennes behandlet henne som en helt vanlig elev og hun følte det ikke var noe kulturkræsje mellom henne og rådgiveren. Det at han tok hensyn til hennes bakgrunn, virket som et viktig punkt for Alia. Dette kan tolkes ut ifra at hun nevnte hun har kun gått på skoler hvor det har vært en større andel av elever med forskjellige kulturer, men på den videregående skolen hun gikk på var det ikke mange i klassen hennes med ulik kulturell bakgrunn. Denne fremmedheten som Alia møtte på i skolen, førte til at hun hadde sine bekymringer om hvordan rådgiveren kommer til å uttrykke seg om hennes kulturelle bakgrunn, det vises dermed frem ved at hun selv valgte å nevne dette temaet før hun ble spurt om det i intervjuet.

Alia: ...syntes han også tok hensyn til at jeg har en annen kulturbakgrunn og følte ikke at det var noe kulturkræsje der, det var ikke noe slik at bare fordi jeg har minoritetsspråklig bakgrunn så skulle jeg bli behandlet annerledes, han behandlet alle likt...

Det siste leddet av dette sitatet kan tolkes som at det å bli behandlet på en god måte var viktig for Alia, som fører oss tilbake til det punktet med at alle de positive erfaringene var basert på at informantene følte at rådgiveren behandlet dem godt og likt, at rådgiverne ikke skulle la deres bakgrunn, eller andre faktorer som ikke er direkte relatert til det å ta høyere utdanning, bli en grunn for å forskjellsbehandle. Raina nevnte også at rådgiver nummer 2 behandlet henne på en måte som førte til at hun følte seg sett, samtidig som at hun følte at rådgiveren tok hensyn til at Raina ikke hadde en bakgrunn hvor utdanning var sentralt. Rådgiveren fikk henne til å føle at det er normalt at man ikke har familie eller bekjente som har kjennskap til utdanningsfeltet og at det derfor finnes rådgivere som skal hjelpe slike elever med å anskaffe informasjon. Dette viser at rådgiveren var bevisst over at Raina ikke hadde tilgang til ressurser hjemme eller et sosialt nettverk hun kunne råde seg med, og rådgiveren lot ikke denne begrensingen være en hindring for å hjelpe Raina.

Dessverre var det ikke mye mer som kom frem som positive opplevelser hos informantene, som i seg selv er et viktig funn. Mye av de positive som ble sagt var basert på at rådgiveren var en god lytter, var oppmuntrende og realistisk. Det virket som om informantene ville at

rådgiverne skulle være ærlige og realistiske, og ikke gi oppmuntringer som absolutt ikke var realistiske å oppnå. For eksempel det at Raina sin rådgiver var realistisk om at hun kan oppnå målet, men at det kommer til å kreve mer tid og hardt arbeid, var noe Raina satte pris på.

5.4.3: Negative erfaringer

Selv om halvparten av informantene hadde opplevd positive erfaringer, veide de fortsatt ikke like mye som de negative erfaringene informantene møtte på. Utenom Alia, hadde de fem andre informantene opplevd alt fra nedvurdering, demotiverende kommentarer, kommentarer om deres bakgrunn og ubehagelige blikk fra rådgiverne. De negative erfaringene som skal bli delt her er det informantene opplevde i møtene med rådgiveren, altså hvordan rådgiveren mottok dem, hvordan de responderte til deres spørsmål og ønsker, og hvorfor informantene opplevde mange av kommentarene som nedlatende, demotiverende og nedvurderende.

Det første møte mellom rådgiver og elev

Det første møtet, som det også ble vist til i delen om positive erfaring, gir elevene ett første inntrykk av rådgiveren. Det er i dette møtet hvor de legger frem sine spørsmål til rådgiveren, og for noen er det å snakke om sine dilemmaer med ukjente mennesker ikke enkelt, men fortsatt velger elever å dele med rådgiveren i håp om veivisning. I Amir sitt tilfelle var allerede det første møte ett sjokk for han, hvor han følte at rådgiveren ikke engang holdt øyekontakt eller verken ga et smil. Det første inntrykket Amir fikk, ble nesten som ett grunnlag for at han beskrev opplevelsen av møtene som negativt. Raina derimot opplevde den første rådgiveren som blid, men måten rådgiveren endte å snakke på førte opplevelsen i en negativ retning. De fleste informantene opplevde dermed allerede på første møte at det kommer til å oppstå noe form for konflikter med tanke på at rådgiverne ikke klarte å ivareta informantenes behov.

Raina: «...hun var jo blid første gang jeg gikk inn, men hun var veldig opptatt av å snakke om det hun syntes var viktig, og lite av det jeg ønsket...Men jo, hun møtte meg godt ved første blikk, men klarte ikke å ivareta det gjennom de alle andre møtene vi hadde...»

Det Raina la i at rådgiveren var veldig opptatt av seg selv var at rådgiveren snakket om sine egne interesser og hennes eget studievalg og lignende, som førte til at Raina ikke fikk tid til å snakke om sine egne problemer. Det kan først tolkes som at en rådgiver snakker om sin egen prosess for å gi et eksempel til elevene, men som oftest er disse møtene innenfor visse tidsrammer, og da er det viktigst å fremme først elevenes behov og spørsmål. Det at flere av informantene følte at rådgiverne ikke var gode lyttere, kan også tyde på at, 1) rådgiverne tok mer plass i samtalen enn informantene som førte til at informantene ikke fikk muligheten til å uttrykke seg godt, og at 2) rådgiverne ikke viste noe interesse for det informantene snakket om. Det sistnevnte tolkes ut i fra at flere av informantene brukte begreper som «A4-ark», «sta», «vegg», «lukket» og «demotiverende», som igjen viser til at når de satt og snakket med rådgiveren fikk de ett inntrykk som har vært grunnlaget for at de brukte disse begrepene til å omtale seg om rådgiverne.

De informantene som beskrev rådgiverne som sta følte at rådgiverne tok styringen. For informanter som for eksempel Raina, som beskrev seg selv som en konfliktsky og en ikke-sta person, klarte hun ikke å ta styringen fra rådgiverne. Med «vegg» mente informantene at det virket som om rådgiveren hadde forstått eller forsøkt å forstå hva de sier, som førte til at det enten ikke kom noe svar tilbake enn at de sa «hmm», «ja-h» eller bare at de nikket med hodet, og hvis de svarte så var det noe helt annet enn det informantene hadde spurt om.

Zaviar: ... hun virket ikke interessert i det jeg hadde å si, det var faktisk som å snakke til en vegg, hun satt der stille mens jeg snakket, også kom hun med svar som ikke hadde noe med det jeg sa å gjøre ...

Sitatet ovenfor kan tolkes som at Zaviar ikke følte seg velkommen hos rådgiveren, og at rådgiveren ikke lyttet til det han egentlig sa. Basert på alle svarene til informantene var det ganske klart at de fleste allerede fra deres første møte med rådgiveren, satt igjen med en dårlig opplevelse av rådgivningstjenesten.

Allikevel benyttet de flestes seg av rådgiveren igjen, og fortalte videre hvordan det første inntrykket ble endret eller ei gjennom de neste møtene. Disse begrepene som informantene benyttet seg av for å beskrive rådgiverne sier kun noe om hvordan informantene opplevde rådgiveren, og er dermed ikke noe helhetlig beskrivelse av rådgiverens personlighet eller væremåte. Det at informantene dro til den samme rådgiveren som de beskrev med negative

begreper, viser dermed at informantene var veldig avhengig av rådgiver som et middel for informasjon, og kan tolkes som at informantene ikke hadde noe annet valg eller noen andre til å forholde seg til for å snakke om sitt utdanningsvalg. For eksempel det at Raina stolte slik på rådgiveren sin, selvom det krasjet med hennes egne interesser, viser til at Raina opplevde rådgiveren som en aktør på skolen med mye makt, og siden rådgiveren har jobben til å råde elever, er det stor sannsynlighet for at informantene trodde at rådgiveren gir råd som er til mest nytte. Det første møte var på en måte ett grunnlag for å forstå hvordan de opplevde resten av møtene, og hvordan de egentlig opplevde at rådgiveren svarte tilbake til dem.

Rådgivers respons

Hvordan rådgiveren responderte til informantenes spørsmål varierte litt, men hovedsakelig var svarene til informantene ganske like. Hvordan de opplevde det første møte forteller allerede veldig mye om hvilket inntrykk de hadde fått av rådgiverne, noe som gjenspeiles i alle de svarene de ga fremover. De fleste informantene oppsøkte rådgiver først og fremst med praktiske spørsmål, som for eksempel Alia også gjorde.

De informantene som benyttet rådgiveren for mer informasjon om søkeprosessen og generelt mer informasjon om hvilke muligheter det er der ute, hvordan det er med opptakskrav og lignende, følte at de ikke fikk noe mer ytterligere informasjon enn det de hadde fra før av. Noen av informantene påpekte at de følte at rådgiverne selv leste opp fra de nettsidene som informantene allerede hadde vært inne på. Dette kan tolkes som at informantene trodde at rådgivere kan forklare informasjon som ligger på nettet, på en grundigere måte.

På den andre siden kan man også tenke at informantene ikke har innsikt i hva rådgiveren har tilgang til eller ikke, og det er her det kan oppstå en konflikt eller misforståelse mellom rådgiver og elever. Zaviar, Marya og Sana er eksempler på slike elever som har disse forventningene om at rådgiveren har mer oversikt enn dem, siden alle de tre fortalte at når de stilte rådgiveren spørsmål relatert til informasjon de hadde funnet på nettsidene, svarte de bare ved å lese den samme informasjonen igjen, istedenfor en grundigere forklaring:

Sana: ... jeg følte også at spørsmålene jeg hadde de bare søkte opp på nett, og det var sånn det kan jeg gjøre også, jeg kom til deg for ordentlig informasjon som du kan forklare meg, ikke lese opp fordi det kan jeg også gjøre ...

