

Ungdom ”i risiko”?

En diskursanalyse av hegemoniske diskurser
og alternative stemmer

Masteroppgave i sosialfaglig arbeid med barn og unge
av Lene Nygaard Solli

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har, som livet ellers, bestått av oppturer og nedturer; fra en følelse av ekstrem frihet, til frustrasjon og plikt. Opplevelsen av frihet til å fordype meg i temaer jeg er interessert og til oppdage nye perspektiver har vært svært motiverende.

Prosessen kunne fortsatt i en evighet, men ett sted måtte den stoppe. Prosjektet har på mange måter utviklet seg i takt med det offentlige ordskiftet om temaet. Det å holde seg oppdatert på ulike stemmer, og ha øyne og ører åpne for alternative måter å forstå et fenomen på, har vært en interessant reise som ikke vil ta slutt selv om denne masteroppgaven sendes til trykk.

Jeg vil takke min veileder Anne Bregnballe for din innsikt i diskursanalyse, for ditt kritiske blikk og for lærerike samtaler. Du har trodd på prosjektet, utfordret meg og alltid vært tilgjengelig for gode råd. Jeg vil også takk min medstudent Lilja for interessante samtaler og korrekturlesing. Til slutt vil jeg takke min lille familie, Bård og Hedda, for at dere har vært tålmodige og støttende. Dere har alltid ventet på meg hjemme, fått meg til å koble av og satt ting i perspektiv. Dere betyr alt.

Lene Nygaard Solli

Lillehammer, september 2016

Sammendrag

I oppgaven identifiseres og analyseres diskurser om ungdomsskoleelever og deres valg av utdanning. Diskursanalyse har blitt brukt som teoretisk perspektiv, og oppgaven bygger på antagelser om at språkbruk bidrar til å konstituere vår oppfattelse av virkeligheten. Det antas at språket vi bruker om ungdomsskoleelever og deres valg av utdanning har konsekvenser for hvordan ungdom forstår seg selv og verden rundt seg. I oppgaven analyseres et utvalg vitenskapelige og offentlige tekster om ungdom og utdanningsvalg. Det pekes på at en kunnskapsøkonomisk diskurs og en risikodiskurs har en hegemonisk posisjon i tekstene. Samtidig pekes det på stemmer som er kritiske til de utdanningspolitiske føringene. I analysen av fokusgruppeintervjuer med foreldre, lærere og rådgivere i ungdomsskolen kommer det frem at informantene legger vekt på identitet og frie valg når de snakker om ungdoms valg av utdanning. Samtidig preges intervjuene av bekymring for ungdom som er i risiko for å falle fra, eller som strekker seg langt for å imøtekomme forventninger og press fra ulike arenaer i samfunnet. Flere av informantene er også kritiske til de utdanningspolitiske føringene. I siste del av analysen rettes det et kritisk blikk mot egen forskningsprosess og mot en tendens til å forstå ungdom gjennom et press-premiss med fokus på psykisk helse. Deretter identifiseres alternative stemmer i intervjuene, stemmer som ikke handler om bekymring og press. Funnene drøftes ut i fra hvilke konsekvenser de ulike diskursene kan ha for ungdoms subjektivitet. Kombinasjonen av de hegemoniske diskursene på makronivå og de kritiske stemmene i intervjuene, drøftes i lys av Foucaults forståelse av makt og styring. Samtidig argumenteres det for å løfte frem et alternativt, og mer hverdagslig språk om ungdom med fokus på det relasjonelle, erfaringsbaserte og øyeblikksorienterte. Dette for å ivareta ungdomstidens egenverdi og tilby ungdom en aktiv og autonom subjektposisjon som de kan forstå seg selv ut ifra.

Innholdsfortegnelse

KAPITTEL 1 INNLEDNING	1
1.1 UNGDOM OG UTDANNINGSVALG.....	1
1.2 PROBLEMSTILLING	3
1.3 DISKURSANALYSE	5
1.4 OPPGAVENS OPPBYGNING	7
KAPITTEL 2 DISKURSANALYSE SOM TEORETISK PERSPEKTIV.....	8
2.1 SPRÅKETS BETYDNING FOR KONSTRUKSJON AV VIRKELIGHETEN.....	9
2.1.1 <i>Språket reflekterer ikke virkeligheten</i>	9
2.1.2 <i>Det foranderlige ved språket</i>	10
2.1.3 <i>Språkbruk har funksjoner</i>	11
2.2 EN KRITISK POSISJON	12
2.3 KUNNSKAP OG MAKT	13
2.3.1 <i>Språkbruk er knyttet til institusjonelle praksiser</i>	13
2.3.2 <i>Hva som regnes som sannhet er knyttet til maktrelasjoner</i>	14
2.3.3 <i>Hegemoni – makt som en konstant kamp</i>	15
2.3.4 <i>Diskurser konstituerer objekter, subjekter, relasjoner og subjektposisjoner</i>	15
2.3.5 <i>Subjektets selvkonstruksjon</i>	16
2.4 REFLEKSIVITET	16
KAPITTEL 3 TIDLIGERE FORSKNING: DISKURSER OM UNGDOM OG UTDANNINGSVALG ...	18
3.1 KUNNSKAPSØKONOMISK DISKURS.....	18
3.2 RISIKODISKURS	19
3.3 MOTDISKURSER	21
KAPITTEL 4 METODE	23
4.1 KVALITATIV METODE	24
4.2 FOKUSGRUPPEINTERVJU.....	25
4.2.1 <i>Utvalg</i>	26
4.2.2 <i>Rekruttering</i>	27
4.2.3 <i>Gruppenes sammensetning</i>	28
4.2.4 <i>Intervjusettingen</i>	29
4.2.5 <i>Forskerens rolle</i>	30
4.2.6 <i>Etiske betraktninger</i>	32
4.2.7 <i>Transkribering</i>	33
4.3 VURDERING AV STUDIENS KVALITET	34

4.4 FREMGANGSMÅTE FOR ANALYSE	35
4.4.1 Abduksjon og refleksiv fortolkning	36
4.4.2 Analyse av diskursiv praksis	36
4.4.3 Identifisering av mønstre, diskurser og alternative stemmer.....	38
KAPITTEL 5 RESULTATER	40
5.1 ANALYSE AV VITENSKAPELIGE OG OFFENTLIGE TEKSTER.....	40
5.1.1 Informasjon om muligheter	40
5.1.2 Rekruttering etter samfunnets behov.....	41
5.1.3 Omvalg og frafall.....	42
5.1.4 Identitetsutvikling.....	44
5.1.5 Oppsummering	46
5.2 ANALYSE AV FOKUSGRUPPEINTERVJUENE	47
5.2.1 Ungdomsskoleelevers valg av utdanning.....	47
5.2.2 Utdfordrende ungdomstid.....	50
5.2.3 Flinke piker.....	51
5.2.4 Kritikk av utdanningspolitiske føringer	53
5.2.5 Oppsummering	56
5.3 ALTERNATIVE STEMME	58
5.3.1 Kritikk av press-premisset og fokuset på psykisk helse	59
5.3.2 Press-premisset i fokusgruppeintervjuene	63
5.3.3 Alternative stemmer.....	65
5.3.4 Hvorfor kom ikke de alternative stemmene bedre frem?.....	69
5.3.5 Oppsummering – hovedfunn.....	72
KAPITTEL 6 DRØFTING	74
6.1 MOTSTRIDENDE DISKURSER OM UNGDOMSSKOLEELEVER OG DERES VALG AV UTDANNING	74
6.1.1 Disiplinerende teknologier	75
6.1.2 Risiko i kombinasjon med frihet.....	76
6.2 FRA BEKYMNING OG KRITIKK, TIL ALTERNATIVE FORSTÅELSER AV UNGDOM.....	79
6.2.1 Betydningen av kritikk.....	81
6.2.2 Dannelse	82
6.2.3 Relasjoner, erfaringer og øyeblikk.....	83
6.2.4 Hvorfor skal vi forstå ungdom?.....	85
AVSLUTNING	87
LITTERATURLISTE	89

Vedlegg

1. Samtaleguide
2. Muntlig presentasjon, rekruttering av foreldre
3. Muntlig presentasjon, rekruttering av lærere og rådgivere
4. Informasjonsskriv

Kapittel 1 Innledning

Temaet for oppgaven er hvordan vi snakker og skriver om ungdomsskoleelever og deres valg av utdanning. Oppgaven bygger på en antagelse om at språket vi bruker om ungdom har konsekvenser. Det antas at språket har betydning for hvordan ungdom handler og tenker om seg selv og sine omgivelser. Språket har også betydning for hvordan andre tenker og handler i møte med ungdom. Prosjektet har gått ut på å analysere språket om ungdomsskoleelever og deres valg av utdanning i vitenskapelige og offentlige tekster, samt i fokusgruppeintervjuer med foreldre, lærere og rådgivere i ungdomsskolen. Bakgrunnen for valg av tema sprang ut i fra en lesning av ungdomsforskning og utdanningspolitiske føringer.

1.1 Ungdom og utdanningsvalg

Innenfor ungdomsforskningen benyttes ulike forståelser av ungdomsbegrepet. En forståelse av ungdom som har vært sentral for valg av tema er ungdomstid som et relasjonelt konsept (Wyn & White, 1997). Wyn og White (1997) kritiserer en kategorisk tilnærming til begrepet der ungdomstiden blir definert på bakgrunn av alder eller psykologiske utviklingsstadier. Deres ståsted er at oppfatninger av ungdom er et resultat av sosiale prosesser. For eksempel gir ungdomstid mening i relasjon til barndom eller å være voksen. Ungdomstid oppleves dessuten forskjellig avhengig av ulike institusjonelle, økonomiske og politiske forhold. Ungdomstid som et relasjonelt konsept åpner for å se på hvordan maktforhold i samfunnet påvirker forståelsen av, og opplevelsen av ungdomstiden (Wyn & White, 1997). Ut i fra denne forståelsen har jeg vært interessert i å undersøke hvordan sosiale, institusjonelle og politiske forhold i kulturen påvirker vår forståelse av ungdomstiden, og hvilke konsekvenser dette kan ha.

Et sentralt tema innenfor ungdomsforskningen er at ungdomstiden har blitt forstått som en risikabel fase der både identitetsutvikling og sosialisering står på spill (Øia & Fauske, 2010). Øia og Fauske (2010, s. 49) viser blant annet til teoretikere som har beskrevet den moderne ungdomstiden som en tid preget av mangel på kontinuitet og brudd mellom generasjonene. Som Willy Aarge (2014) skriver har mediene en tendens til å skape bekymringsbilder om

ungdom der ”ungdom” sidestilles med problemer og uro. Han viser videre til store representative undersøkelser om ungdom som kan fungere som en ”motgift” til det medieskapte bildet av ”ungdom som problem”. Han viser til Ung i Oslo undersøkelsen fra 2012 hvor det blant annet pekes på positive utviklingstrekk når det gjelder ungdoms bruk av rusmidler. Samtidig viste undersøkelsen en negativ tendens i omfanget av psykiske plager blant jenter (Øia, 2012). Selv om undersøkelsen nyanserer bildet av ungdom og problematferd, har resultatene også vekket bekymring blant forskere, fagfolk og journalister for om ungdom har blitt *for* veltilpassede. Ungdata er en annen representativ ungdomsundersøkelse som gir et bilde av det som beskrives som en veltilpasset ungdomsgenerasjon. Også i denne undersøkelsen kom det frem at unge i dag var mer pliktoppfyllende enn før, samtidig som de slet mer psykisk (NOVA, 2014). I kjølvannet av rapporten ble det skrevet forskningsartikler og avisartikler om en generasjon unge som ble beskrevet som en ”sykt seriøs” ungdomsgenerasjon (Hegna, Ødegård, & Strandbu, 2013) og ”generasjon prestasjon” (Amundsen, 2014). Årsakene ble blant annet knyttet til utdanningspress og individualisering. Sammenhengen mellom veltilpassede og konforme ungdommer og psykiske lidelser vekket også min oppmerksomhet og interesse for feltet.