Sana fortalte videre at hun syntes rådgiveren sine svar var veldig generelle, altså at svarene ikke var skreddersydd for eleven som satt foran dem, men heller et svar som kunne ha bli gitt til hvem som helst. Sana følte dermed at rådgiveren ikke tok hensyn til henne som en person, men at hun bare satt der med generelle svar og ventet på å bli ferdig med dagen. Det med generaliserende svar var også noe de andre informantene følte på, og mente at rådgiveren ofte snakket rundt grøten og ikke gikk så spesifikt inn på det som ble spurt. Raina for eksempel fikk svar som ikke var relatert til hennes spørsmål i det hele tatt. Hun gikk til rådgiver for å få mer informasjon om hvordan hun kunne sette opp de to neste årene på videregående for å kunne søke inn til IT fag etter videregående, men følte at rådgiveren ikke stoppet å snakke om helselinjen de hadde på skolen. Dette kan tolkes som en tilnærming fra rådgiveren til å rekruttere elever til yrkeslinjer. Sana utdypet dette poenget ved å fortelle hvordan hun opplevde at rådgiveren snakket om andre studieområder enn det elevene opprinnelige ville snakke om.

Sana: ... og jeg følte at rådgiverne ville at vi skulle gå yrkesfag, liksom alle vennene mine ble anbefalt yrkesfag, og det er jo noe ikke vi vil gå, så hvorfor anbefale det til oss. Hvorfor skal det...liksom ... det er ikke en butikk hvor de skal selge et yrke eller studie liksom. Du skal se på studenten, se hvilke fag de liker, hvilke interesser de har, ikke si jo yrkesfag er bra fordi ikke mange studenter går der og det er lettere å få jobb, nei ikke si det hvis jeg ikke har interesse for det, fordi da vil jeg ikke gå dit...

Dette er noe de andre informantene kom så vidt inn på, at de opplevde noe lignende på ungdomsskolen, hvor rådgiver ville rekruttere elever til å velge yrkesfag etter ungdomsskolen. Det å rekruttere til yrkesfag er ikke det problematiske. De at en elev er ganske klar over hva de vil studere videre, men blir rekruttert til yrkeslinjer, er det problematiske. Med andre ord, hvis en elev kommer frem med sine ønsker og drømmer, så bør rådgiveren først snakke om det før de eventuelt videre gir andre råd og tips.

Interesse er et begrep alle informantene nesten nevner hele tiden, og det virker som om at deres negative erfaringer er sterkt knyttet til følelsen av at deres interesser ikke blir ivare tatt

av rådgiveren. Hvis vi ser tilbake på Alia sin opplevelse, var hun stort sett var fornøyd med rådgiveren. Men når hun ble bedt om å utdype litt mer hvorvidt egentlig hennes interesser ble ivaretatt, kom hun frem til det var noen ganger hvor hun følte at rådgiveren gikk litt ut av interessefeltet hennes. Dette kom av at rådgiveren begynte å anbefale andre felt hvor også Alia kunne jobbe med mennesker, siden det var et viktig kriterium for henne. Det som igjen skiller Alia veldig ut, for eksempel sammenlignet med Raina, er at Alia var veldig bestemt på sitt og selv om hun ble litt forstyrret i begynnelsen etter disse nye forslagene, var hun fortsatt bestemt på å ta lektorutdanningen. Det at informantene ikke alltid opplevde at deres interesser ble ivaretatt var fordi de ofte følte at rådgiverne kunne komme med kommentarer som ikke var behagelige og de kommentarene fikk dem til å tvile på seg selv.

Demotiverende og nedvurderende kommentarer:

Ovenfor ble det lagt frem hvordan informantene følte at rådgiverne responderte til deres spørsmål, interesser, dilemmaer og problemer. Hvordan informantene følte om de responsene som de mente var demotiverende og nedvurderende, er en viktig del av analysen. Følelsene til informantene forteller ikke bare om hvordan de opplevde selve responsen, men også hvordan det påvirket utdanningsvalget deres. Marya fortalte at i løpet av det ene møte med rådgiveren, hvor hun ville diskutere hvordan sjansene hennes for videreutdanning er med tanke på at hun har dysleksi, kalte rådgiveren henne for en gullfisk.

Marya: ... også kranglet vi da (små-ler) fordi hun kalte meg gullfisk og sånt... Jeg hadde jo dysleksi, så jeg dro jo ekstra til henne på grunn av det, fordi jeg fikk dysleksi påvist i tiende klasse, så jeg var veldig usikker om jeg kan studere, kan jeg fortsette og ta høyere utdanning, hva kan jeg gjøre liksom. Også følte jeg at hun ikke forsto meg, jeg sitter liksom med denne forvirringen, hva kan jeg gjøre, hva kan jeg ikke gjøre, jeg tror det var derfor jeg gikk til henne mye i andre klasse, også var det sånn at... føler ikke hun var så flink til å ta hensyn til at jeg kanskje sitter med disse tankene ...

Marya opplevde denne kommentaren som veldig nedlatende og mente at rådgiveren var veldig «rude» [frekk, uhøflig], og at det å bli kalt gullfisk traff henne veldig. Gullfisk assosieres ofte som en som ikke er like glup som de andre dyrene, og det er et kjent eksempel

som blir brukt i undervisningssystemet om hvordan ulike dyr klatrer opp i skolesystemet.

Marya selv forklarte eksemplet slik:

Marya: Den dere modellen eller bilde av alle dyrene som skal ta eksamen, hvor eksamen er at de skal klatre opp ett tre, de bruker det mye i utdanningssystemet, det er en gullfisk, en ape, en elefant ... Jo, eksamen er jo å klatre opp treet, så elefanten kommer ikke til å klare å klatre opp men den har sine muligheter til å klatre opp ehm også apekatten bare klatrer opp og består eksamen. Også sa hun ja du er gullfisken i dette systemet. Jeg tenkte hva, og tok det veldig negativt. Jeg vet ikke om hun mente det noe positivt eller ikke, men der og da jeg tok det skikkelig til meg, jeg følte meg veldig truffet og ble lei meg, tenkte undervurderer du meg? [hun tenkte dette om rådgiveren] Eller kanskje hun ikke undervurderer meg, og jeg er faktisk en gullfisk.

Når Marya snakket om dette var det ganske tydelig at hun var følsom, og at det var en kommentar som traff skikkelig inn. Gullfisk assosieres ofte også med en som har dårlig hukommelse og glemmer ting fort, og det kan være den assosiasjonen Marya følte på når hun fikk denne kommentaren, spesielt når hun allerede følte hun hadde vansker på grunn av dysleksi. Marya delte også hvordan hun hadde hørt andre erfare rådgiveren, og opplevelsene var ganske like hvor de også opplevde at rådgiveren var realistisk, men på en veldig demotiverende måte. Med dette kan det menes at rådgiveren ga informasjon som var fakta, men på en måte som ikke var oppmuntrende og fikk dermed elevene til å tvile på seg selv. Eksemplet Marya brukte var en i klassen som ville studere medisin, men rådgiveren avslod den ideen ved å si at med de matte karakterene vedkommende hadde var det helt umulig. Hun mente dermed at rådgiveren kunne gi samme informasjon på en mer oppmuntrende måte som får elevene til å ikke miste alt håp. Dette kan tolkes som at rådgiverne sitter med en makt hvor de vet at de er et hakk høyere over elevene, og dermed kan det ikke være noe konsekvenser for rådgiverne hvis de er direkte og realistiske til elevene.

De begrepene som ble brukt for å forklare hvordan de opplevde at rådgiverne mottok dem, forklarer også hvorfor de opplevde mye som demotiverende hos rådgiveren. Det at de følte at rådgiveren ikke lyttet og virket som lukket, mente informantene var demotiverende. Amir

snakket med rådgiveren om at han gjerne vil se på hvordan de ulike opptakskravene for diverse studieretninger er, og at han føler han har opplevd skolen som krevende i det siste, samt at han viste frem sine resultater og prestasjoner til rådgiveren. Innspillet rådgiveren kom med, opplevde Amir som veldig demotiverende:

Amir: ... han så på meg og slapp en sånn latter, også så han kanskje du skulle ha valgt yrkesfag istedenfor studiespesialisering ...

Amir mente at han først trodde rådgiveren sa dette basert på at Amir syntes skolen var vanskelig. Men etter å ha reflektert litt rundt det og tenkt mer over hva rådgiveren sa, følte han at den kommentaren ikke kun var demotiverende men også en kommentar om hans bakgrunn og undervurdering av hans evner. Undervurderingen kommer av at rådgiveren ikke hadde noe forventning eller håp til at Amir kan klare å endre på sine prestasjoner i løpet av de resterende årene på videregående, noe Amir selv følte at han kan klare men at han trenger å jobbe hardere fremover. De andre informantene som også opplevde at rådgiveren ned- eller undervurderte dem, baserte det på at rådgiveren var rett på sak med å vise andre muligheter enn å gi litt håp og motivasjon til informantene. Disse andre mulighetene var ofte studieretninger som ikke var innenfor informantenes interessefelt, og studier som hadde lave eller ingen opptakskrav. Informantene følte ikke at det var noe feil med at rådgiveren viste retninger med lave opptakskrav, men de følte at årsaken bak at rådgiver fremviser de er fordi rådgiveren ikke har troen på at de kan forbedre karakterene sine. Det at informantene var for ambisiøse kan absolutt være enda en grunn til at de følte at rådgiveren var undervurderende. Det som eventuelt kan tolkes utfra deres besvarelser var at informantene var åpne til realistiske svar, men de ønsket at de realistiske svarene også skulle være motiverende. De ville komme ut av rådgivers kontor med litt mestringsfølelse og håp enn å være demotivert og forvirret, noe Marya ikke følte hun gjorde:

Marya: Hver gang jeg gikk til henne og kom ut så var jeg bare lei meg, følte at hun liksom ikke hjalp meg, når det gjaldt sånn «jeg vet ikke hva jeg kan gjøre, kan jeg gjøre dette liksom, og hun pleide å si nei, du har jo dysleksi, så du må kunne jobbe enda

hardere enn det alle gjennomsnittlig må gjøre. Og jeg tenkte jo herregud, det er så mye stress og sånt.

Dette sitatet kan tolkes som at Marya gikk til rådgiver med håpet om hvordan hun kunne nå sine mål, til tross for dysleksien, og responsen fra rådgiveren var mer demotiverende. Det at informantene hadde forventninger til rådgiverne var ganske tydelig, de alle hadde sett for seg at rådgivere skal ha svar på alle deres spørsmål, og komme med råd som er til mest nytte. Selvom noen av dem var bevisst over at rådgiveren gir realistiske råd, mente mange av dem at realistiske råd kan også bli gitt på en motiverende måte. Amir hadde også denne forventningen, hvor han sier ganske tydelig i intervjuet at han forventet å få litt motivasjon eller “push” til å hjelpe han med å se på de ulike mulighetene som befant seg. Disse demotiverende og nedvurderende kommentarene var noen ganger relatert til deres sosiale og kulturelle bakgrunn, som skal bli presentert nå.

Rådgivernes syn på deres bakgrunn:

Et viktig aspekt i denne oppgaven er hvordan informantene opplevde rådgiveren omtalte seg om deres bakgrunn, om de i det hele tatt gjorde det. Det var et spørsmål jeg tenkte å ikke spørre direkte under intervjuene, for å få det til å virke mer autentisk fra deres side, noe jeg nå anser som en mangel fra min side, men det var fortsatt noen bidrag som kom fra informantene som handlet om akkurat dette aspektet. Ikke alle informantene opplevde noe direkte oppførsel fra rådgiveren som var relatert til deres bakgrunn, men noen kommentarer hadde de definitivt opplevd. Alia var dermed den eneste som var helt direkte om at hun ikke møtte på noe negativt om dette, som det nevnes i 5.3.2.

Zaviar, Amir og Raina hadde fått kommentarer fra rådgivere hvor rådgiverne hadde brukt begrepet «bakgrunn» direkte i samtalen med informantene. Da Zaviar fortalte om at han la fram dilemmaet om militæret til rådgiveren, sa rådgiveren at det er viktig for at folk med andre bakgrunn drar inn til militæret. Dette tolket Zaviar som en kommentar han mente ikke var nødvendig å komme med i samtalen og han skjønnte ikke helt hvorfor hun sa det, og han følte at det gjorde han irritert, noe igjen rådgiveren kommenterte på:

Zaviar: ... også ble jeg litt irritert husker jeg, jeg snakket på en irritert måte altså til slutt, også sa hun slik oppførsel vil ikke ta med deg langt, hvis jeg virkelig vil få meg inn på studieønsket mitt så må jeg ikke bare fokuserer på det faglige, men også på oppførselen min. Altså det var unødvendige ting å komme med hvis du skjønner ...

Hvorfor Zaviar tolket denne kommentaren som ubehagelig er ikke helt tydelig, men det kan forstås som at han mente at det var ikke noe behov for å blande inn hans bakgrunn eller etnisitet til å løse dette dilemmaet. Når det kommer til hvorfor rådgiveren kom med en slik kommentar, kan både tolkes som det Zaviar følte men også bare at rådgiveren prøvde å si at det er viktig at alle typer bakgrunn er representert i militæret. Med andre ord, at hun kan ha prøvd å oppmuntre Zaviar til å dra til militæret og representere sin etnisitet. Det som gjorde denne opplevelsen negativ for Zaviar var derimot det rådgiveren sa videre om oppførselen hans, som han igjen følte var unødvendig og ikke i det hele tatt relatert til hans dilemma og spørsmål han stilte rådgiveren.

Da Amir fikk kommentaren om at han burde ha tatt yrkesfaglig utdanning, tolket han først det som kun en nedvurdering av hans prestasjoner, men så mente han at etter å ha reflektert over det og når han under intervjuet fikk muligheten til å tenke over det, virket det som en fordomsfull kommentar. Det at de heller skulle ha tatt yrkesfag på videregående eller søke seg inn på studier med lavere opptakskrav var noen flere av informantene hørte fra rådgiveren sin. Amir fortalte også videre at rådgiveren sa at mange ungdommer velger å studere selv om de vet at de ikke klarer det, bare for å tilfredsstille familien, og at det er lurt å ta yrkesfag fordi det er mer praktisk basert enn teoretisk. Dette kan tolkes som at rådgiveren mente at ungdommer tar studier basert på familie press eller press fra samfunnet. Det er en debatt som har foregått lenge om at elever med ikke-vestlig bakgrunn blir ofte offer av negativ sosial kontroll og at de tar høyere utdanning ut fra denne kontrollen og ikke egen interesse. Dette kan godt ha vært rådgiverens tanke bak denne kommentaren. Flere av informantene kommer fra arbeiderklasse eller den lavere middelklasse, hvor deres foreldre ikke har noe høyere utdanning. Dette er informasjon informantene også delte med rådgiveren, som kan føre til at de derfor tolket slike kommentarer fra rådgiverne som fordomsfulle og intendert mot deres bakgrunn. Et til eksempel er Raina, hvor hun fikk høre fra rådgiver at det å ta yrkesretninger ikke er en attraktiv mulighet for folk som henne:

Raina: ... og jeg husker at hun til og med sa at i noen kulturer, som for eksempel for deg Raina, er det ikke like lett å ta valg og slikt, og yrkesfag er ikke likt så godt, men du kan være med på å endre det og slikt ... ja hun sa sånne rare ting iblant ... nå som jeg tenker over det ... det er jo liksom ikke greit å si sånt.

Siste leddet av dette sitatet viser til at informantene har i senere tid forstått disse kommentarene som en kommentar til deres bakgrunn. Med andre ord kan man si at det å ha reflektert over møtene sine med rådgiver i senere tid har ført til at de i dag tolket disse kommentarene som stereotypiske og fordomsfulle, noe de kanskje ikke gjorde akkurat da under selve møtene. Det med yrkesfag er noe også Sana reflekterte rundt, og at det er noe hun allerede fikk høre i ungdomsskolen, hvor flere av hennes bekjente ble anbefalt yrkesfag når de skulle velge videregående skole. Da Sana ble spurt hvorfor hun trodde at rådgiverne på ungdomsskolen anbefalte dem yrkesfag, svarte hun slik:

Sana: (ler)...jeg prøvde jo å ikke si det...men jo...vi alle utlendingene følte at rådgiveren prøvde å sende oss alle til yrkesfag...det er ikke riktig... hvorfor skal du forskjellsbehandle oss bare fordi vi har en annen identitet, det gir ikke mening, du skal gi meg samme anbefaling som du gir til alle andre «white kids»

Det at Sana opplevde anbefalingen om yrkesfag på en nedverdiggende måte, kommer i fra at hun, og flere av informantene, har familiebakgrunn hvor det ikke har vært så mye høyere utdanning, men mer av praktisk utdanning eller generelt mye fokus på å være i arbeid. Informantene har dermed lyst til å være den første som tar det steget mot høyere utdanning, de vil endre på fokuset eller at de generelt bare vil gjøre noe annerledes enn familien, og at man får disse kommentarene som informantene tolker som fordomsfulle, kan være tungt for informantene.

Ønsker til rådgiverne

Gjennom alle besvarelsene til informantene, dukket det ofte opp hva de ønsket fra rådgiverne. På starten av analysen kom det litt frem om hva de hadde forventet av rådgiverne, noe som de tenkte på i starten av rådgivningsprosessen. Det at de kom frem med ønsker, kommer litt mer av at informantene har reflektert over dette. Det virket som at de ønskene de kom med var noe som dukket opp akkurat der og da i intervjuene, siden de fikk muligheten til å se tilbake

på samtalene sine og diskutere dem med meg. Det var mye av det samme som kom frem hos alle, hvor det egentlig var ganske generelle ting de ville at rådgiverne skulle bli bedre på. Mye av det generelle var praktiske ting som at rådgiver kunne ha fortalt mer detaljert om oppbygging og struktur av studieretningene, eller forklare litt mer om hvordan de ulike nettsidene med informasjon fungerer, spesielt nettsidene til universitetene og høyskolene. Det at de fleste informantene sitter med flere negative erfaringer sammenlignet med positive, er ikke noe å legge skjul på, og det er derfor de også hadde de samme ønskene siden de opplevde mye av det samme.