Begrepene kunnskapssamfunn, marginalisering og risiko har også vært sentrale for valg av tema. Ivar Frønes (2013) bruker begrepet kunnskapssamfunn for å beskrive et samfunn der humankapital i form av utdanning og hjernekraft er de sentrale produksjonsmidlene. I dette samfunnet står unge voksne i fare for marginalisering hvis de ikke er integrert på sentrale arenaer som utdanningsinstitusjoner (Frønes, 2013). Begrepet beskriver slik jeg ser det et samfunn der ungdom ikke har så mange andre valg enn å kvalifisere seg til arbeidslivet gjennom utdanningssystemet. I boken *Risiko og forhandlinger* skriver Heggen (2004) at ungdomsfasen skiller seg fra andre livsfaser ved at det er økt risiko på områder knyttet til arbeidsledighet, kriminalitet, psykiske vansker og selvmord. Han fremhever at slike problemer gjelder et mindretall av ungdom og at det blir feil å snakke om ungdom som en marginalisert gruppe. Heggen beskriver likevel ungdomsalderen som en risikoperiode for å havne i marginaliseringsprosesser og i problematiske valgsituasjoner (Heggen, 2004, s. 120). Slik jeg forstår det beskriver denne forskningen ungdomsfasen som en periode som kan være risikofull, og at utviklingen av kunnskapssamfunnet kan bidra til å forverre konsekvensene av å ikke mestre skolen eller å velge bort utdanning. I kombinasjon med forskningen som peker på en pliktoppfyllende ungdomsgenerasjon som i større grad rapporterer om psykiske lidelser

enn tidligere skapte dette en motivasjon for å undersøke hvilke forventninger og forestillinger om ungdom som finnes i språket.

Fra høsten 2008 ble faget 'utdanningsvalg' obligatorisk i grunnskolen. Dette fagets formål og utforming vekket også min oppmerksomhet. Blant annet diskuterer Andreassen, Hovdenak og Swhan (2008) den politiske prosessen som har ført fram til utviklingen av faget og stiller spørsmål ved spenningsforholdet mellom verdier og interesser på samfunnsnivå og individnivå. De spør om faget vil komme til å tjene samfunnsøkonomiske interesser der elevene blir sett på som redskaper i en makrokontekst, eller om det vil være fokus på elevenes identitetsutvikling og framtidsorientering. Slik jeg forstår det stilles det spørsmålstegn ved hvem som tjener på at ungdomsskoleelever skal lære om hvordan de skal gjøre best mulige valg med tanke på utdanning. Tjener det samfunnets interesser ved at flere gjør gode og informasjonsbaserte valg, eller tjener det elevenes interesser ved at de blir kjent med sine verdier og interesser? Innholdet og utformingen av faget kan derfor være interessant med tanke på hvilke forståelser av ungdom som kommer frem.

Ut i fra lesningen av den tidligere forskningen og politikktutformingen på området stiller jeg meg spørsmål til om ungdom i dag er "dømt" til å studere. Hvilke forventninger står de ovenfor? Har de egentlig noe annet valg enn å ta utdanning? Og hvis ikke, hvilke konsekvenser kan det ha? Hva kan de føle under slike forventninger? Denne undringen, samt antagelsen om at språk har betydning, førte til at jeg ville undersøke språket som ble brukt om ungdomsskoleelever og deres valg av utdanning.

1.2 Problemstilling

Hvilke diskurser om ungdomsskoleelever og deres valg av utdanning kan identifiseres i utvalgte vitenskapelige og offentlige tekster og i fokusgruppeintervjuer med foreldre, lærere og rådgivere i ungdomsskolen, og hvilke konsekvenser kan det ha for ungdoms subjektivitet?

Problemstillingen er avgrenset til å handle om ungdomsskoleelever og deres valg av utdanning, og viser dermed til det valget elevene står ovenfor i overgangen fra ungdomsskole til videregående skole. Dette valget har likevel konsekvenser for senere utdannings – og

yrkesmuligheter og viser derfor indirekte til valg av utdanning og yrke i bred forstand, for eksempel om man ønsker å ta høyere utdanning eller ikke. Tekstene jeg har valgt å undersøke er læreplanen i faget utdanningsvalg fra 2008¹, tre nettsider om utdanningsvalg som eies av Kunnskapsdepartementet, to forskningspublikasjoner om frafall fra forskningsinstitusjonen FAFO, og to fagbøker for lærere i faget utdanningsvalg skrevet av fagfolk og forskere på feltet. Tekstene representerer slik jeg ser det premissgivende tekster om ungdomsskoleelever og deres valg av utdanning, og gir et bilde av hvordan temaet blir forstått på makronivå i norsk offentlig sammenheng.

I tillegg ville jeg undersøke hvordan voksne som hadde daglig kontakt med ungdomsskoleelever snakket om ungdom og deres valg av utdanning. Jeg gjennomførte derfor fem fokusgruppeintervjuer med foreldre, lærere og rådgivere i ungdomsskolen. Informantene i fokusgruppene ble valgt ut i fra et kriterie om at de hadde førstehåndserfaringer med ungdom som gikk på ungdomsskolen på det tidspunktet intervjuene blir gjennomført. Utvalget reflekterer også personer som hadde en rolle som veiledere for ungdom, enten gjennom deres yrke eller som foreldre. Siden jeg i denne studien antar at språket som brukes om ungdom og utdanningsvalg har konsekvenser, var det relevant å snakke med voksne som hadde nærkontakt med ungdom. Jeg snakket med foreldre fordi de står ungdommene nærme. I tillegg snakket jeg med rådgivere fordi de har det formelle ansvaret for å sikre eleven retten til nødvendig rådgivning slik det kommer frem i Opplæringsloven kapittel 22. Jeg ønsket også å snakke med lærere. I SINTEFs evaluering av skolens rådgivning (Buland, 2011) kommer det frem at det er kontaktlæreren som er den viktigste voksenpersonen for elevene, og dermed den de vil gå til hvis de trenger hjelp eller råd. I denne studien fikk jeg ikke rekruttert lærere som var kontaktlærere på det tidspunktet intervjuet foregikk, men lærere som underviste i faget utdanningsvalg. Samlet sett representerer utvalget ulike voksenroller som har betydning for ungdomsskoleelevers liv, spesielt når det kommer til valg av utdanning. Grunnen til at jeg har snakket med voksne, og ikke ungdomsskoleelever, er fordi et mål med oppgaven har vært å få tak i diskurser og stemmer som kan sies å påvirke ungdom. Dette for å kunne si noe om hvilke forventninger og forestillinger ungdom møter på ulike arenaer. Formålet med oppgaven har vært å rette et kritisk blikk mot oppfatninger som blir tatt for gitt, men også å løfte frem alternative stemmer blant voksenpersoner som veileder ungdom i valg av

¹ Ny læreplan kommer i 2016

utdanning. Med dette håper jeg oppgaven bidrar til bevisstgjøring og kritisk refleksjon over hegemoniske diskurser i språket, og hvilke konsekvenser de kan ha.

Forskningsspørsmålene som ble utarbeidet for å svare på problemstillingen er:

1. Hvordan blir utdanningsvalget konstruert som objekt?
2. Hvordan blir ungdom konstruert som subjekter?
3. Hvordan blir relasjonen mellom ungdom og voksne konstruert?
4. Finnes noen av de samme mønstrene i fokusgruppeintervjuene som i diskursene som identifiseres i de vitenskapelige og offentlige tekstene? I så fall, hvordan kommer dette frem i intervjuene? Har noen av diskursene en hegemonisk posisjon?
5. Finnes det alternative stemmer i fokusgruppeintervjuene?

I løpet av prosjektet har jeg også tilstrebet en refleksiv tilnærming til temaet der jeg har reflektert over hvilke diskurser jeg selv har vært en del av, og hvordan dette har påvirket prosjektet. For å svare på problemstillingen har jeg benyttet diskursanalyse som teoretisk perspektiv og fremgangsmåte for analyse. Et viktig fokus i den diskursanalytiske tilnærmingen som har blitt lagt til grunn er å undersøke konsekvensene av at bestemte språklige konstruksjoner blir tatt i bruk fremfor andre. Dette har vært sentralt i drøftingen.

Studien kan være relevant for profesjonsutøvere som jobber med ungdom, men også for foreldre og et bredere allment publikum. De metodiske og teoretiske refleksjonene som blir presentert i oppgaven kan også være relevant for studenter og forskere på feltet.

1.3 Diskursanalyse

Begrepet diskurs slik den franske filosofen Michel Foucault bruker det, viser til noe utover en rent språklig, eller lingvistisk analyse av skrift og tale. Diskurs viser til utøvelsen av språk innenfor bestemte praksiser, og da særlig knyttet til institusjoner (Foucault, 1999; Schaanning, 1999, s. 8). I denne forståelsen av diskurs er det med andre ord en forbindelse mellom diskursen og den utenomspråklige virkeligheten som for eksempel de institusjonelle rammene som diskursen produserer. Diskurser er både språklige og sosiale, og slik sett bidrar de til å konstruere virkeligheter (Kjærgård, 2013). I denne analysen har det vært sentralt å undersøke hvordan personer bruker språket, hvilke institusjonelle praksiser språkbruken er knyttet til, og hvilke konsekvenser det har.

Diskursanalyse bygger på en anti-essensialistisk forståelse av sannhet som betyr at måten vi forstår verden og oss selv på er foranderlig, men regulert gjennom språket (Barker, 2012). Man antar at språket ikke speiler virkeligheten, men at det presenterer deler av virkeligheten på en bestemt måte, blant mange mulige alternativer. Den presentasjonen av virkeligheten som til enhver tid regnes som sann, eller riktig, påvirker vår virkelighetsforståelse. Det betyr ikke at diskursanalytikere avviser at det finnes en fysisk virkelighet, men man hevder at virkeligheten ikke har mening for oss uavhengig av diskursene om den (Bregnballe, 2005, s. 28).

En definisjon av diskurs er ”et system av utsagn som konstruerer et objekt” (Parker, 1992, s. 5, min oversettelse). Definisjonen viser at det er en systematikk i måten objekter blir konstruert på. Slike systemer viser til ulike diskurser. For eksempel kan man peke på ulike systemer av utsagn i måten ungdom blir snakket om på i media, innenfor skoler eller andre kontekster. En annen beslektet definisjon av diskurs er ”mønstre i tale og skrift” som er knyttet til bestemte praksiser (Bregnballe, 2005, s. 8). I analysen av tekstene og intervjuene vil jeg undersøke om det finnes slike mønstre i måten ungdomsskoleelevers valg av utdanning blir konstruert på. Samtidig har prosjektet en intensjon utover det å peke på ulike diskurser. I tråd med Foucaults perspektiv på makt og styring har et mål med oppgaven vært å argumentere for hvordan ulike diskurser kan sies å være knyttet til ulike institusjoner og hvordan de er innvevd i maktrelasjoner. Ved å peke på hvilke konsekvenser ulike diskurser kan ha for ungdom argumenteres det for hvorfor noen diskurser er mer hensiktsmessige enn andre i måten vi forstår ungdom på. I følge Pettersvold (2016) er det forskjell på å være normativ og å bedrive normativ argumentasjon i forskning. Skillet, skriver Pettersvold, handler om hvor vidt forskeren er eksplisitt på hvilke verdistandarder som ligger til grunn for å si at noe er bedre enn noe annet. I drøftingen har jeg tilstrebet en slik tilnærming og argumentert grundig for hva som kan være konsekvensene av ulike diskurser og vært tydelig på hvilke verdier som drøftes opp i mot hverandre.

I oppgaven benyttes diskursiv praksis som analytisk begrep. Det viser til hvordan personer fortolker og produserer tekst. Denne prosessen er nært knyttet til den sosiale praksisen den er en del av (Fairclough, 1992). Hvordan personer skaper mening til og artikulere deler av virkeligheten på er blant annet påvirket av de ulike diskursene som er tilgjengelig for deltakerne. Analysen av vitenskapelige og offentlige tekster som ble utført i denne studien

handlet om å identifisere diskurser på makronivå. Dette dannet utgangspunktet for å analysere fokusgruppeintervjuene. Samtidig som informantenes utsagn ble sammenliknet med diskursene på makronivå, åpnet jeg i analysen for å forstå deltakerne som aktive aktører. Hvordan informantene trakk på de ulike diskursene, og om de trakk på andre diskurser og erfaringer var derfor sentralt i analysen.