Forståelsesfull, det å forstå sine elever og forstå de problemene og spørsmålene de kommer med, var det de fleste informantene hadde å si. De mente at møtene kunne ha vært mye mer nyttig og bedre hvis rådgiverne faktisk hadde prøvd å forstå hvor informantene sine problemer kommer fra, og hva de de trenger hjelp med. Et eksempel er Marya som nå snart fullfører sin bachelorgrad i pedagogikk, mente at hun ønsket rådgiveren var mer pedagogisk. Det som kan forstås ut av at rådgiveren bør være mer pedagogisk er at rådgiveren bør råde og lytte i den forstand at det bidrar til elevenes utvikling og læring. Dette har Marya reflektert over etter å ha studert et felt som går mye inn på ungdommer, og deres utvikling og læring. Som sagt, det med å forstå og tilrettelegge svarene litt mer mot elevenes individuelle behov, enn å gi generaliserende svar, virket som en ting de fleste informantene kunne ha sagt seg enig i:

Sana: rådgiveren kan gjøre det mye bedre hvis de liksom prøver å virkelig forstå problemet mitt, og ikke gi sånn generaliserende svar

Det at rådgiverne skulle være oppmuntrende og motiverende, var også noe en del av informantene ønsket. Fleste av de opplevde jo at rådgiverne var veldig direkte med å si sine meninger, og at de meningene de kom med var veldig demotiverende og nedvurderende. Med tanke på at mange av informantene flere ganger fortalte at de ikke hadde så mange å forholde seg til når det kom til å få hjelp og informasjon om det å søke seg inn til høyere utdanning, var de avhengige av at rådgiverne kunne bidra med det. Og denne avhengigheten førte til at de gjentatte ganger benyttet seg av rådgiver selv om de allerede i de første møtene var misfornøyde, som igjen gjenspeiler behovet informantene hadde. For eksempel Zaviar og

Raina som byttet rådgiver underveis, mente at de nye rådgiverne tilfredsstilte de behovene, og ønskene de hadde var mer til de første rådgiverne de brukte, som på en måte viser at det finnes rådgivere som er motiverte og oppmuntrende, men at i dette tilfellet har informantene vært litt uheldige. Samtidig er informantene bevisst over at rådgivere ikke kan gjøre alt og har andre arbeidsoppgaver og tidsbegrensning, men i det korte møtet de har med elevene kan de godt være blide og oppmuntrende. Det å være realistisk er noe informantene er helt enig i, men at det kan bli sagt på en måte slik at deres ambisjoner og drømmer ikke blir knust:

Marya: Det er snakk om unge mennesker, de kan forandre på alt. [hvis rådgiver hadde vært mer optimistisk]

Dette sitatet kan tolkes på denne måten at Marya, og sikkert flere av informantene følte at de lengtet etter optimisme fra rådgiverne. De at de er unge mennesker som skal ta et valg som er såpass stort at det kan avgjøre deres fremtid, kan være både skummelt og nervepirrende for dem. Dermed er det behov for at det er noen som kan gi dem litt sikkerhet i valget de skal ta, det må ikke være slikt at rådgiverne tar valget for dem, men at de legger til rette for at elevene vet om de mulighetene de har, slikt at de kan ta et selvstendig valg.

Oppsummering:

Det at informantene har opplevd mer negativt enn positivt med rådgiverne, er ganske synlig gjennom de kapitlene over. Dette viser at informantene, som møtte rådgiverne med ønske om å få mer informasjon om høyere utdanning, for å snakke mer om deres personlige ønsker og interesser, for å diskutere dilemmaene de har relatert til utdanningsvalget og generelt for å lufte sine tanker rundt det å ta et såpass stort valg. Opplevelsene deres tyder på at det var mye som ikke ble mottatt ordentlig av rådgiveren, og de demotiverende og nedvurderende kommentarene til deres prestasjoner og sosiale bakgrunn var noe som traff informantene dypt. Den mangelen som var deres årsak til å kontakte dem, ble ikke tilfredsstilt. Videre skal det bli presentert for MiFA opplevelsen for å se om mangelen på informasjon ble tilfredsstilt hos veilederne der.

5.5 - Opplevelsen av MiFA-kurset

Det var kun tre av informantene som deltok på kurset om MiFA, som kort gjenfortalt er et kurstilbud i regi av Universitetet i Oslo. Tredjeklassinger fra videregående skole kan delta for å få vite mer om studievalg, studiemulighet, studielivet og livet etter studie. Alle tre informantene, Marya, Sana og Amir, fikk skolebesøk av MiFA veiledere, hvor de fikk en presentasjon om kurstilbudet. Dette er tre informanter som hadde en anelse om hvilke felt de var interessert i, men ikke helt sikre på hvilke studieretning de skulle velge, og det er derfor de meldte seg på kurset. Gjennom intervjuet ble de stilt spørsmål om hvordan de opplevde selve kursopplegget, hvordan de opplevde veilederne og hvordan de kommuniserte med veilederne. Alle tre hadde mye positivt å dele om opplegget. De følte at de fikk mye ut av dette kurstilbudet, spesielt at de ble bedre kjent med studiemulighetene som befinner seg der ute. De alle opplevde kurset som veldig sosialt, de ble kjent med nye mennesker som var i samme situasjon som dem.

Amir: Men jo, jeg hadde en veldig fin opplevelse, det var veldig lærerikt, lærte mye om hva det innebærer å være student, og ikke bare det teoretiske men også det sosiale, og det er som sagt like viktig tenker jeg da.

På MiFA, spesielt de årene informantene hadde deltatt, inneholdt kursene gruppeoppgaver hvor alle deltagere ble delt inn ulike grupper hvor de fikk både være med elever fra sin egen skole og en til skole, altså at to og to skoler ble gruppert sammen. Formålet med gruppene var å få gjennomført ulike aktiviteter i små grupper slik at det kunne få nærmere oppfølging av veilederne. Disse gruppe oppgavene gikk ut på alt fra å lage budsjett, lage timeplan, finne studentboliger og diverse oppgaver relatert til studielivet. Marya, Amir og Sana delte mye av de samme meningene og opplevelsene, hvor alle tre opplevde innholdet og gruppeoppgavene som veldig lærerike og at de stusset over hvorfor de ikke hadde gått igjennom dette på skolen med lærerne eller rådgiveren, eller rettere sagt, hvorfor rådgiveren ikke hadde gitt den samme informasjonen på møtene. Alle tre var også nysgjerrige på studentlivet, hva det er å være student og hva det innebærer. For eksempel Amir hadde stilt spørsmål om studielivet til rådgiveren, som han fikk svar på at det opplever han når han selv blir student. Dette kan eventuelt tolkes som at informantene, etter å ha deltatt på MiFA kurset, fikk forventninger

eller ønske om at slik informasjon bør bli formidlet av skolens rådgivere og at det bør være en naturlig del i valgprosessen.

Møtet med veilederne

Det som var formålet med å se på MiFA deltagelsen til informantene var å se hva de fikk ut av kurset i forhold til rådgivningen på skolen, og dermed var det viktig å få innsyn i hvordan informantene opplevde MiFA veilederne og hvordan de kommuniserte. Her var svarene til alle tre informantene på samme linje. De opplevde at det å få snakket med veiledere som nylig har vært i samme situasjon som dem, gjorde det lettere å forstå informasjonen veilederne formidlet. Det at de kunne høre erfaringene til disse veilederne var til stor betydning. For eksempel for Sana var det at veilederne delte at de selv hadde tatt feil valg når de skulle ta utdanningsvalget, noe hun satte mest pris på. Dette kan være forårsaket av at skoler og institusjoner ikke snakker så åpent om det å ta feil valg, og at det er et fremmed fenomen for elever står foran utdanningsvalg. Det å ta et feil valg eller det å bytte har ofte negative assosiasjoner som kan være årsaken til at Sana ble overraskende sjokkert.

Sana: ...men jo de *encouraged* [min oversettelse: oppmuntret] meg til å ta feil...liksom det går fint og ta feil! Jeg visste ikke liksom at man kunne bytte, jeg tenke valgte man dette studiet så måtte man fortsette med det selv om jeg hater det, men de viste meg at nei nei du kan slutte det, det er ikke noe skam i det, vi gjorde det...de hadde jo eksempler der som gjorde det faktisk. Jeg synes det var skremmende å velge feil, men så ser jeg at det går fint, det er første gang jeg hørte om det liksom, fordi det er ikke mange som snakker åpent om det...så hvis jeg velger feil så går det fint, så det var en ny ting for meg.

Svaret til Sana tyder på at mange tenker det er lurt å ta et valg man vet man klarer å gjennomføre enn å velge noe bare for å så senere bytte. Dette er noe Amir og Marya også likte ved veilederne, at de delte erfaringer og beroliget dem at det går helt fint om man velger feil. Amir delte også at det var en veileder som tok et utdanningsvalg, hvor veilederen møtte på en god del tvil fra folk rundt veilederen, men at veilederen nå var i sitt fjerde år av studiet.

Dette opplevde Amir som motiverende, og han mente at det å snakke med henne om at han også ønsker å studere rettsvitenskap selv om han også møtte på tvil fra rådgiveren og lærerne, var noe han satte stor pris på:

Amir: Følte at veilederne skjønte spørsmålene våre og ville sitt beste for å hjelpe oss, altså de forstå meg, det var ikke slik at jeg snakket med dem og ble demotivert, og var ikke slik heller at de sa alt er som dans på roser (ler), de var veldig ærlige og sa det kan bli tungt til tider, og all den selvstendigheten kan være vanskelig å holde kontroll på også videre, men som sagt det virket ikke demotiverende men mer heller som at noen forteller deg sannheten men at du klarer å komme deg igjennom det.

Svaret til Amir kan tolkes på flere måter, og det er mye som blir sagt med kun disse få ordene. For det første, kan ordet «følte» tolkes som at det er hvordan Amir opplevde kommunikasjonen med veilederne. Det at han følte at veilederne skjønte hva han mente, kan virke som at dette satte sterkt preg på han, og spesielt det med at de forsto han, var noe også Amir satte stor pris på. Det var eventuelt en kontrast til hvordan han uttrykket sine følelser når det var snakk om rådgiveren. Han nevnte også at han ikke ble demotivert av disse veilederne, noe han mente at han ble av rådgiveren, og det at han spesifikt brukte det samme begrepet viser til at han tenkte på samhandlingen med rådgiveren når han snakket om MiFA-veilederne. Videre spesifiserte han dermed en ting til som var en kontrast til hans samtale med rådgiveren. Han mente at veilederne forteller deg sannheten, men på en oppmuntrende måte. Når han snakket om rådgiveren mente han at rådgiveren var realistisk på en veldig negativ måte som gjorde at Amir sin opplevelse med rådgiveren ble til noe han var misfornøyd med. Dette sitatet til Amir kan kort oppsummeres til at han følte at det veilederne sa og viste til virket mer troverdig fordi de selv gikk gjennom det. Det at de hadde sine erfaringer å dele, gjorde at deres ærlighet virket mer motiverende enn demotiverende.

Alle tre informantene som deltok på MiFA hadde ikke foreldre med noe høyere utdanning, som viser at de hadde et ekstra behov for å ha noen aktører de kunne se opp til, selv om alle tre hadde en eldre søsken, var det kun Sana sin storesøster som hadde tatt høyere utdanning, og det at Sana tok høyere utdanning i samme felt som søsteren beviser bare enda mer at familiemedlemmene er viktige rollefigurer for elever. Amir og Marya hadde derimot ikke

noen sine konkrete fotspor å følge, som igjen kan føre til at de derfor ble sterkt påvirket av MiFA veilederne. Alle tre følte dermed at MiFA-veilederne var veldig responsive og tilgjengelige, noe som er motsatt av det de mente om skolerådgiverne deres.

Veiledere som rollemodeller

Et annet funn som var interessant var at informantene følte at det å se veiledere med lik bakgrunn som dem, var veldig oppmuntrende. Det at de kunne se seg selv i dem, ikke bare med tanke på at veilederne selv har vært studenter, men at de har gått igjennom mye av det samme når det kommer til kultur og bakgrunn. Gjennom hele MiFA delen i intervjuet, sammenlignet informantene veilederne med rådgiverne, og dette var gjort både bevisst og ubevisst. Når enn de kom med noe positivt å fortelle om veilederne, trakk de inn rådgiverne for å vise at dette var ikke noe de opplevde hos rådgiverne.

Marya: Nei jeg føler de var helt motsatte av rådgiveren min. De var mer imøtekommende, åpne og de lo og tulla litt, det var *icebreaks*, tenkte de her er chillern liksom, de hadde ikke skuldrene oppe hele tiden, de var rolige, du fikk ha dine samtaler og måten de formidlet på var et språk du forsto. Det var ikke sånn copy and paste språk men at de fortalte fra sine erfaringer som skulle hjelpe deg.

Igjen, forstå og det å være forståelsesfull er noe informantene er veldig opptatt av. Det er noe de har snakket om både når det gjaldt rådgivere og veilederne fra MiFA. Det at de har hatt ulike opplevelser med begge rollene, er ganske synlig og noe informantene forteller direkte om. Samtidig mente informantene at det at mange av veilederne fra MiFA også var etterkommere og hadde samme bakgrunn som dem, gjorde at de klarte å en god del likheter mellom seg selv og veilederne. Det at de forsto veilederne, gikk dermed ut på at veilederne brukte sine egne erfaringer som verktøy for å formidle informasjon til informantene, og disse erfaringene var noe informantene kunne se seg selv i. Det siste leddet i Marya sitt sitat viser igjen den skillen de merket mellom rådgivere og veilederne, når hun snakket om rådgiveren følte hun at de bare leste opp den samme informasjonen på nettet, mens veilederne brukte sine erfaringer.

Informantene følte også at, det at veilederne var unge førte til at de fikk en bedre tilknytning til dem, og samtalene var kanskje ikke like formelle som man har med en rådgiver, men de var mer innholdsrike. Det at informantene følte det sånn viser dermed at når man snakker med folk som er lik deg og har gått igjennom samme prosess nylig, kan det gi en betryggende følelse, og spesielt med tanke på at de får se at veilederne er i studie og studerer det de ønsket. Igjen, det er lettere å forstå når man får realistiske eksempler presentert foran seg.

Det snakket også om ulike verktøy de fikk bruke på kurset, som for eksempel studiediamanten som er en type skjema som hjelper en med å kartlegge sine interesser og ønsker, for å kunne klare å finne ut hvilken type studier som egner seg best for en. Alle tre informantene husket spesifikt denne, og mente at dette var noe både rådgivere og generelt skolen bør bruke for elever som skal ta valget for høyere utdanning. Det at informantene husket spesifikt studiediamanten viser til det er noe som virkelig satte preg på dem og noe de syntes var nyttig. En ting til de husket godt fra kurset, var at de ble sjokkert når de skjønnte hvor mye selvstendighet som kreves som en student, og at man er mest avhengig av seg selv når det kommer til å strukturere hverdagen. Det var dermed noe som ble opplevd som en positiv ting fordi det var bedre at de fikk vite det før de startet på høyere utdanning.

Den opplevelsen disse tre informantene sitter med av MiFA kurset er ganske likt. Det at de var fornøyde med opplegget er det ikke noe skjult på, ifølge deres svar er de fornøyd med kurset i større grad enn de var fornøyde med rådgiverne. Det med mangel på rollemodeller og informasjonskanaler er noe som har kommet frem en god del i analysen, og det at de var fornøyde med veilederne tyder på at det behovet de hadde for å kunne snakke med noen som forsto deres sosiale bakgrunn og dens rolle i deres utdanningsvalg, ble kanskje tilfredsstillt. Det viktigste funnet i dette temaet var at informantene opplevde at veilederne, som nylig hadde vært i samme situasjon som informantene, hadde mye mer forståelse av informantenes dilemmaer og spørsmål, enn skolerådgiverne. Videre skal alle disse funnene bli diskutert opp mot teorien og de tidligere forskningene, og med oppgavens problemstilling.

6. Diskusjon

I det forrige kapittelet ble resultatene fra analysen presentert, og de resultatene skulle gi oss innblikk i hvordan informantene opplevde rådgivningstjenesten på skolen og hvordan deres familiebakgrunn har spilt en rolle i deres utdanningsvalg, og ikke minst hvordan informantene opplevde MiFA kurset. I dette kapittelet skal resultatene bli sett i en større kontekst, i lys av forskningsspørsmålene, teori og tidligere forskning, og valg av metode. Kapittelet blir dermed delt i tre basert på forskningsspørsmålene: hvor det først skal diskuteres hvilken rolle den sosiale bakgrunnen har spilt i elevenes fortellinger om deres valg av høyere utdanning (6.1), hvordan elevene følte at skolerådgiverne forsto deres personlige interesser og bakgrunn (6.3), deretter til slutt hvordan de opplevde MiFA som et støtteverktøy for å ta valget om høyere utdanning (6.3).

6.1 Hvilken rolle spiller den sosiokulturelle bakgrunnen i elevenes fortellinger om deres valg av høyere utdanning?

Et viktig tema i denne oppgaven var utdanningsbakgrunnen til informantenes familie, som det ble vist i resultatene, var informantene veldig opptatt av hvordan familien hadde bidratt med støtte og motivasjon gjennom hele valgprosessen. Det at jeg klassifiserte de fleste informantene som arbeiderklassen er fordi foreldrene ikke har høyere utdanning, og flere av yrkene foreldrene jobbet med falt innenfor arbeiderklassen som vist i modellen ORDC (Hansen m.fl., 2009). I følge mye av den tidligere forskningen på sosial- og klassebakgrunn resulterte med at barna videreførte foreldrenes væremåter og tankegang, for eksempel at barn som har sett sine foreldre uten høyere utdanning, vil i liten grad se på utdanning som noe verdifullt (Heggen 2013; Reay 2010). Dette er også noe man finner hos Bourdieu, det at folk som er i samme klasse har stor sannsynlighet for å utvikle like væremåter og interesser (Aakvaag 2008). Det kan få en til å tenke at barn av arbeiderklassen vil videreføre holdningen om å ikke ta høyere utdanning. På den andre siden har nyere forskning vist at etterkommere tar høyere utdanning i større grad (Hermansen 2016 i Vedøy & Vassenden 2020), selv om de har foreldre med ingen eller lav utdanning. Dette var også tilfelle for informantene i denne oppgaven. Hodkinson og Sparkes (1997) mente også at valgene ungdommer tar er basert blant annet på sosial bakgrunn, og ikke minst emosjoner og følelser, som i dette tilfelle er

takknemlighet ovenfor foreldrene, det Bourdieu kaller for individuelle handlinger basert på det sosiale og kulturelle (Hodkinson & Sparkes 1997).

Resultatene viste at utdanning var høyt verdsatt av informantenes foreldre og det var et tema som ble diskutert mye i hjemmet deres. Informantene følte på engasjement fra foreldre og mente de var involvert i prosessen. Det at de hadde mangel på sosial- og kulturell kapital, i den forstand at de ikke hadde foreldre med utdanning eller en sosial krets med personer som hadde informasjon om høyere utdanning, var også ganske tydelig i resultatene. Bourdieu mener at individene i samfunnet vil beherske de dominerende kulturelle kodene i samfunnet, hvor høyere utdanning er en av dem (Bourdieu 1984 referert i Aakvaag 2008). Det er det som kan virke å være tilfellet for informantene som vil ta høyere utdanning, de vil mestre koden om utdanning. Ifølge mange av forskningene på arbeiderklassebarn og etterkommere, har det vært mye fokus på at de vil gi noe tilbake til alt ofringen deres foreldre har gjort for dem. Dette kan bli sett på som flere ting, for det første kan det være å klatre opp i klassesystemet og gi foreldrene den statusen de selv ikke fikk tilgang til på grunn av mangel på utdanning (Aakvaag 2008), for det andre kan det være en takknemlighetsgjeld hvor de takker foreldrene med å ta høyere utdanning (Leirvik 2010 i Vedøy & Vassenden). Denne høyere utdanningen som informantene søker til, vil dermed gjøre det lettere for generasjonen som kommer etter dem til å øke sin sosiale posisjon i samfunnet. Bourdieu sier at aktørens kunnskap blir gjenspeilet i samfunnet med deres posisjon i samfunnet, og når det kommer til informantene så kan det tenkes at målet om høyere utdanning vil øke deres akademiske og teoretiske kunnskap, som vil bli gjenspeilet i deres sosiale posisjon (Bourdieu 1984 referert i Aakvaag 2008).