Fra et diskursanalytisk ståsted har jeg også reflektert over hvilke diskursive ressurser jeg som forsker hadde tilgjengelig i arbeidet med prosjektet. Fordi man i dette perspektivet antar at man ikke har tilgang til virkeligheten utenom språket, er det nødvendig å reflektere over hvilket språk, eller diskurser, man selv ser virkeligheten igjennom. Det å utsette seg selv for alternative diskurser, og se fenomener på nye måter er derfor viktig. I dette prosjektet førte en slik prosess til at analysen foregikk i flere runder. Dette vil det bli redegjort for i oppgaven.

I oppgaven har jeg fortolket frem diskurser som jeg mener har en hegemonisk posisjon i tekstene på makronivå. Jeg har også identifisert kritiske stemmer i tekstene og i intervjuene. I tillegg synliggjør jeg alternative måter å forstå ungdom på som kommer frem i fokusgruppeintervjuene.

1.4 Oppgavens oppbygning

Først vil jeg gi en mer utfyllende beskrivelse av det teoretiske grunnlaget for diskursanalyse og hvilke epistemologiske antagelser denne studien bygger på. I kapittel 3 omtales tidligere forskning på området som har benyttet et diskursanalytisk perspektiv på temaet. Denne forskningen er relevant fordi den gir et bilde av ulike måter ungdom og utdanningsvalg blir forstått og snakket om på. Diskursene forskningen peker på har dannet grunnlag for den videre analysen. I kapittel 4 gjør jeg rede for og reflekterer over fokusgruppeintervju som metode, og presenterer fremgangsmåten for analysen. I kapittel 5 presenteres resultatene av analysen. Kapittelet er delt i tre deler. Del 1 gikk ut på å analysere vitenskapelige og offentlige tekster. I andre del presenteres første del av analysearbeidet av fokusgruppeintervjuene. I tredje del presenteres resultatene fra en ny runde med analysearbeid der jeg ble eksponert for en ny diskurs og alternative måter å snakke om ungdom på. I denne delen presenteres funn som jeg mener representerer alternative stemmer i intervjuene. I siste kapittel drøftes konsekvensene av det jeg mener er to hovedfunn i prosjektet.

Kapittel 2 Diskursanalyse som teoretisk perspektiv

Problemstillingen for dette prosjektet har blitt utviklet med et diskursanalytisk utgangspunkt. Diskursanalyse som teoretisk perspektiv bygger på en antagelse om at språkbruk har betydning (Dryzek, 2013). Ut i fra dette perspektivet kan man si at måten vi snakker om ungdom og utdanningsvalg på har konsekvenser, og er derfor et interessant og viktig tema. Det finnes mange ulike definisjoner av diskurs, og mange ulike retninger innenfor diskursanalyse. I dette kapitlet vil jeg først vise til poststrukturalistisk og sosialkonstruktivistisk tenkning som diskursanalytiske tilnærminger bygger på. Deretter vil jeg peke på noen forskjeller mellom tilgangene, og presisere antagelsene som denne studien bygger på. Til slutt vil jeg vise til betydningen av å innta en refleksiv holdning.

Epistemologi handler om *hva* vi kan vite og *hvordan* vi kan få tilgang på kunnskap (Willig, 2013). Forskningsmetoder har ulike epistemologiske posisjoner, og dermed ulike svar på disse spørsmålene. Diskursanalyse knyttes til en poststrukturalistisk og sosialkonstruktivistisk tradisjon og har vært spesielt opptatt av epistemologiske spørsmål. Winther Jørgensen og Phillips (1999, s. 14) viser til Vivien Burrs kjennetegn på sosialkonstruktivisme og skriver at disse tilgangene kjennetegnes ved at vårt syn på og kunnskap om verden er kulturelt og historisk spesifikk. Dette er et anti-essensialistisk syn hvor man betrakter den sosiale verden som noe som er konstruert sosialt og diskursivt (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Videre skriver Winther Jørgensen og Phillips at strukturalistisk og post-strukturalistisks språkfilosofi kjennetegnes ved at man hevder at vi kun har tilgang til virkeligheten gjennom språket (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 15). Som jeg vil komme tilbake til senere betyr ikke dette at man avviser at det finnes en fysiske virkelighet. Konsekvensen av et poststrukturalistisk og sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn er derimot at språket blir gjort til analyseobjekt for å forstå hvordan vår oppfattelse og forståelse av virkeligheten er påvirket av hvilket språk som blir brukt om ulike deler av virkeligheten.

Roger Kjærgård (2013) har gjort en diskursanalyse av karriereveiledningsfeltet og skriver i sin doktorgradsavhandling at det er faglige uenigheter om hvor vidt poststrukturalisme og sosialkonstruktivisme bør behandles som ulike tradisjoner, eller som en felles tilgang.

Kjærgård skriver videre at den dominerende forståelsen av feltet er å betrakte poststrukturalismen som en del av sosialkonstruktivismen. Andre argumenterer derimot for å skille de to tilgangene. For å forklare hvorfor språket betraktes som en viktig analyseenhet i diskursanalysen mener jeg at en presentasjon av noen av de grunnleggende tankene i en poststrukturalistisk tradisjon er viktig. Jeg vil deretter vise til noen fellestrekk denne tenkningen har med sosialkonstruktivismen.

2.1 Språkets betydning for konstruksjon av virkeligheten

Jeg har allerede pekt på et fellestrekk ved de to tradisjonenes som er at man hevder at vår erkjennelse av virkeligheten ikke kan være nøytral. Denne måten å se på kunnskap på omtales som ”den språklige vendingen” innenfor samfunnsvitenskapen og knyttes til strukturalismen og poststrukturalismen (Thomassen, 2006, s. 118).

2.1.1 Språket reflekterer ikke virkeligheten

”Den språklige vendingen” gikk ut på en kritikk av at forskere så på språket som en direkte representasjon av en indre eller ytre verden. I følge Winther Jørgensen og Phillips (1999) var det lingvisten Ferdinand de Saussure som først og fremst kritiserte dette synet, og som regnes som en pioner innenfor strukturalismen. Han var opptatt av at det ikke var noen naturlig forbindelse mellom ordet og den tingen ordet viste til. Han hevdet at ord først og fremst fikk sin betydning i relasjon til andre ord (Winther Jørgensen & Phillips, 1999, s. 18). For eksempel kan vi si at ordet ungdom får mening fordi det er forskjellig fra ordene barn og voksen. På denne måten danner språket et system basert på forskjellene mellom ord. Winther Jørgensen og Phillips (1999) viser videre til Saussures skille mellom *langue* og *parole*. Det første nivået, *langue*, er en fast og uforanderlig struktur i språket som gir tegn betydning. *Parole* er derimot språk i bruk. Dette nivået handler om personer som trekker på språkstrukturen i konkrete situasjoner. *Parole* fikk ikke mye oppmerksomhet i den strukturalistiske språkvitenskapen hvor man var mer opptatt av den underliggende strukturen i språket, *langue* (Winther Jørgensen & Phillips, 1999).

Chris Barker (2012) skriver at man i strukturalistisk tenkning betrakter forholdet mellom ordet og den tingen det representerer som arbitrært, eller tilfeldig, og bestemt gjennom kulturelle koder. Barker viser til fargen rød som eksempel og skriver at det ikke er noe iboende ved denne bestemt bølgelengde av lys som gir grunn til at det signaliserer ”stopp”. Det er med andre ord ikke en iboende egenskap ved tingen som gir grunn til betegnelsen som brukes om tingen. En viktig konsekvensen av denne tenkningen er at ”det kunne ha vært annerledes”. Fargen rød kunne ha signalisert ”klart”, men gjennom kulturelle koder blir meningen til tegnet fiksert. Denne tenkningen kan overføres til alle ting vi har et ord eller språk for. Det at for eksempel ungdom ofte har blitt forstått som ”problem” er en betydning som har oppstått gjennom sosiale og kulturelle praksiser. Samtidig trenger det ikke være noe iboende ved ungdom som gjør at denne gruppen blir assosiert med en bestemt betydning. Det kunne ha vært annerledes. Når vi nå skal gå over til å se på poststrukturalismen, legges det vekt på det foranderlige i betydningsdannelsen.

2.1.2 Det foranderlige ved språket

Winther Jørgensen og Phillips (1999) skriver at poststrukturalisme er betegnelsen på en tradisjon som har videreført, men også kritisert mange av tankene fra strukturalismen. Man er enig at tegn ikke får sin mening fra virkeligheten, men fra et strukturert nettverk av tegn. I følge Barker (2012) er den største forskjellen at poststrukturalistiske teoretikere avviser teorien om at dette nettverket er stabilt, eller at tegnets betydning har en fiksert mening.

I sin gjennomgang av poststrukturalismen viser Kjærgård (2013) til Jaques Derrida som var en sentral teoretiker innenfor den poststrukturalistiske tradisjonen, og som videreutviklet og kritiserte Saussures språkteori. I følge Kjærgård mente Derrida at det ikke fantes en endelig betydning av et tegn, men at det bare gikk an å lukke eller fikse meningen til et tegn midlertidig. Hans kjente begrep *différance* betyr både å gjøre en forskjell og å utsette. Dette betyr i følge Kjærgård (2013) at språket er i bevegelse når det gjelder betydningsdannelse.

Når det gjelder poststrukturalismen skriver Barker (2012) at ord innenfor denne tenkningen har ulike betydninger. Betydningen av et ord bærer alltid med seg spor fra andre beslektede ord, som det er forskjellig fra, men som likevel likner. Betydningen er derfor ustabil og glidende, i følge Barker (2012). Som eksempel kan vi tenke på ordet ’utdanning’. Utdanning er forskjellig fra arbeid. Likevel er både utdanning og arbeid knyttet til aktivitet. Utdanning er

fremdeles et ustabilt begrep. Snakker vi om videregående opplæring når vi snakker om utdanning? Snakker vi om folkehøgskole, eller snakker vi kun om universiteter og høyskoler? Er utdanning en plikt eller en rettighet? Et gode eller en byrde? Denne ustabiliteten betyr at meningen til et tegn er foranderlig. I følge Thomassen (2006) gikk Derridas' filosofiske prosjekt ut på en *dekonstruksjon* av tekster. Dette er en bestemt lese måte der en er ute etter å finne skjulte mønstre og motsetninger i en tekst. En tekst kan alltid leses på ulike måter, og betydningen av den er glidende. En tekst består av spenninger og motsetninger, og en bestemt lesning vil alltid forsøke å utelukke en annen. Ved hjelp av dekonstruksjon kan man åpne for det skjulte i teksten og trekke frem antagelsene den bygger på (Thomassen, 2006). Denne tenkningen har hatt stor innflytelse på diskursanalytiske perspektiver.

2.1.3 Språkbruk har funksjoner

I sin gjennomgang av poststrukturalismen viser Kjærgård (2013) også til Ludwig Wittgenstein. Kjærgård skriver at Wittgenstein mente at språket skaper mening og har en virkelighetskapende funksjon. Deretter viser Kjærgård til Wittgensteins teori om *språkspill* som handler om språket som sosial praksis hvor språket innehar en rekke funksjoner, som for eksempel å fortelle historier eller formidle opplevelser. Innenfor dette synet kan ikke språkets struktur betraktes adskilt fra dets bruk og sammenheng. Meningen til ord og uttrykk kan derfor ikke fastlegges uavhengig av den sammenhengen de blir brukt i innenfor et konkret språkspill (Kjærgård, 2013). For å sammenfatte argumentene om at språk og virkelighet må sees i sammenheng skriver Kjærgård (2013) at språkbruk innenfor poststrukturalismen betraktes som en sosial aktivitet der språkbruk bidrar til å omforme og skape virkeligheten. Siden man innenfor denne tenkningen antar at språkbruk har mange funksjoner, skriver Kjærgård at det er nødvendig å se ytringer i relasjon til hvilke aktiviteter og sammenhenger de inngår i. Språket fremstår med dette som sentralt innenfor poststrukturalistisk konstituering av virkeligheten (Kjærgård, 2013, s. 40).