Når det kom til støtte, er det ofte vist til at foreldre fra arbeiderklasser bidrar mer med moralsk støtte og motivasjon enn akademiske ressurser (Kindt 2010). Dette tilsvarer naturlig vekst (Lareau 2011) hvor foreldrene lar barna utvikle seg naturlig, men både i Kindt (2010) sin studie og resultatene fra denne oppgaven viser at foreldrene fra arbeiderklassen har vært involvert i like stor grad som foreldre fra middelklassen gjør. Den støtten de har mottatt fra foreldrene har vært essensielt for dem når de skulle ta sine utdanningsvalg, fordi det er det de savnet mest hos rådgiveren, forståelse for deres dilemmaer. Som Spernes (2016) viser til, til tross for at elever kan møte på mangel av rådgivning og mangel av gode rollemodeller, kan foreldres motivasjon og oppmuntring være det som driver dem frem til et bevisst

utdanningsvalg. Med andre ord kan man også si at foreldrene til informantene var «*moral supporters*» (Kindt 2010). Som Bourdieu (1984) sier, er familien den viktigste sosialiseringssagenten og utgjør den uformelle delen av tilgang til kultur kapital, og det at informantene har ansett foreldrene sine som viktige strukturelle faktorer er det ikke noe tvil om (Aakvaag 2008; Hodkinson & Sparkes 1997). Alia var dermed den eneste som nevnte andre enn familie som viktige aktører, og det var onklene hennes, som var en del av hennes sosiale nettverk, altså sosial kapital. De fleste informantene nevnte kun rådgivere, familie eller MiFA veiledere, som kan være en svakhet fra min side, siden det var ingen spørsmål i intervjuet som direkte tydet på at de skulle nevne alle aktørene som har påvirket dem. Mangelen på informasjon hjemmeifra, førte til at de søkte etter rådgiver, og i mine informanternes tilfelle, også MiFA veiledere.

6.2. Føler elevene at skolerådgivere har forståelse for deres personlige interesser og bakgrunn, og i hvilken grad?

Resultatene fra analyser viste flere områder som kunne gi innblikk i elevenes opplevelse av rådgivere, og hvordan de følte at deres personlige interesser og bakgrunn ble omtalt av rådgiveren. Alle informantene benyttet seg av rådgiveren mer enn en gang, og det kommer av at de var avhengige av å få informasjon fra rådgiverne dersom de ikke hadde andre aktører eller rollemodeller å forhøre seg med, som nevnt i kapittelet over (6.1). Dette fører til at elevene benytter seg av rådgiveren, uavhengig av at de opplever møtene som mangelfulle (Smyth & Banks 2012; Steines 2014; Rosenbaum m. fl 1996). Den eneste informanten som hadde middelklassebakgrunn var Zaviar, men var like misfornøyd med rådgiveren som de andre informantene. Dette viser til at uavhengig av klassebakgrunn, er de fleste misfornøyd med rådgiveren noe Smyth og Banks også fant i sine resultater. Det at informantene var avhengig av rådgiverne på grunn av deres families utdanningsbakgrunn viser også at de hadde mangel på ressurser hjemme. Med andre ord kan dette bety at disse informantene besitter lite kulturell kapital og mangel på utdanningsrelaterte ressurser i den forstand at de ikke kan få akademisk hjelp hjemmefra. I følge Esmark har de med foreldre som er høyt utdannede en større sjans for å få selv tilgang til høyere utdanning og høyere status i samfunnet (Esmark 2006). Selv om informantene ikke hadde foreldre med høy utdanning,

dermed lite kulturell kapital, har de klart å søke seg inn på høyere utdanning som utdanner dem til verdslige titler.

Hvordan de begynte å studere på de ulike retningene de har valgt, var ganske likt, men samtidig ulikt. Mye av tidligere forskning og teorier om utdanningsvalg har handlet om at unge fra arbeiderklassen, og særlig fokus på gutter fra arbeiderklassen, valgte yrkesretninger. Dette var fordi for det første var det kortere utdanning, men rask økonomisk fordel, for det andre var det slik at de ville følge fotsporene til sine foreldre. Det ble også sagt at spesielt guttene vokset opp med tankegangen om at manuelt arbeid er maskulint, og dermed blir disse guttene henvist til arbeiderklassejobber (Willis 1977). Dette var ikke tilfelle for informantene, de fulgte verken fotsporene til sine foreldre eller at de ville ta raske og korte veier til økonomiske fordeler. Informantene ville heller satse på høyere utdanning, fordi for det første så de verdien i det å ha en høy utdanning samt at hvilken fordeler man får som et samfunnsmedlem i samfunnet. Resultatene fra analysene var lettere å sammenligne med de ulike type velgerne som Ball, Reay og David (2002) viser til i sin studie. «*Contingent*» var tilfelle for fleste av informantene med tanke på de var de første i familien som søkte seg inn for høyere utdanning, hadde bakgrunn fra arbeiderklassen og mangel på ressurser og informasjon, men fokusert på å ta høyere utdanning. Dette var spesielt tilfelle for Raina, Alia, Amir og Marya, som de første som tok høyere utdanning i familien.

Som vist til i resultatene var noen av informantene ganske bestemt på hva de ville studere videre allerede fra ungdomsskolen, mens noen av dem vippet mellom ett par muligheter, og noen som absolutt ikke visste hva de ville før senere i siste året av videregående. Uavhengig av hvor bestemte eller usikre de var, kontaktet de rådgiverne omtrent like mye. Ifølge Smyth og Banks (2012) følte ikke elvene som var sikre på sitt valg at de hadde behov for å bruke rådgiver, men en av mine informanter, Alia, som var den mest sikre av alle informanter var også den som benyttet rådgiveren aller mest. Dette var et funn som var litt annerledes enn funnene til Smyth og Banks (2012), som mente at det var middelklasse elevene som var mest sikre, men samtidig støttes det også av at de mente at det er arbeiderklasse elevene som benyttet rådgiver mest. Dette kan ha noe å gjøre med at tidligere forskning på arbeiderklasse ungdommers utdanningsvalg ikke er direkte overførbart til ungdommer med den klassebakgrunnen i dag.

Statistikken har vist at valg av høyere utdanning hos etterkommere har økt med årene, og at det er flere etterkommere som tar høyere utdanning enn sine foreldre (Hermansen 2020), som får en til å tenke over at det er større grad av rekruttering som også foregår på skolene, som fører til at etterkommere velger høyere utdanning. At det er engasjerte aktører på skolen, som vil at etterkommere i samme grad som alle andre skal ta høyere utdanning, er noe man kan tro, men samtidig motsier resultatene dette. Informantene viste frem i resultatene at de ikke følte dette engasjementet hos rådgiveren, bemerk at det var ikke slik at rådgiveren ikke rekrutterte til høyere utdanning, men at det var på en lite engasjert måte. Å engasjere elever til å ta høyere utdanning ligger i det at rådgiverne gjennom utdannings- og yrkesrådgivning skal hjelpe elever med å ta fremtidige valg som videre studier og yrkeslivet (Utdanningsdirektoratet 2021). De skal også kunne skille mellom sine egne behov og elevenes behov, noe en del av informantene ikke opplevde (Johanssen m.fl. 2006). Det at rådgiveren ikke tok hensyn til Raina sine behov, men prøvde å fremme sitt syn på at det trengs flere som tar yrkesretninger, er et eksempel på dette.

Det som tenkes at rådgiveren gjør, er å råde elevene basert på deres sosiokulturelle bakgrunn ved at de har først og fremst lite tro til deres prestasjoner (Rosenbaum m.fl, 1996). Det at rådgiverne er bevisst over at informantene tilhørte en spesifikk klasse, kan føre til at de behandlet informantene med et fordomsfullt syn, med tanke på at det er vanlig å tro de som tilhører arbeiderklassen vil mest sannsynlig ha den samme habitusen og dermed samme ambisjoner og mål (Aakvaag 2008). De fleste informantene opplevde altså at rådgiveren kom med demotiverende kommentarer og at det fikk informantene til å tvile på seg selv. Dette er noe Rosenbaum m.fl (1996) peker på i deres studiet, at det var slik rådgivere pleide å være på 60-70tallet og tiltakene som ble satt ned for å endre dette skulle gjøre rådgiverne mindre fordomsfulle. I dag over 50 år senere, virker holdningene til rådgiverne, basert på informantenes svar, litt det samme som Rosenbaum m.fl (1996) viste til i sin studiet. På den andre siden, er det også rådgivere som ikke forskjellsbehandler elevene basert på deres bakgrunn. Det er rådgivere som bruker en mild tilnærming for å motivere elevene, hvor de kan få troen på seg selv og at de får vite hvordan de kan sikre en høyere utdanning (Rosenbaum m.fl. 1996). Dette var dermed tilfellet for de informantene som delte positive erfaringer med rådgiverne, hvor de følte at rådgiverne motiverte dem til å ikke gi opp på de målene informantene hadde satt for seg selv.

6.3 Oppleveres MiFA som et støtteverktøy for elever som ikke er bevisste over hva de vil velge?

Det var kun tre av informantene som benyttet seg av MiFA kurset, og formålet med å kun ha 50% av informanter med MiFA bakgrunn var for å kunne se forskjell på prosessen av utdanningsvalg hos de som deltok på kurset med de som kun brukte rådgiveren. Alle tre informantene kom kun frem med positive tilbakemeldinger, og det å bemerke var at ingen av disse tre var særlig fornøyde med sine skolerådgivere. Vedøy og Vassenden (2020) viser at unge opplever et fravær av rollemodeller å identifisere seg med, og det var også tilfelle med informantene mine før de deltok på dette kurset. Informantene mente at det å få snakket med studenter som også hadde en annen kulturell bakgrunn enn majoriteten, gjorde det lettere for informantene å forstå den informasjonen som ble tildelt på kurset enn det de fikk hos rådgiveren. Det med at mange av veilederne de kommuniserte med på kurset hadde lignende erfaringer som informantene tydet også på at disse veilederne kommer fra samme klassebakgrunn. Bourdieu hevder at de som tilhører samme klasse, har like væremåter og tankegang (Aakvaag, 2008), som kan være tilfelle i denne situasjonen hvor informantene kunne relatere seg til veilederne. Det bekrefter til en viss grad den anerkjennelsen av kulturen sin de manglet. De ble tilfredsstilt av disse unge rollemodellene som de kunne identifisere seg med (Spernes 2014 i Vedøy & Vassenden, 2020).