Med Wittgensteins teori kan man si at det språklige nivået parole får mye større oppmerksomhet enn i strukturalismen. Winther Jørgensen og Phillips (1999, s. 21) skriver at poststrukturalister er opptatt av den konkrete bruken av språket hvor strukturen både skapes, reproduserer og forandres. Hvordan personer bruker språket, og hvilke funksjoner dette har i bestemte kontekster står sentralt i diskursanalytiske tilganger.

Alvesson og Sköldberg (2009, s. 229) skriver om hvilke konsekvenser denne tenkningen har for diskursanalytiske tilganger. Innenfor diskursanalyse betrakter man ikke språkbruk som en en-til-en refleksjon av personers indre tanker, følelser og holdninger. Personers utsagn om deres indre eller ytre verden er ikke entydige og konsistente, og dette skriver Alvesson og Sköldberg skyldes at språket ikke står i et direkte forhold til fenomenet det beskriver. Innenfor diskursanalyse er man derfor opptatt av hvilke omstendigheter som fremkaller ulike utsagn, hvordan språklige utsagn blir konstruert og hvilke funksjoner utsagnene fyller i bestemte kontekster (Alvesson & Sköldberg, 2009).

2.2 En kritisk posisjon

I Kjærgårds (2013) gjennomgang av poststrukturalismen og sosialkonstruktivismen skriver han at begge tradisjonene kjennetegnes ved "et kritisk ærend". Ved å argumentere for et anti-essensialistisk ståsted stilles det spørsmålsteget ved det som blir tatt for gitt i måten vi forstår verden på (Kjærgård, 2013, s. 36). Som jeg vil komme tilbake til fokuseres det på maktrelasjoner og man stiller seg kritisk til utsagn om virkeligheten som påberoper seg en sannhet. Thomassen (2006) beskriver dette som en fornuftskritikk eller vitenskapskritikk, og som et oppgjør med modernitetens tro på at man ved hjelp av den menneskelige fornuft og vitenskapen vil kunne finne frem til en universell sannhet. Som vi så i Derridas dekonstruksjon kan et tegn og en tekst alltid ha flere betydninger. Denne tradisjonen har med andre ord satt fokus på at vår forståelse av virkeligheten kunne ha vært annerledes. Målet har vært å avdekke hvilke versjoner av virkeligheten som vinner frem, og hvilke som blir ekskludert.

Denne tenkningen har møtt kraftig motstand og blitt kritisert for å hevde at alt er diskurs og at virkeligheten ikke finnes. For å svare på denne kritikken er det nødvendig å først skille mellom begrepene epistemologi og ontologi. Epistemologi handler, som nevnt tidligere, om hva vi kan vite og hvordan vi kan få tak i kunnskap. Ontologi defineres av Thomassen (2006, s. 75) som "læren om det værende, læren om det som er". Fra en realistisk ontologisk posisjon antar man at det finnes en verden utenfor vår forståelse av den. Anne Bregnballe (2005) skriver at dette ikke trenger å stå i motsetning til en epistemologisk relativistisk posisjon som diskursanalysen bygger på. Det betyr at man kan anta at det finnes en fysisk virkelighet uavhengig av vår oppfattelse av den, men virkeligheten har ikke mening for oss uavhengig av

diskursen om den (Bregnballe, 2005, s. 28). I diskursanalysen har man vært opptatt av denne meningsproduksjonen, men det betyr ikke at man avviser at det finnes en fysisk virkelighet. Diskursanalysen er orientert mot det epistemologiske, altså om hvordan vi får kunnskap om verden rundt oss.

2.3 Kunnskap og makt

Innen poststrukturalistisk tenkning antar man at det er *ulike* måter man kan forstå virkeligheten på. Ulike forståelser, eller systemer av mening, kan sies å representere forskjellige diskurser. Siden meningen til et tegn kan forandre seg, vil det alltid være en kamp om hvilken betydning eller versjon som regnes som sannhet. Som vi så over var Derrida opptatt av det foranderlige ved meningen til et tegn. Den franske filosofen Michel Foucault har hatt stor innflytelse på diskursanalytiske perspektiver, og i følge Barker (2012) var han mer opptatt av hvordan mening blir midlertidig stabilisert. Når mening blir stabilisert skjer dette gjennom maktprosesser i sosiale praksiser (Barker, 2012).

2.3.1 Språkbruk er knyttet til institusjonelle praksiser

Bregnballe (2005) skriver at Foucault var særlig opptatt av hvordan språkbruk utøves innenfor institusjoner. I institusjonelle praksiser institusjonaliseres visse måter å snakke om et fenomen på, og det er dette som er diskurs slik Foucault bruker begrepet. Diskurs er ikke noe som finnes opp av den enkelte, men måter å snakke på som er tilgjengelig for den enkelte i institusjoner og kontekster (Bregnballe, 2005). Alvesson og Sköldbberg (2009, s. 260) skriver at personers utsagn dermed betraktes som uttrykk for kulturelt standardiserte diskurser som kan knyttes til bestemte sosiale praksiser. Innenfor diskursanalyse er man derfor ikke ute etter hva som snakker eller leter etter den 'egentlige' meningen bak et språklig utsagn (Alvesson & Sköldbberg, 2009). Språklige utsagn betraktes først og fremst ut i fra hvilke sosiale og institusjonelle praksiser de kan knyttes til, og det er denne forståelsen av diskurs som har blitt lagt til grunn for analysen.

For å trekke frem et illustrerende eksempel som er relevant for denne oppgavens tema, viser Kjærgård (2013, s. 37) hvordan ungdoms valg eller bortvalg av utdanning konstitueres på en bestemt måte gjennom språket. Han viser til Jens Stoltenbergs nyttårstale fra 2012, der den

daværende statsministeren snakket om frafallsproblematikken og et vellykket tiltak som fokuserte på at ”hver elev blir sett”. Tiltaket ble begrunnet med at ”(...) vi vet at det beste vi kan utruste dem med er kunnskap. Kunnskap trumfer alt (...)”. Kjærgård skriver at dette eksempelet viser at frafall blir fortolket i en ”nasjonal risikobekymring” der det trekkes på en psykologisk-pedagogisk diskurs og en kunnskapsøkonomisk diskurs. Fenomenet frafall blir gjort tilgjengelig for oss gjennom statsministerens tale, i tillegg til en rekke publiseringer og rapporter om temaet (se Kjærgård, 2013, s. 36). Samtidig blir det gitt en bestemt mening, i dette tilfellet i form av bekymringstenkning.

2.3.2 Hva som regnes som sannhet er knyttet til maktrelasjoner

Foucault var opptatt av forholdet mellom makt og kunnskap. I følge Barker (2012) mente Foucault at hva som regnes som sannhet, og hvem som kan si noe om sannhet innenfor bestemte sosial og kulturelle praksiser er uløselig knyttet til maktrelasjoner. Bregnballe (2005) skriver at Foucault i sine tidligere arbeider var spesielt opptatt av hvordan vitenskapelige institusjoner og diskurser konstituerer mennesker som subjekter. Ved å gjøre noe til et vitenskapelig objekt konstituerer den vitenskapelige diskursen fenomener. For å vise til et eksempel kan vi se på hvordan ungdoms bortvalg av utdanning blir gjort til et vitenskapelig studieområde der ungdom blir kategorisert, målt, og definert på en bestemt måte. Denne diskursive praksisen skaper grenser for hva som regnes som normalt og unormalt. På denne måten produserer diskurser subjekter. Noen regnes som innenfor, noen som utenfor. Poenget er at hvem som er innenfor eller utenfor ikke er gitte sannheter som finnes der ute og som vitenskapen avdekker, men sannheter som blir skapt gjennom vitenskapelige diskurser. Den kunnskapen om verden som til en hver tid gjelder som sannhet er knyttet til makt fordi den fungerer disiplinerende, kontrollerende og ekskluderende. Thomassen (2006) skriver at diskursene setter rammer for hva som blir akseptert som sannhet, hvem som kan uttale seg om det, og hvem som blir ekskludert. For å gå tilbake til eksempelet kan vi si at ungdom som ikke fullfører videregående utdanning blir studert, kategorisert og definert som problem og at det bidrar til å skape en sannhet om en gruppe ungdommer. Denne diskursen kan fungerer disiplinerende ved at andre unge som ikke ønsker å bli assosiert med denne kategorien etterstreber å fullføre sin videregående opplæring. Den fungerer samtidig ekskluderende ved at noen blir definert som utenfor normalen. Diskursen fungerer kontrollerende ved at den legitimerer praksiser som kontinuerlig observerer, måler og vurderer ungdom.

2.3.3 Hegemoni – makt som en konstant kamp

Flyvbjerg (1991) skriver at Foucault så på makt som produktiv, og ikke utelukkende som negativ. Winther Jørgensen og Phillips (1999) skriver at denne maktforståelsen innebærer at diskurser kan forstås som positive mulighetsbetingelser som er med på å produsere vår sosiale verden på en bestemt måte, samtidig som andre muligheter utelukkes. Flyvbjerg (1991) skriver også at Foucault så på makt som prosess, og at det er denne prosessen som må studeres. Når det gjelder forståelsen av makt er det forskjeller mellom diskursanalytiske tilganger. I denne analysen trekker jeg på Faircloughs bruk av hegemonibegrepet. Først og fremst viser Fairclough (1992) til en forståelse av ideologi som handler om konstruksjoner av virkeligheten som bidrar til å produsere, reprodusere og transformere maktforhold. Han tar derimot avstand fra den klassiske ideologiforståelsen til Althusser som vektlegger bestemte maktforholds dominans. Han trekker på Gramsci's hegemonibegrep og forklarer at hegemoni handler like mye om ledelse som om dominans. Hegemoni handler om makt, men det er en makt som bare er delvis eller midlertidig, og som tar form som en konstant kamp (Fairclough, 1992, s. 93). Slik jeg forstår det er det i denne forståelsen av makt mulighet for motstand.

2.3.4 Diskurser konstituerer objekter, subjekter, relasjoner og subjektposisjoner

Bregnballe (2005) skriver at diskurser utøver makt ved at de konstituerer fenomener, det være seg objekter, subjekter, relasjoner og subjektposisjoner. I denne analysen har jeg undersøkt hvordan utdanningsvalget blir konstruert som objekt, hvordan ungdom blir konstruert som subjekter, og hvordan relasjonene mellom unge og voksne blir konstruert. I drøftingen har jeg vært opptatt av konsekvensene av de ulike konstruksjonene og i denne sammenhengen har subjektposisjoner vært et sentralt begrep. Begrepet stammer fra Foucault, og handler i følge Willig (2013) om at diskurser produserer ulike posisjoner som personer kan forstå verden gjennom. Barker (2012) skriver at begrepet handler om at personer "tar opp" ulike posisjoner som diskurser har produsert. For at en diskurs skal være meningsfull for individet, må individet identifisere seg med en av posisjonene diskursen tilbyr. For eksempel kan ungdom posisjoneres som aktive eller som passive aktører i valg av utdanning. Dette har vært et sentralt fokus i drøftingen fordi de ulike subjektposisjonene som gjøres tilgjengelig for ungdom antas å ha konsekvenser for deres subjektivitet. Det betyr blant annet at det har konsekvenser for hva som kan bli tenkt, sagt og følt innenfor bestemte diskurser (Willig, 2013).

2.3.5 Subjektets selvkonstruksjon

Barker (2012) skriver også at Foucaults subjektforståelse har blitt kritisert for å ta fra individet all form for agency, eller evne til å gjøre motstand mot de subjektposisjonene diskursene tilbyr. Diskursanalytikere blir derfor kritisert for å legge for stor vekt på strukturen, og for lite vekt på individet som et handlende intensjonalt subjekt. Barker (2012, s. 94) skriver at Foucault i sine senere arbeider ble mer opptatt av hvordan individet retter fokus innover mot seg selv. Individet reflekterer over, anerkjenner seg selv som subjekt, og er med på å konstitueringen av seg selv. Alvesson og Sköldberg (2009) skriver at Foucaults subjektforståelsen går ut på at subjektet ikke i hovedsak er en 'sosial konstruksjon'. Subjektet er en konstruksjon av et selv som reflekterer over seg selv, men som etablerte former for kunnskap og makt prøver å konstruere på en bestemt måte. Slik jeg forstår Alvesson og Sköldberg innebærer det at individet kan gjøre motstand mot subjektposisjoner som det blir tilbudt gjennom ulike diskurser.

2.4 Refleksivitet

Som sagt bygger diskursanalyse på et premiss om at vår forståelse av virkeligheten er sosialt konstruert. I dette ligger det også at vitenskapen bidrar til å produsere en bestemt versjon av virkeligheten, blant flere mulige versjoner. Hvis man aksepterer dette premisset må man også akseptere at ens eget bidrag til forskningen bygger på, og bidrar til å reprodusere en bestemt versjon av virkeligheten. Det å reflektere over hvilke antagelser man gjør om det fenomenet man studerer, og hvilke konsekvenser dette har, er derfor viktig sett fra et diskursanalytisk perspektiv. Sentrale spørsmål i denne sammenhengen kan være; Hva var konsekvensene av valg av forskningstema? Hvilke spørsmål ble stilt til informantene? Hvilke spørsmål ble stilt i analysen? Hvordan bidro dette til resultatet? Hva var min egen forforståelse? Det er også viktig å reflektere over hvilke diskurser man som forsker er sosialisert inn i, og forsøke å utsette seg for andre diskurser.

I dette prosjektet har jeg studert diskurser om ungdomskolelever og deres valg av utdanning. Ved hjelp av diskursanalytisk teori og metode har jeg forsøkt å identifisere ulike diskurser i det empiriske materialet. Men som forsker, eller masterstudent, har jeg ikke mulighet til å stå utenfor en hver diskurs om teamet. For eksempel er jeg en del av en kultur som kategoriserer personer ut i fra om de er barn, ungdom eller voksen. Jeg har *erfaringer* med å være ungdom i denne kulturen. Jeg tillegger ungdomstiden en bestemt *verdi* basert på mine erfaringer og

følelser, og ikke minst basert på hva jeg har lært og lest om temaet gjennom studietiden og i den offentlige meningsutvekslingen. Mine tolkninger av fenomenet er derfor påvirket fra mange ulike hold, og konstituert av diskursene om fenomenet innenfor de institusjonene og den kulturen jeg er en del av. Alvesson og Skoldberg (2009) argumenterer for reflekterende empirisk forskning hvor man i størst mulig grad tar i betraktning de forholdene som spiller inn på tolkningen. I metodekapittelet vil jeg komme tilbake til hvordan man i analysen kan etterstrebe en kritisk reflekterende holdning i tolkningen av datamaterialet, og hvordan man kan vurdere gyldigheten av tolkningene.

Kapittel 3 Tidligere forskning:

Diskurser om ungdom og utdanningsvalg

Den eksisterende litteraturen innenfor ungdomsforskning er omfattende. Temaet dekker en rekke disipliner, og etter hvert som utdanningssystemet har utviklet seg har ungdomsforskningen i større grad handlet om unges forhold til skole og utdanning. Jeg avgrenser denne gjennomgangen til forskning som har en sosialkonstruktivistisk og post-strukturalistisk tilnærming til temaet ungdom og utdanning. Denne forskningen er relevant fordi den viser til ulike måter å forstå temaet på. Ut i fra min lesning av denne forskningen vil jeg vise til en kunnskapsøkonomisk diskurs, en risikodiskurs og motdiskurser.

3.1 Kunnskapsøkonomisk diskurs

I et kapittel i boken *Utdanningsvalg- identitet og danning* viser Roger Kjærgård (2016) til Telhaug og Mediås' skille mellom to hovedmotiv grunnskolen har som nasjonsbygger. Det ene hovedmotivet er *integrasjonsmotivet*. Dette handler om skolens oppgave om å være kulturbærer og skape en felles identitetsforståelse, et ønske om å gi alle mulighet til utdanning, og om å bidra til demokratisk dannelse som ”fører til aktivt medborgerskap, som medbestemmende deltakere i det offentlige rom og politiske liv” (2016, s. 93). Det andre hovedmotivet er *nytttemotivet* der motivene for utdanning er økonomiske og instrumentalistiske. I dette perspektivet betraktes utdanning som en økonomisk investering for samfunnet og for den enkelte (Kjærgård, 2016).

Videre synliggjør Kjærgård (2016) hvordan de to hovedmotivene kommer til uttrykk i utdanningstenkningen i utvalgte tidsepoker fra 1820- tallet og frem til i dag. I denne fremstillingen pekes det på en gradvis forskyvning mot nytttemotivet fra 1980 - og 1990 årene. Kjærgård skriver at utdanningstenkningen i denne perioden preges av en kunnskapsøkonomisk diskurs hvor utdanning først og fremst blir sett ut i fra et samfunnsøkonomisk perspektiv. Kjærgård skriver at: ”Utdanning gjøres til et økonomisk virkemiddel for et økonomisk samfunn, dets konkurransevne, utvikling, velstand og skjebne”

(Kjærgård, 2013, s. 169). Egenskaper ved individet som blir verdsatt i denne diskursen er i følge Kjærgård tilpasset markedsøkonomien og handler blant annet om å være fleksibel og om evnen til å ta til seg ny kunnskap og teknologi. Innenfor denne diskursen pekes det også på at individet blir gjort ansvarlig for å være en aktiv medborger, og jobber hardt for å møte samfunnets krav til kompetanse, utvikling og omstilling (Kjærgård, 2013).

I en kunnskapsøkonomisk diskurs blir ungdoms valg av utdanning forstått ut i fra hvilke kompetanser samfunnet har bruk for (Kjærgård, 2013). Siden disse behovene stadig er i endring, og i økende grad krever bestemte kompetanser legges det til rette for livslang læring, mobilitet og fleksibilitet. Samtidig påpeker Kjærgård hvordan realfaglig kompetanse, innovasjon og entreprenørskap vektlegges og betraktes som nyttig i denne diskursen (Kjærgård, 2013, s. 122). Kjærgård beskriver faget utdanningsvalg som en disiplinierende teknologi (Kjærgård, 2013, s. 210). Begrepet er hentet fra Foucaults makt – og styringsforståelse som beskriver et styresett der befolkningen blir sett på som redskaper for å oppnå statens formål. Det handler blant annet om disiplinering av borgere i overenstemmelse med normene i samfunnet (Kjærgård 2013, s. 46). Kjærgård viser til lærerplanen i faget utdanningsvalg og mener faget kan betraktes som en tydelig 'pedagogisering' av utdanningsvalget der elevenes valgprosess blir strukturert i tid, rom og innhold og bygges opp på lik linje med andre fag i grunnskolen. Han peker også på at faget inngår i en overordnet styringsstrategi om å utvikle befolkningens karriere-planleggingsferdigheter. I følge Kjærgård (2013, s. 199) handler ikke begrepet karriere bare om yrke i vår samtid, men om å planlegge ens eget liv i et livslangt perspektiv, om å skape og håndtere ens karriere.

3.2 Risikodiskurs

I sin analyse av karriereveiledningens genealogi skriver Kjærgård (2013, s. 171) at ”Ungdoms bortvalg av videregående skole er nå nærmest ensidig innleiret i en samfunnsøkonomisk og humankapitalistisk diskurs, og det å stå utenfor utdanning er innleiret i risikodiskurser”. Han viser til fremveksten av kunnskapsøkonomiske diskurser innenfor utdanning – og arbeidsfeltet der ”det sentrale er å aktivisere og vitalisere befolkningens talent gjennom utdanning” (Kjærgård, 2013, s. 171). Det at mange unge ikke fullfører videregående skole kommer i konflikt med nasjonale mål om å bidra til sosial inkludering. Argumentene er at frafall i videregående skole reduserer unges muligheter på arbeidsmarkedet, og øker risikoen for dårlig levestandard. NY GIV er et eksempel på et tiltak som skulle føre til at flere unge

gjennomførte videregående skole, men som Kjærgård skriver er NY GIV også et eksempel på ”kreative styringsstrategier for å justere utvalgte og kategoriserte borgeres atferd i forhold til det som forstås som den normative og selvfølgerlige utdanningslinja” (Kjærgård, 2013, s. 214). Kjærgård belyser hvordan offentlige tjenester og tiltak fremstår som en personlig service, men som i like stor grad kan betraktes som myndighetens måte å styre borgerne på. Slik jeg tolker Kjærgård er det viktig å forstå hvorfor vi er vitne til en oppblomstringen av denne risikodiskursen, og hvorfor visse fenomener får mer oppmerksomhet enn andre. Kjærgård (2013, s. 171) knytter oppblomstringen av risikodiskursen til vektleggingen av den økonomiske dimensjonen i utdanningstenkningen. Prinsipper om vekst, innovasjon, utvikling, human kapital og konkuranseevne blir tatt for gitt i denne diskursen.

I artikkelen ”Storylines of Worry in Educational Arenas” skriver de finske forskerne Sirpa og Reeta (2006) om det de omtaler som bekymringsdiskursen om barn og unge. De peker på tendensen til at barn, unge og familiene deres blir vurdert ut i fra om de er innenfor normalen når det gjelder helse, sunnhet og evnen til å ta ansvar for egne liv. De har analysert forskningsrapporter, utdanningsreformer, og konsepter og fortellinger som ble brukt av profesjonelle (lærere, rådgivere og ungdomsarbeidere) i utdanningskontekster. De viser blant annet til en forskningstekst som oppfordrer profesjonelle til å lete etter tegn hos barnet som kan føre til senere ekskludering. Argumentet er at tidlig innsats kan hindre senere intervensjon og eksklusjon. Forfatterne argumenterer for at de profesjonelle blir posisjonert som noen som skal ta rollen som å redde barna. Barn blir i denne diskursen representert som sårbare, trengende og passive. Den voksne blir presentert som den aktive og beskyttende (Sirpa & Reetta, 2006). De skriver at bekymringsdiskursen har fått stor makt i utdanningskontekster der konseptet om ekskludering blir brukt for å få finansiering til ulike intervensjonsprogrammer og legitimere disse (Sirpa & Reetta, 2006). Sirpa og Reeta (2006) poengterer at subjektposisjonen ”ekskludert” representerer det ultimate eksempelet på en uønsket posisjon i den politiske og offentlige debatten. De peker på det normative i diskursen, og på hva som blir oppfattet som det ideelle; en aktiv medborger som har kontroll over livet sitt. Forfatterne spør til slutt hva som er funksjonen til denne diskursen, og skriver: ”We see this discourse as a governing discourse which is constructing boundury of normality through identifying deviance” (Sirpa & Reetta, 2006, s. 240). Slik jeg tolker Sirpa og Reeta betraktes bekymringsdiskursen som en styringsstrategi som skaper smale normer for normalitet ved å identifisere problemer og sette inn tiltak for å avhjelpe dem.

Ungdomsforskeren Peter Kelly (2006) peker i sin Foucault-inspirert analyse på at diskursen om ungdom i risiko bygger på et narrativ om ungdom som noen som skal bli noe; de skal bli voksne. Ungdomstiden blir konstruert som et stadie mellom barndom og voksenlivet der man er i risiko for å utvikle seg i feil retning. Kelly (2006) skriver at diskursen om ungdom i risiko fokuserer på ungdoms feil og mangler. På denne måten bidrar risikodiskursen til å fortelle hvilke egenskaper som betraktes som positive og som individet bør strekke seg etter. Diskursen bidrar til å produsere et aktivt, ansvarlig og autonomt subjekt. Risikodiskursen blir omtalt som normativ og disiplinerende (Kelly, 2006; Kjærgård, 2013; Sirpa & Reetta, 2006). Slik jeg forstår det bidrar risikodiskurser til å skape en normativ standard som unge kan komme til å streve for å passe inn i.