Hensikten med MiFA var for det første å legge til rette for et flerkulturelt studiemiljø, der de ville opprette et tilbud for minoritetsstudenter, ved å da vise engasjement til å rekruttere dem til høyere utdanning. MiFA har også vært opptatt av å ha veiledere med ulike bakgrunn, slik at veilederne best mulig kan gjenspeile deltakerne, og at alle som deltar på kurset har minst en veileder de kan identifisere seg med. Informantenes erfaring med veilederne tilsvarte erfaringene som blir delt i MiFA sine årlige rapporter, hvor det kommer frem at deltakerne føler en reduksjon av stress når de skal ta utdanningsvalget (MiFA Rapport 19/20). Som det kom frem i resultatene, var det nesten ingen av informantene som hadde rollemodeller i familien eller sitt sosiale nettverk. Dette kan støtte påstanden om at veilederne fra MiFA ble de eneste rollemodellene de kunne forholde seg til, spesielt siden rådgivningen gikk veldig dårlig. Informantene var mer fornøyd med informasjonen som ble utdelt på MiFA sammenlignet med informasjonen de fikk fra rådgiverne. Ball et al. (2002) viste til at de

elevene som falt innenfor “*contingent*” kategorien, tok ofte utdanningsvalg som er *fuzzy* og *blurred*, fordi systemet i seg selv er også uklart og utydelig. Det at rådgiverne og generelt skolene ikke ga tilstrekkelig nok informasjon om prosessen inn til høyere utdanning, viser til en viss grad dette uklare og utydelige systemet. Mangelen på denne informasjonen fører da til at elever, som for eksempel Sana, hadde fare for å basere valgene sine på denne begrensede informasjonen. Hadde det ikke vært for MiFA, så hadde Sana, ifølge hennes svar, tatt et helt annet valg.

Mye av det informantene opplevde på MiFA tilsvarte det de forventet fra rådgiverne som vist i 5.4.3 (ønsker til rådgiverne). Det var først og fremst snakk om forståelse. Som vist i resultatene også, så var informantene veldig opptatt av at rådgiverne skulle forstå deres problemer også til en viss grad hvor disse problemene kommer fra. Med tanke på at de dro tilbake til rådgiver ettersom de ikke var fornøyd med tjenesten, indikerer at de hadde håp om å bli forstått hver gang. På MiFA var ikke dette et tilfelle, fordi informantene følte seg forstått fra ganske tidlig av i kurset. Smyth og Banks (2012) sine intervjuer resulterte også med at elevene arbeiderklassen forventet fra rådgiverne en kanal for informasjon, mens rådgiverne forventet bedre prestasjoner, og det er her konflikten mellom forventningene oppstår, som også har vært tilfelle for noen av informantene.

7. Avslutning

Formålet med denne oppgaven var å se på hvordan etterkommere av innvandrere opplever rådgivningen på videregående skole. Det skulle også bli utforsket på rollen til MiFA kurset og informantenes sosiale bakgrunn, på deres utdanningsvalg. Det at rådgiver blir søkt, eller at elever vil delta på et kurs som MiFA, er oftest på grunn av at de ikke har tilstrekkelig informasjon om prosessen til å ta valget om høyere utdanning.

Mangelen på høyere utdanning hos foreldrene har ført til at de ikke har hatt mulighet til å videreføre akademiske ressurser til sine etterkommere. Det at disse informantene manglet et sosialt nettverk med akademiske ressurser, kom ikke like tydelig frem på grunn av mangel fra min side i intervjuene. På den andre siden kan det fortsatt tenkes at det er en mulighet for at de ikke hadde et sosialt nettverk som kunne råde dem under prosessen om å ta utdanningsvalg, siden de hadde mangel på informasjon. Sosial kapital gir oss makt ved at vi har tilgang til nettverk som kan hjelpe en med å oppnå noe (Aakvaag 2008), og ved mangel av slik nettverk har de rettet seg mot rådgiveren.

Fleste av informantene følte at rådgiverne uttrykket seg med negative kommentarer, som var demotiverende og nedvurderende. I det første øyeblikket har informantene opplevd disse kommentarene rettet mot deres prestasjoner, men ved å ha reflektert over tid, følte de at kommentarene var rettet mot deres sosiale bakgrunn. Det at informantene er etterkommere, og kommer fra forskjellige kulturer enn rådgiveren, følte de som en årsak bak at de ble behandlet slik av rådgiveren. Informantenes formål med å ta høyere utdanning virker ifølge resultatene å oppnå høyere status i samfunnet og gjøre deres foreldre stolt. Med andre ord, bevege seg opp i klassesystemet, og få plass i de dominerende kulturelle kodene i samfunnet. Selv om det var noen positive erfaringer i bildet, var de fleste enige om at rådgiverne kunne være demotiverende, og istedenfor å svare på informantenes henvendelser, kom de med andre innslag. Problemstillingens første ledd, kan besvares med at etterkommere opplevde rådgivningen som en motsatt opplevelse enn hva de forventet. Det at rådgiverne hadde mye mer informasjon enn de andre informasjonskanalene informantene hadde benyttet, var de tvilsomme på basert på deres svar.

Andre leddet av problemstillingen hadde fokus på MiFA kurset. De informantene som deltok på kurset, følte at de fikk mer nytte av kurset enn det de fikk fra rådgiveren. Dette kommer av at de følte at veilederne var rollemodeller de kunne se seg selv i. Det er folk med ulike bakgrunn, som nylig har vært studenter. Dette er noe informantene følte en tilknytning til, noe de ikke gjorde hos rådgiveren. En begrensning med dette er dermed at informantene søkte seg inn til MiFA fordi de var usikre, som er et selvfølge av at de har lett etter informasjon ettersom de ikke var fornøyd med rådgiver. Det fører til at jeg ikke fikk sett på hvordan en som er sikker på sitt valg opplevde kurset. Derimot, basert på oppgavens resultater kan problemstillingens andre ledd besvares med at informantene fikk ytterligere informasjon fra MiFA til en viss grad.

Informantenes sosiale bakgrunn kan ha en påvirkning på hvordan deres prosess for utdanningsvalg foregår, og rådgiveren spiller også en viktig rolle i denne prosessen. MiFA har bidratt med ekstra informasjon utenom det de hadde tilgang til fra før av. Dette er et felt som definitivt trenger mer forskning på, men denne oppgaven kan bli sett på som et forsøk på å kaste lys over dette temaet om hvordan egentlig elever med minoritetsbakgrunn opplever rådgivning. Bør rådgivere, indirekte eller direkte, basere sine svar på informantenes sosiale bakgrunn enn informantenes ønsker og interesser? Dette er noe denne oppgaven har begynt å svare på, men med videre forskning kan man se på dette spørsmålet med et større fokus.

8. Referanseliste

Aakvaag, G. C. (2008). Pierre Bourdieu: En konflikteoretisk syntese. I G. C. Aakvaag, *Moderne Sosiologisk Teori* (ss. 148-171). Trondheim: Abstrakt Forlag As.

Ball, S. J., Reay, D., & David, M. (2002). «Ethnic Choosing»: Minority ethnic students, social class and higher education choice. *Race Ethnicity and Education*, 5(4), 333–357.

Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/1361332022000030879>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. Hentet fra: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Brottveit, G. (2018). Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder. Om å arbeide forskningsrelatert. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Brown, P. (2003). The Opportunity Trap: education and employment in a global economy.

European Educational Research Journal, 2(1), ss. 141-179. Hentet fra:

<https://doi:10.2304/eerj.2003.2.1.4>

Bryman, A. (2014). *Social Research Methods*. Oxford: Oxford university press.

Det Kongelige Kommunal- og Regionsdepartementet (2004) *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse: Ansvar og frihet* (Meld. St. 49 (2003-2004)). Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/4cd5860b96454b55b3d79eb8a472e768/no/pdfs/stm200320040049000dddpdfs.pdf>

Dzamarija, Minja Tea (2014) *Oversikt over personer med ulik grad av*

innvandringsbakgrunn. Statistisk Sentralbyrå. Hentet fra:

<https://www.ssb.no/en/befolkning/artikler-og-publikasjoner/attachment/175380?ts=145cbac2a08>

Esmark, K. (2006). Bourdieus Uddannelsessociologi. I A. Prieur, & C. Sestoft, *Pierre Bourdieu: En introduktion* (ss. 71-115). Hanz Reitzels Forlag.

Friberg, J. H., & Midtbøen, H. A. (2017, februar 2). Innvandreneres etterkommere: Teoretiske og komparative perspektiver. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, ss. 5-14.

Grønmo, Sigmund: kvalitativ metode i Store norske leksikon på snl.no. Hentet 13. juni 2022 fra https://snl.no/kvalitativ_metode

Hansen, M. N., Flemmen, M. Ø. & Andersen, P. L. (2009). The Oslo Register Data Class Scheme (ORDC). Final report from the classification project. University of Oslo. Hentet fra: http://www.sv.uio.no/iss/forskning/publikasjoner/memoranda/pdfs/memorandum_01_09.pdf

Heggen, K., Helland, H. & Lauglo, J. (2013). *Utdannings sosiologi*. Oslo: Abstrakt Forlag

Heggen, K. (2013). *Utdannings sosiologi*. I K. Heggen, H. Helland, & J. Lauglo, *Utdannings sosiologi* (ss.13-28). Oslo: Abstrakt Forlag

Helland, H. (2013). Hvem tar mest utdanning. I K. Heggen, H. Helland, & J. Lauglo, *Utdannings sosiologi* (ss. 37-65). Oslo: Abstrakt forlag.