3.3 Motdiskurser

I det allerede omtalte kapittelet i boken *Utdanningsvalg* analyserer Kjærgård faget utdanningsvalg nærmere på implementeringsnivå. I denne fremstillingen postulerer han at de utdanningspolitiske diskursene i samtiden er forskjøvet mot et nyttemotiv, og mot kunnskapsøkonomiske diskurser. Kjærgård ser videre på hvordan faget utdanningsvalg blir presentert og hvordan fagekspertisen fyller faget med innhold. Han peker her på en balansering av integrasjonsmotivet og nyttemotivet. Han skriver at integrasjonsmotivet i liten grad kan registreres i den overordnede læreplanen i faget. Om man derimot går til metodeboken faget, faglitteratur, praksis i ungdomsskolen og programplaner og studieplaner ved høyskoler som utdanner lærere i utdanningsvalg ”kan vi registrere motdiskurser til nyttemotivet, eller en større og tydeligere balanse mellom nyttemotivet og integrasjonsmotivet” (Kjærgård, 2016, s. 102).

Kjærgård viser blant annet til to fagbøker (bl.a. Andreassen, Hovdenak og Swahn, 2008) om utdanningsvalg hvor faget knyttes til unges identitetsutvikling og hvor ungdomstiden blir sett på som en fase der man ikke bare skal finne ut av hva man skal bli, men også hvem man skal bli. Dette knytter Kjærgård til Mediås og Telhaugs integrasjonsmotiv og demokratisk dannelse. Det vises også til at integrasjonsmotivet er fremtredende i den praktisk utøvelsen av faget i ungdomsskolen, og i høyskolers lærerplaner som underviser fremtidige lærere i faget. Med dette konkluderer Kjærgård at faget ikke utelukkende kan betraktes som et instrumentelt redskap der ungdom blir fremstilt som økonomiske konkuransesubjekter: ”Vi ser altså at det er tydelig forskjeller på politiske utdanningsdiskurser og samfunnsbeskrivelser og faget

utdanningsvalg på et individuelt implementeringsnivå” (Kjærgård, 2016, s. 103). Kjærgård skriver at fagekspertisen og lærere ser et handlingsrom i faget der nyttemotivet kan balanseres med integrasjonsmotivet.

Kjærgård peker med andre ord på motdiskurser til de utdanningspolitiske føringene, og knytter dette til integrasjonsmotivet i utdanningstenkningen. Slik Kjærgård bruker begrepet diskurs, og omtaler motdiskurser i flertall, er det vanskelig å si hva som eventuelt skiller ulike motdiskurser fra hverandre. Definisjonen av diskurs som har blitt lagt til grunn for denne oppgaven handler om å identifisere mønstre i tale og skrift. En diskurs er i følge denne definisjonen mønstre som utpeker seg i hvordan man snakker om et fenomen på. Ulike stemmer som kritiserer hegemoniske diskurser kan snarere betraktes som *kritiske stemmer* enn motdiskurser.

I dette kapittelet har jeg avgrenset meg til å trekke frem forskning som benytter et diskursanalytisk perspektiv på ungdom og utdanningsvalg. Samtidig er det verdt å nevne at en rekke bidrag til den utdanningspolitiske debatten vektlegger dannelsesbegrepet i sin argumentasjon, og slik sett kan man anta at det finnes et mønster i måten man snakker om fenomenet på og dermed en avgrenset diskurs². I den videre analysen vil jeg derfor forsøke å supplere Kjærgårds analyser og gjøre egne analyser av to fagbøker om faget utdanningsvalg som trekker på dannelsesperspektivet.

² For eksempel Eikseth, Dons og Garm (2012), Tiller (2014) og Lingås og Høsøien (2016).

Kapittel 4 Metode

Prosjektet har bestått av flere deler. Som vist i forrige kapittel leste jeg tidligere forskningsarbeider som har benyttet et poststrukturalistisk perspektiv på ungdom og utdanningsvalg for å danne et bilde av hvilke diskurser andre forskere har pekt på. Deretter gjorde jeg egne analyser av utvalgte vitenskapelige og offentlige tekster om ungdomsskoleelevers valg av utdanning. Intensjonen med analysen var å undersøke hvilke diskurser som var institusjonalisert i norsk offentlighet.

Jeg gjennomførte også fem fokusgruppeintervjuer med foreldre, lærere og rådgivere i ungdomsskolen. Fokusgruppeintervjuene bestod av fire deltakere i hver gruppe. Intervjuene startet med en øvelse der deltakerne ble bedt om å assosiere fritt rundt begrepet 'ungdomstid' og skrive ned det de tenkte på i to minutter. Etter at deltakerne hadde lest det de hadde skrevet for de andre i gruppen ble de oppfordret til å diskutere fritt med hverandre. Jeg hadde en samtaleguide med temaene dagens ungdomsgenerasjon, utdanningsvalg og prestasjonspress³. I tillegg til å introdusere de tre temaene, valgte jeg også å følge opp utsagn jeg syntes var interessante hvis det ble stille i gruppen. Intervjuene ble analysert med bakgrunn i den tidligere forskningen og analysene av de vitenskapelige og offentlige tekstene. Intervjuene ble sammenliknet med tidligere identifiserte diskurser, samtidig som jeg undersøkte om det fantes alternative stemmer i intervjuene. I første omgang hadde jeg problemer med å finne alternative stemmer i analysen, men da jeg ble utsatt for en ny diskurs og en alternativ måte å forstå ungdom på enn jeg hadde vært oppmerksom på tidligere førte dette til en ny runde med analysearbeid.

I dette kapittelet vil jeg først begrunne valget av en kvalitativ forskningsmetode, og deretter diskutere sentrale betraktninger rundt fokusgruppeintervju som metode. Videre vil jeg argumentere for hvordan studiens kvalitet kan vurderes. Til slutt vil jeg presentere fremgangsmåten for analysen.

³ Se vedlagt samtaleguide.

4.1 Kvalitativ metode

Tove Thagaard (2013) skriver at kvalitative metoder tradisjonelt har vært forbundet med forskning hvor forskeren har nær kontakt med det som studeres, men at det også har blitt vanlig med analyser av verbale og visuelle uttrykk. Hun skriver videre at det i kvalitative metoder er viktig å oppnå forståelse av sosiale fenomener, og at fortolkning har stor betydning. Alvesson og Sköldberg (2009) peker på at ikke alle kvalitative studier er opptatt av å forstå meningen eller synspunktene til deltakerne. I språklige orienterte studier er man ikke nødvendigvis opptatt av å studere hva teksten betyr, men av hvordan mening skapes, strukturen til ulike diskurser og hvor de kommer fra. Det er dette som har vært fokus i denne analysen.

Alvesson og Sköldberg (2009) skriver at debatten om hva som egner seg best av kvantitative og kvalitative metoder er i fred med å dø ut. Det er stort sett enighet om at valget mellom kvantitativ og kvalitativ metode ikke kan sees på som et abstrakt valg, men må knyttes til en konkret problemstilling eller forskningsobjekt. Videre mener de at god samfunnsforskning ikke avgjøres av metode, men av ontologi og epistemologi. I kvalitativ forskning, hvor det er rom for fortolkning og flertydighet, er disse aspektene ofte bedre ivaretatt. De argumenterer for reflekterende empirisk forskning, som vil si at man gjennom hele forskningsprosessen reflekterer over hva som påvirker de empiriske dataene og tolkningene av disse. Denne tilnærmingen til empirisk forskning har vært et mål for analysen.

Det overordnede målet med dette prosjektet var å undersøke diskurser om ungdomskolelever og deres valg av utdanning. Selv om diskursanalyse var valgt som teoretisk perspektiv var det ikke gitt at jeg skulle velge kvalitativ metode. For eksempel gjorde Nafstad og kolleger (2009) en diskursanalyse ved å telle hvor ofte bestemte ord ble brukt i norske aviser over en periode for å vise hvordan den offentlige diskursen hadde endret seg. Metoden ble riktignok kombinert med kvalitativ metode, men det viser hvordan diskurs også kan studeres kvantitativt. Jeg ønsket å få tilgang til hvordan voksne som hadde daglig kontakt med ungdomsskoleelever snakket om ungdom og utdanningsvalg. Det var derfor naturlig for meg å oppsøke voksne i målgruppen, og spørre om de ville snakke om temaet.

4.2 Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju er en kvalitativ forskningsmetode hvor en mindre gruppe mennesker samles for å diskutere et bestemt emne (Wibeck, 2010). Victoria Wibeck har blant annet skrevet en metodebok (Wibeck, 2010) en artikkel (Wibeck, 2011) om fokusgrupper og skriver at metoden egner seg godt når man undersøker nye og komplekse temaer, eller når man ønsker å få tak i menneskers erfaringer og felles verdipremisser. Hvis man har en bred tilnærming til et tema, og ønsker å si noe om kulturelt delte forståelser er det gode argumenter for å velge fokusgruppeintervju fremfor individuelle intervjuer. Når en gruppe diskuterer sammen får man tak i et bredere sett av ideer og tanker, enn ved individuelle intervjuer som egner seg godt for å gå i dybden på menneskers individuelle erfaringer (Wibeck, 2011). Fokusgruppeintervju som metode ble valgt for å få tak i informantenes *delt* forestillinger, og *forhandlinger* mellom ulike oppfatninger.

En innvending mot å velge fokusgruppe som metode er at deltakerne ikke nødvendigvis sier det de egentlig mener, men at de holder seg til det som regnes som sosialt akseptert å si i gruppen (Wibeck, 2010, s. 51). Fra et diskursanalytisk perspektiv vil jeg argumentere for at dette ikke utelukkende bør sees på som en ulempe. Jeg vil si at det kan betraktes som en mulighet til å identifisere det som regnes som *normale* eller aksepterte beskrivelser av et fenomen. Fra et diskursanalytisk perspektiv antar man at personer trekker på ulike konstruksjoner av virkeligheten i ulike sammenhenger. Hvis det er slik at deltakerne holder tilbake synspunkter fordi det antas å bryte med normen i gruppen, sier dette noe om den bestemte diskursens posisjon. Da er det viktig å reflektere over hvorfor en bestemt diskurs har oppnådd en slik posisjon.

Samtidig som jeg ønsket å identifisere hegemoniske oppfatninger og konstruksjoner, var jeg opptatt av å identifisere alternative stemmer. Dette for å få frem flest mulig stemmer, og for å tilstrebe at ikke bare normative oppfatninger kom frem. Fra et slikt ståsted kan det være en ulempe å intervjuere personer i en gruppe, fremfor i individuelle intervjuer fordi kan man risikere at disse stemmene ikke kommer frem. Samtidig kan man argumentere for at interaksjonen som oppstår i en gruppe kan føre til at deltakere blir utfordret, og dermed oppfordret til å fremme alternative perspektiver. For å legge til rette for at andre stemmer skal komme frem er det derfor viktig å tenke på forhold som gruppens sammensetning, settingen intervjuet foregår i og moderatoren/forskerens rolle (Thagaard, 2013; Wibeck, 2010). Dette

vil jeg diskutere nærmere nedenfor. Først vil jeg beskrive utvalget og hvordan informantene ble rekruttert.

4.2.1 Utvalg

Når man velger deltakere til et fokusgruppeintervju benyttes *strategisk utvalg*. Det vil si at man velger deltakere ut i fra hva som er målet med forskningsprosjektet, nemlig å få økt innsikt i hva en mindre gruppe mennesker har å si om et bestemt tema (Wibeck, 2010). Som beskrevet i innledningen ble utvalget i dette prosjektet valgt ut i fra et kriterie om at de hadde daglig kontakt med ungdomsskoleelever på det tidspunktet intervjuene ble gjennomført, enten gjennom deres yrke eller som foreldre.

Jeg intervjuet åtte foreldre (Marit, Bjørn, Monica, Rune, Eva, Per, Heidi og Kjell), ni rådgivere (Linda, Kristian, Marianne, Kari, Jan, Bente, Hilde, Anita og Hege) og tre lærere (Anne, Silje og Nina). Alle informantene hadde egne barn. Den yngste deltakeren var 35 år og den eldste 59 år. To deltakere var i alderen 30-39 år (Silje og Kristian), fem var i alderen 40-49 år (Linda, Rune, Monica, Vibeke og Hilde), 13 var i alderen 50-59 år (Anne, Marianne, Kari, Jan, Bente, Anita, Nina, Marit, Bjørn, Eva, Per, Heidi og Kjell). Informantene ble gitt fiktive navn etter navn som var populære det året de ble født.

I tillegg til lærerne og rådgiverne hadde foreldrene som deltok i studien også høyere utdanning. To av foreldrene i utvalget (Per og Eva) hadde dessuten lærerutdanning. Utvalget representerer dermed ikke variasjon når det gjelder sosioøkonomisk bakgrunn. Dette kan sies å være en svakhet ved studien, da man kan anta at grupper med en annen sosioøkonomisk bakgrunn har andre oppfatninger og erfaringer. Begrunnelsen for at foreldre med en lavere sosioøkonomisk status ikke er representert i studien hviler i hovedsak på praktiske argumenter. Jeg hadde ikke tilgang på foreldre fra andre grupper, og vurderte det som for ressurskrevende å få tilgang til flere deltakere. Samtidig antok jeg at villigheten til å stille opp var sterkere hos personer som selv hadde høyere utdanning. Hadde utvalget representert større variasjon kunne det muliggjort interessante sammenlikninger mellom grupper, men jeg så på det som utenfor dette prosjektets omfang.

4.2.2 Rekruttering

Deltakerne i denne studien ble rekruttert på ulike måter. Fremgangsmåten for å velge ut deltakere var basert på deltakere som var tilgjengelige for meg (Wibeck, 2010, s. 66). Den ene tilnærmingen jeg brukte var å rekruttere informanter gjennom ulike masterstudier og videreutdanningsprogrammer ved høyskolen. Blant de studentgruppene jeg oppsøkte hadde jeg forhåpninger om å rekruttere rådgivere og lærere, men også foreldre. Jeg fikk muligheten til å introdusere meg selv og prosjektet i forbindelse med forelesninger⁴, og sendte deretter ut en liste som studentene kunne skrive seg opp på. Utfordringen var å få nok personer til å skrive seg opp som i tillegg kunne stille til intervju på samme tidspunkt. Likevel ble to av gruppene rekruttert på denne måten. Den andre tilnærmingen jeg brukte var å kontakte ungdomsskoler innenfor et bestemt geografiske område. Jeg kontaktet rektorer og spurte om å bli henvist til skolens rådgivere. Dette viste seg å være en vellykket strategi, og jeg fikk positiv respons fra fire av fem rådgivere. Den tredje tilnærmingen jeg brukte var å kontakte bekjente i målgruppen. På denne måten fikk jeg rekruttert en gruppe med foreldre, og en gruppe med rådgivere og lærere. I begge disse tilfellene ble snøballmetoden (Thagaard, 2013) tatt i bruk ved at min kontaktperson rekrutterte de øvrige gruppedeltakerne.

Det som viste seg å være mest utfordrende i rekrutteringsfasen var for det første å rekruttere lærere. På forhånd trodde jeg det ville være lettere å rekruttere lærere enn rådgivere fordi det finnes så mange flere lærere, men dette var ikke tilfellet. Jeg tror prosjektet opplevdes som mer relevant for rådgivere og at de derfor var mer villige til å delta. Samtidig begynte tiden å løpe fra meg i rekrutteringsfasen av prosjektet, og jeg valgte ikke å gå videre med å forsøke å rekruttere flere lærere. En annen utfordring var å finne et tidspunkt som passet for alle deltakerne i en gruppe som hadde sagt ja til å være med. Dette var en faktor som bidro til å forsinke datainnsamlingsperioden, og som hadde vært et mindre problem med individuelle intervjuer.

Når det gjelder hvor mange grupper man trenger for å gjennomføre en studie avhenger dette blant annet av tid, ressurser og fenomenets kompleksitet (Thagaard, 2013). I dette prosjektets tilfelle var det først og fremst tiden jeg brukte på å rekruttere som begrenset antall grupper. Samtidig genererer fokusgruppeintervjuer mange sider med transkripsjon som skal analyseres. Fem fokusgrupper med en varighet på ca. 1,5 time genererte et stort dataomfang og innebar et

⁴ Se vedlegg om muntlig presentasjon av prosjektet.

omfattende transkripsjons –og analysearbeid. Med tanke på dette var fem grupper mer enn nok innenfor den begrensede tiden jeg hadde til rådighet. Wibeck (2010, s. 60) viser også til Glaser og Strauss' begrep om teoretisk metning. Det vil si at for hver nye gruppe kommer mindre og mindre ny informasjon frem. Til slutt er temaet ”mettet”. Underveis i datainnsamlingen hadde jeg inntrykk av at temaet var mettet, fordi deltakerne snakket mye om det samme og jeg fikk inntrykk av at jeg kunne identifisere mange av de samme diskursene. I arbeidet med analysen opplevde jeg derimot at dette ikke var tilfellet. Andre grupper, andre spørsmål, eller et annet fokus i intervjuene kunne bidratt til ny informasjon eller andre stemmer. Dette vil jeg diskutere senere i oppgaven.

4.2.3 Gruppenes sammensetning

For at deltakerne i en fokusgruppe skal føle seg bekvemme og være åpne for å dele tanker og erfaringer med hverandre, anbefales det at gruppen er homogen med tanke på alder og sosioøkonomisk bakgrunn. Samtidig regnes en viss grad av heterogenitet mellom gruppedeltakerne som fruktbart fordi dette kan oppfordre til diskusjon. Der gruppedeltakerne har motstridende meninger utvikles argumenter og motargumenter. Dette skaper mulighet for å analysere hvordan mennesker forholder seg til andres perspektiver og utvikler sine ideer i relasjon til disse (Wibeck, 2010, s. 64).

Når det gjaldt alder og sosioøkonomisk bakgrunn var gruppene i dette prosjektet relativt homogene. Jeg ønsket å intervju foreldre, lærere og rådgivere i forskjellige grupper. Dette begrunnet jeg med en antakelse om at de tre gruppene hadde ulike måter å snakke om fenomenet på, og med at det kunne være interessant å sammenlikne gruppene. I analysen har jeg likevel ikke vektlagt forskjeller mellom grupper i stor grad da det viste seg at likhetene mellom gruppene var større og mer interessante.

I realiteten fikk jeg satt sammen to foreldregrupper, én rådgivergruppe, og to blandingsgrupper med både rådgivere og lærere. I den ene blandingsgruppen kommenterte den ene læreren at hun følte seg utenfor rådgivernes måte å snakke på. Dette kan muligens forklares med at jeg i hennes tilfelle eksplisitt søkte etter rådgivere blant en gruppe med studenter i et videreutdanningsstudie i rådgivning. Selv om hun gikk på dette studiet jobbet hun ikke som rådgiver, og jeg valgte å la henne være med i gruppen. Selv om denne deltakeren muligens la bånd på seg selv mener jeg at hennes tilstedeværelse bidro konstruktivt

i gruppen. For eksempel utfordret hun rådgiverne, noe som førte til at de måtte legitimere sin rolle. I dette tilfellet var den yrkesmessige heterogeniteten positiv for interaksjonen i gruppen, selv om den kanskje opplevdes som negativ for denne læreren. Samtidig kan man argumentere for at de fleste rådgivere også har jobbet som lærere og definerer seg selv som pedagoger. Slik sett kan de danne et fellesskap under denne paraplyen.

Med tanke på antall gruppe medlemmer anbefaler Wibeck (2010, s. 62) at en fokusgruppe bør bestå av minst fire personer og ikke flere enn seks personer, og begrunner dette med forskning på gruppedynamikk. Jeg forholdt meg til denne normen, og valgte å ikke gjennomføre grupper med færre enn fire deltakere.

4.2.4 Intervjusettingen

I metodelitteraturen står det også skrevet om hvordan miljøfaktorer kan påvirke gruppen og dataene som kommer ut av et fokusgruppeintervju (Wibeck, 2010). De fysiske omgivelsene kan ha betydning når det gjelder hvor bekvemme gruppedeltakerne føler seg i intervjusettingen. Hvis intervjuet avholdes i et fremmed miljø for gruppen kan dette påvirke diskusjonen. Det kan også ha betydning om noen av deltakerne i gruppen er mer på hjemmebane enn andre. På bakgrunn av dette ønsket jeg at intervjuene skulle foregå på et sted som var nøytral grunn for alle deltakerne i gruppen. Jeg var derfor fleksibel med tanke på valg av lokale, og tok også deltakernes ønsker i betraktning. I de fleste tilfellene mener jeg intervjuene foregikk på steder hvor alle deltakerne kunne føle seg likestilte. I gruppen med lærere og rådgivere som var studenter foregikk intervjuet på høyskolen, mens lærerne og rådgiverne som ble rekruttert fra ulike skoler ble intervjuet på et offentlig bibliotek. Den ene foreldregruppen ble intervjuet på et lokalt samfunnshus, mens den andre foreldregruppen ble intervjuet hjemme hos det ene foreldreparet. I det sistnevnte tilfellet kan det hende at foreldreparet som var på besøk følte seg mindre komfortable, men parene var gode venner og skulle spise middag sammen etter intervjuet så jeg vurderte ikke det som noe problem. Den siste gruppen med rådgivere og lærere fra samme skole ble intervjuet på et møterom i forbindelse med rådgivernes kontor. Dette kan sies å være et sted som var mer rådgivernes ”grunn” enn lærernes, og jeg har i ettertid tenkt at intervjuet kunne ha foregått i et klasserom på skolen. På en annen side fikk jeg ikke inntrykk av at dette var et problem for deltakerne. Jeg brukte en båndopptaker og min egen telefon for å ta opp samtalen, samtidig som jeg skrev notater. Jeg fikk inntrykk av at deltakerne ikke tenkte på at intervjuet ble tatt opp eller lot seg

sjenerer av dette. Det å ta notater opplevdes meningsfullt for meg fordi det var en måte å signalisere at jeg lyttet og oppfattet det de sa, samtidig som det var lettere for meg å innta en tilbaketrukket rolle fordi jeg var ”opptatt” av notatene. Jeg informerte gruppedeltakerne om formen på intervjuet, og oppfordret dem til å diskutere fritt. I alle gruppene kom diskusjonene godt i gang etter hvert og deltakerne klarte stort sett å styre diskusjonen selv.

I noen av gruppene var det enkelte deltakere som var mer aktive enn andre, og slike variasjoner i personlighet vil alltid kunne oppstå i en fokusgruppe (Wibeck, 2010). På grunn av dette spurte jeg om det var noen som brant inne med noe de ikke hadde fått sagt på slutten av intervjuene. I en av gruppene hvor det var en deltaker som hadde vært mer tilbaketrukket enn de andre, var det tydelig at hun grep denne muligheten til å fortelle noe hun hadde tenkt på. I de andre gruppene var de mer opptatt av om det var noe mer jeg lurte på. I noen av gruppene spurte de også underveis om de var ”helt på viddene”, eller om det de snakket om var relevant. Jeg forsikret dem om at alt de sa var relevant for studien. Samtidig kan dette tyde på at informantene tenkte på om at det de sa var ”riktig” eller interessant nok, noe som viser hvordan diskusjonen var preget av min tilstedeværelse.