Hermansen, A. S. (2020, Februar 4). «Norsk innvandringsforskning [...] må kunne sies å være i puberteten» -noen refleksjoner 25 år etter debatten rundt Mot en ny norsk underklasse. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, ss. 53-62. Hentet fra :<https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.18261/issn.1504-291X-2020-01-06>

Hodkinson, P., & Sparkes, A. C. (1997). Careership: a sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, 18(1), ss. 29-44.

Holloqvist, A., & Wall, J. (u.d.). "Jag vill ju jobba med människor" - Bakomliggande faktorer till pao-studenters studieval. Hentet Mai 29, 2022 fra

http://www.psychology.su.se/polopoly_fs/1.68913.1325778745!/menu/standard/file/HolloqvistWall.pdf

Ivemark, B., & Ambrose, A. (2021). Habitus Adaptation and First-Generation University Students' Adjustment to Higher Education: A Life Course Perspective. *Sociology of Education*, 94(3), 191–207. Hentet fra: <https://doi.org/10.1177/00380407211017060>

Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2010). Hva er rådgivning? I *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. utg., s. 17–27). Gyldendal Akademisk.

Kindt, M. T. (2017). Innvandrerdriv eller middelklassedriv? *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(1), 71–86. idunn.no. Hentet fra: <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-01-05>

Kristiansen, Andrew. (2012). Utdanning og sosial utjevning. Om tilpassing, seleksjon og reproduksjon. Oslo: Unipub

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). Det kvalitative forskningsintervju (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley, CA: University of California Press

Leirvik, M. S. (2010). «For mors skyld». Utdanning, takknemlighet og status blant unge med pakistansk og indisk bakgrunn. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 10(1), 23–47.

Midtbøen, A. H. (2019). *Etterkommere av innvandrere i Norge: Mobilitet, assimilering, diskriminering*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2628600>

NESH. (2018, 4. desember). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/humsam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi>

Prieur, A. (2006). En teori om praksis. I A. Prieur, & C. Sestoft, *Pierre Bourdieu: En introduktion* (ss. 23-71). Hans Reitzels Forlag.

Personopplysningsloven. (2016). Lov om behandling av personopplysninger (2016/679). Lovdata. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38/KAPITTEL_gdpr

Reay 2010 Reay, Diane. (2010). Sociology, Social Class and Education. (ss.396-405) Routledge. Hentet fra:

https://www.researchgate.net/publication/215058405_Sociology_Social_Class_and_Education

Rosenbaum, J. E., Miller, S. R., & Krei, M. S. (1996). Gatekeeping in an Era of More Open Gates: High School Counselors' Views of Their Influence on Students' College Plans. *American Journal of Education*, 104(4), 257–279. Hentet fra: <https://doi.org/10.1086/444135>

Smyth, E., & Banks, J. (2012). «There was never really any question of anything else»: Young people's agency, institutional habitus and the transition to higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 33(2), 263–281. Sociological Abstracts. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.632867>

Spernes, K. (2014, Februar 14). Skolens betydning for den lave andelen av ungdom med innvandrerbakgrunn i lærerutdanningen. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, ss. 3-27.

Universitetet i Oslo. (2021, August 8). *Mangfold ved UiO*. Hentet Februar 10, 2022 fra Universitet i Oslo: Hentet fra: <https://www.uio.no/om/samarbeid/skole/mifa/index.html>

Utdanningsdirektoratet. (2021, November 24). *Rådgivning*. Hentet fra udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/radgiving/>

Vedøy, G., & Vassenden, A. (2020, Mai 26). Innvandrerorganisasjoners og -menigheters bidrag til innvandrerelevens skoleprestasjoner. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, ss. 148-160. doi:<https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-06>

Vincent, C., & Ball, S. J. (2007). Making up the middle-class child: Families, activities and class dispositions. *Sociology*, 41(6), 1061-1077. Hentet fra: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0038038507082315>

Willis, P. (1977). *Learning to Labour*. Farnborough: Saxon House.

Øfsdahl, S. (2020). *MiFA 2019/2020*. Oslo: Universitetet i Oslo.

9. Vedlegg

Vedlegg 1 - Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Etterkommere sin erfaring av rådgivning på videregående skole»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i hvordan etterkommere opplever rådgivningen de blir tilbudt på skolen, og da å prøve å se om de som eventuelt har benyttet seg av andre type rådgivere enn skolens interne. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Som en del av min masteroppgave har jeg valgt å intervju tidligere elever ved videregående skole som benyttet seg av rådgivere når du skulle velge høyere utdanning. Formålet er å se på hvordan de mottok veiledning fra rådgivere på skolen, og eventuelt eksterne veiledere utenfor skolens regi. Intervjuene skal bidra med å få innsyn i tidligere elever sin erfaring av rådgivning.

Noen av forskningsspørsmålene som skal prøve å bli besvart er:

- I hvilken grad påvirker den sosiokulturelle bakgrunnen elevenes valg av høyere utdanning?
- Hvordan har elever opplevd rådgivning av høyere utdanning.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for Pedagogikk ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget ble trukket av at det ble tilsendt informasjon til deltagere som var innenfor aldersgruppen 18 år til 25 år, og som hadde tidligere gått på videregående skole, og de fikk informasjon om at hvis de vil delta i et masterprosjekt, så kunne de kontakte meg (student).

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et individuelt intervju. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Spørsmålene vil være mer som ledende, men vi er mer opptatt av du snakker fritt og deler dine erfaringer. Intervjuet vil bli tatt opp som lydopptak.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er bare jeg som student som vil ha tilgang til opplysningene.

Deltakerne vil absolutt ikke bli gjenkjent, på grunn av at opplysningene ikke vil bli brukt direkte i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er Sommer/Høst 2022. Etter prosjektslutt vil alle opplysninger bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for Pedagogikk ved Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- **Universitetet i Oslo** ved **Kristinn Hegna** (epost: kristinn.hegna@iped.uio.no).
- Vårt personvernombud: **Roger Markgraf-Bye** Personvernombudet kan nås via e-post: personvernombud@uio.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

Kristinn Hegna
(Forsker/veileder)

Iqra Usmani
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et intervju
- at Iqra Usmani kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 - Intervjuguide

Intervjuguide

Innleder med å fortelle om masteroppgaven og hva formålet med intervjuet er. Gjentar informasjonen som ble tilsendt tidligere.

- Informasjon om lydopptak og hvordan det og annet data/informasjon skal lagres
- Underskrift på samtykkeskjemaet
- Få informasjon om deres bakgrunn (kun det som er relevant for oppgaven)
- Utdype at det er deres erfaringer og perspektiv som er det viktigste her. Påminne dem om at de ikke skal nevne noe navn.

Forslag til spørsmål: (Dette er et semistrukturert intervju, formålet er at de skal få mulighet til å svare fritt)

(Varme opp – starte med enkelt og konkret – bli kjent med dem)

| Tema | Spørsmål | Oppfølgingsstikkord |
|-------------------|---|---|
| Studievalg | <ul style="list-style-type: none">○ Hvilken videregående skole gikk du på?○ Vil du fortelle litt om studievalget ditt?○ Hvordan endte du opp med dette studievalget?○ Hvor fornøyd er du med valget?○ Hvor hentet du informasjon om ditt valgte studieprogram? | <p><i>Oppfølgingsstikkord</i></p> <p><i>Hvorfor havnet du her?</i> <i>Skolens rykte?</i></p> <p><i>Valgte du dette selv? Familie?</i></p> <p><i>Hvilke forventinger hadde du til studie? Angrer du?</i></p> <p><i>skolens rådgiver? MiFA?</i> <i>Familie? Venner? Eget initiativ?</i></p> |
| Rådgivning | <ul style="list-style-type: none">○ Hvordan vil du si rådgiveren møtte deg?○ Hvor ofte møtte du rådgiveren?○ Føler du at det var lett å snakke med rådgiveren om dine planer/ønsker/interesser○ Hvordan responderte rådgiveren?○ Hvordan vil du beskrive møtene med rådgiveren? | <p><i>Rådgiverens personlighet</i></p> <p><i>Var det noen råd du ikke helt fulgte opp?</i> <i>Misfornøyd?</i></p> |
| MiFA | <ul style="list-style-type: none">○ Hvordan endte du opp på MiFA kurset?○ Hvordan opplevde du kurset? | <p><i>noe du spesifikt likte gjennom</i></p> |

| | | |
|----------------|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ○ Vil du fortelle litt om hvordan du kommuniserte med veilederne? ○ Hvordan ble informasjon om studietilbud formidlet på kurset? ○ Hvordan erfarte du kurset? | <p><i>kurset? Ikke likte?</i></p> <p><i>Hva studerte veilederen?</i> <i>Hvordan opplevde du veilederen?</i></p> <p><i>Noen spesielle råd du fikk?</i> <i>Noe som gjorde deg mer bevisst?</i> <i>Eller usikker?</i></p> |
| Familie | <ul style="list-style-type: none"> ○ Vil du fortelle litt om din families utdanningsbakgrunn? ○ Snakket dere mye om utdanning hjemme? ○ Hvor stor rolle opplevde du familien har hatt på ditt studievalg? | <p><i>Foreldre, søsken, moren, faren, andre roller?</i></p> <p><i>Eller deres utdanning?</i></p> |

Vedlegg 3 – Godkjenning av NSD

NSD – NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Referansenummer

482388

Prosjekttittel

Etterkommere sin erfaring av rådgivning på videregående skole

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Kristinn Hegna

Student

Iqra Usmani

Prosjektperiode

24.09.2021

-

01.10.2022

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 02.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.10.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til

et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Dato

02.11.2021

Type

Standard

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!