4.2.5 Forskerens rolle

Diskusjonen i en fokusgruppe ledes av en moderator og kan ta form som en strukturert eller en ustrukturert diskusjon. Dette avhenger av moderatorens grad av innblanding i diskusjonen (Wibeck, 2010)⁵. I dette prosjektet hadde jeg selv rollen som moderator, og valgte en semi-strukturert tilnærming. Som nevnt tidligere oppfordret jeg deltakerne til å diskutere fritt, samtidig som jeg hadde en samtaleguide med tre hovedtemaer som jeg ønsket at deltakerne skulle diskutere i løpet av intervjuet. Denne tilnærmingen valgte jeg fordi jeg ville åpne for at informantene selv kunne bringe på banen temaer de var interessert i. Samtidig var det temaer jeg ønsket at alle gruppene skulle snakke om fordi det var relevant i forhold til mitt forskningsfokus og fordi jeg lettere kunne sammenlikne gruppene. I etterkant har jeg sett hvordan både oppgavens forskningsfokus, den semi- strukturerte formen på intervjuet, og temaene jeg valgte å følge opp kan sies å ha bidratt til å hindre at alternative stemmer kom frem i større grad. Dette vil jeg diskutere mer senere i oppgaven. Det jeg vil fremheve her er rollen min som moderator i fokusgruppen.

⁵ Morgan (1988) skriver om fordeler og ulemper med høy versus lav moderatorinnblanding.

Wibeck (2010) skriver blant annet om moderatorens egenskaper og forholdet mellom å innta en nøytral posisjon som ikke tar stilling, og å være en aktiv lytter. Hvis moderatoren samstemmer for mye, nikker eller er oppmuntrende til enkelte utsagn kan moderatoren danne en norm for hva som regnes som akseptert eller riktig å si i gruppen. Selv om jeg var bevisst på dette på forhånd var det veldig vanskelig å innta en passiv og nøytral rolle i intervjusituasjonen. Som moderator følte jeg et ansvar for å bekrefte informantenes utsagn og oppmuntre til diskusjon. Det var også vanskelig å skjule at man var spesielt interessert i enkelte temaer. Selv om jeg på forhånd informerte deltakerne om at det var ingen riktige eller gale svar, og at det var de som var ekspertene på temaet, kan min atferd under intervjuene ha bidratt til å skape en norm i gruppen. Fra et konstruktivistisk ståsted kan man dessuten argumentere for at forskeren aldri vil kunne innta en nøytral rolle i møte med deltakerne eller feltet som studeres. Forskeren vil alltid være påvirket av en forforståelse av fenomenet. Fra et konstruktivistisk perspektiv er ikke nøytralitet et mål, man er derimot opptatt av å undersøke hvordan ens egen rolle og forestillinger (som alltid vil være der) kan påvirke intervjusettingen.

Wibeck (2010) skriver videre at det kan være en fordel å ha "is i magen" hvis man ønsker at gruppedeltakerne skal kunne snakke om temaer som interesserer dem. Dette var også en utfordring i selve intervjusituasjonen, men noe jeg ble tryggere på etter hvert. I mange tilfeller hvor det ble stille i gruppen kunne jeg nok med fordel ha ventet lengre før jeg grep inn. Jeg har også i etterkant sett på hva jeg valgte å spørre om, og hvilke utsagn jeg valgte å følge opp. Det kan ikke legges skjul på at informantene kan ha blitt påvirket av min forforståelse av temaet og min forskningsinteresse. Samtidig har det vært interessant å merke seg at jeg flere ganger lot samtalen gli av sted selv om jeg tenkte at diskusjonen var langt utenfor tema. I etterkant har det vist seg at disse delene av intervjuet var interessante i analysen fordi de kan sies å representere alternative stemmer. Rådet om å ha "is i magen" kan derfor ikke undervurderes slik jeg ser det.

En annen faktor som er viktig å tenke på er hva man sier i innledningen til intervjuet. Wibeck (2010) advarer blant annet mot å vektlegge samtaleguiden i for stor grad hvis man ønsker at deltakerne skal diskutere fritt. Morgan (1988) anbefaler å beskrive temaet med generelle termer, og innlede intervjuet med at alle deltakerne presenterer seg selv og sin bakgrunn. Det at alle deltakerne skriver ned noen tanker om temaet, og presenterer disse for hverandre før

diskusjonen starter kan dessuten bidra hindre ”gruppetenkning” (Morgan, 1988). Morgan skriver også at dette materialet i ettertid kan brukes som en basis for å vurdere en eventuell konsensus som oppstår i gruppen. Som nevnt tidligere valgte jeg å følge denne oppfordringen under gjennomføringen av intervjuet. Slik jeg vurderte øvelsen under datainnsamlingen fungerte dette først og fremst som en bra måte å komme i gang på. I ettertid har derimot denne delen av intervjuet vist seg å være veldig interessant.

4.2.6 Etske betraktninger

I følge de forskningsetiske retningslinjene som er utarbeidet av De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016) skal forskeren ta hensyn til deltakernes personvern. Dette handler blant annet om ansvarlig behandling av personopplysninger. I dette prosjektet hadde jeg ikke intensjoner om å samle identifiserbare personopplysninger om deltakerne, og studien ble derfor ikke vurdert meldepliktig av NSD. Under gjennomføringen av intervjuene startet vi med en introduksjonsrunde der deltakerne fortalte om sin bakgrunn, men denne delen ble ikke tatt opp på lydopptak. I de tilfellene der deltakerne nevnte navn på skoler, hverandres navn, eller andres navn i intervjuene ble dette utelatt fra transkripsjonene. Lydfilene ble slettet fra båndopptakeren, og kun oppbevart på personlig pc med passordbeskyttelse til prosjektets slutt. For å sikre deltakernes konfidensialitet ble deltakerne gitt fiktive navn. På denne måten skal det ikke være mulig for en tredjepart å gjenkjenne deltakerne.

Et annet viktig prinsipp som kommer frem i de forskningsetiske retningslinjene (2016) er at forskeren har ansvar for å informere deltakerne om prosjektet. I forkant av intervjuene forsikret jeg meg om at alle deltakerne var kjent med innholdet i informasjonsskrivet de hadde fått tilsendt⁶. Skrivet inneholdt opplysninger om prosjektets tema, formål og hva deltakelse i studien innebar. Samtidig er det verdt å merke seg at jeg ikke på forhånd kunne informere om hvordan prosjektet skulle bli analysert, og om hvilke forståelser av temaet jeg ville utvikle i løpet av prosjektet. Thagaard (2013) skriver at det kan være etisk utfordrende å ivareta informantenes integritet når man jobber med diskursanalyse. Mine fortolkninger av informantenes selvforståelse kan springe ut i fra et annet perspektiv enn informantenes forståelse av sine erfaringer. I dette prosjektet har jeg valgt å la deltakerne få mulighet til å lese analysene før oppgaven ble ferdigstilt og til å komme med kommentarer og

⁶ Se vedlagt informasjonsskriv

tilbakemeldinger. I denne prosessen var det viktig å tydeliggjøre overfor informantene hvilke faglige perspektiver som ble lagt til grunn for tolkningene.

For å sikre samfunnets tillit til forskningen har forskeren også et ansvar for å begrunne valg av tema, spørsmål, metode og analytiske perspektiver, og for at kvaliteten på den dokumentasjonen som ligger til grunn for argumentasjonen er høy og i minst mulig grad preget av forutinntatte oppfatninger (Forskningsetiske retningslinjer, 2016). I oppgaven har jeg vært opptatt av å vise frem empirien slik at leseren kan gjøre opp sine egne meninger og vurdere mine tolkninger. I løpet av prosjektet har jeg samtidig reflektert grundig over valg av tema og spørsmålstilling. Vurderinger av hvordan mitt prosjekt kan sies å ha bidratt til å reproducere bestemte problemforståelser av ungdom blir diskutert videre i oppgaven.

4.2.7 Transkribering

Lydopptakene som ble tatt under fokusintervjuene ble transkribert av meg i kort tid etter at intervjuene ble gjennomført. Tekster som blir produsert av forskerne kan aldri sies å være en nøyaktig gjengivelse av intervjuet (Nilssen, 2012). Jeg var likevel opptatt av å gjengi det informantene sa så korrekt som mulig. Jeg noterte pauser og verbale uttrykk fordi uttrykkene kan indikere om informantene er nølende og usikre. Samtidig uthevet jeg ord det ble lagt trykk på (Nilssen, 2012). Latter og tilfeller hvor informantene samstemte med hverandre ble også notert. Der informantene avbrøt hverandre eller snakket samtidig tilstrebet jeg å transkribere hvem som sa hva i riktig rekkefølge. Denne måten å transkribere på er derimot ikke en så detaljert prosedyre som for eksempel samtaleanalyse som er en veldig nøyaktig metode hvor man noterer samtidig tale, pauser osv. (Wibeck, 2010). I og med at målet med analysen ikke var å gjennomføre en lingvistisk nærlesning av tekst og interaksjon på mikronivå, men å identifisere diskurser og hvordan deltakerne forholdt seg til disse, vurderte jeg dette som en tilstrekkelig transkriberingsmetode.

I presentasjonen av intervjuene i oppgaven har jeg redigert bort småord, pauser og verbale uttrykk (Nilssen, 2012). Som Østrem (2015) skriver kan slike muntlige uttrykk virke fordukkende, og at det er et poeng å gjøre sitatene lesbare for å få frem informantenes stemmer. Jeg har også redigert bort deler av interaksjonen der det ikke har betydning for meningen i sitatet. Poenget er å vise hvordan informantene snakket om temaet på ulike måter, og hvordan de forholdt seg til ulike diskurser.

4.3 Vurdering av studiens kvalitet

Konstruktivistisk tenkning, som denne oppgaven bygger på, innebærer en kritikk av positivistiske antakelser om at det er mulig å etablere kunnskap som er objektiv og universell gyldig. Kritikken går ut på at observasjoner av virkeligheten alltid vil være preget av teorier og verdier om fenomenet som studeres. Det at forskeren kan stå ”utenfor” fenomenet og observere det antas å være problematisk. Konstruktivister blir på sin side anklaget for subjektivism, der en hevder at mening skapes i individet, at det finnes mange sannheter og at ingen sannhet kan vurderes som mer sanne enn andre. Anne Bregnballe (2005) drøfter dette i sin doktorgradsavhandling og skriver at alternativet til objektiv kunnskap ikke er relativisme, der alle utsagn om verden regnes som like gode. Alternativet er derimot kontekstuell gyldig kunnskap. Vi har ikke noe tilgang til ”verden i seg selv” fordi den alltid vil være preget av erfaringer, verdier og kunnskap. Mening skapes derfor heller ikke av det enkelte individ, fordi erfaringer, verdier og kunnskap er delt mellom individer. Sannhet kan derimot vurderes *innenfor* diskurser, eller kunnskapssystemer (Bregnballe, 2005, s. 31).

På bakgrunn av denne tenkningen kan kunnskapen som genereres fra denne studien bare vurderes som gyldig innenfor en bestemt kontekst. Oppgaven er en del av en vitenskapelig kontekst, men ønskes også fremlegges for en bredere offentlighet og allmenhet. I denne konteksten kan man si at det gjelder bestemte kriterier for hva som regnes for gyldige argumenter.

Flyvbjerg (2001) argumenterer for phronetisk samfunnsforskning og trekker på Aristoteles begrep om *phronesis*. Begrepet kan oversettes med praktisk dømmekraft, og er praktisk og konkret etikk og kunnskap. Målet med phronetisk forskning er ikke å komme med endelige verifiserte påstander og kunnskap. Målet er å komme med innspill til en pågående debatt i samfunnet (Bregnballe, 2005). Verdier og dialog er sentrale begreper i Flyvbjergs diskusjon av validitet. Phronetisk forskning baserer seg på verdirasjonalitet, og stiller blant annet spørsmålene ”Where are we going? Is it desirable? What should be done?” (Flyvbjerg, 2001, s.130). Phronetisk forskning baserer seg også på fortolkning, men det betyr ikke man inntar en relativistisk posisjon der en fortolkning bare er en fortolkning, eller at bestemte verdier er like gode som alle andre verdier. En fortolkning kan antas å være bedre enn en annen, inntil en annen fortolkning fremsettes som bedre enn denne igjen. Dette må vurderes gjennom

dialog med andre samfunnsforskere og/eller den bredere offentligheten (Flyvbjerg, 2001, s. 130). Mine fortolkninger kan derfor vurderes som et innspill til denne dialogen.

I metodelitteraturen er det ikke konsensus om hvilke kriterier som bør brukes for å vurdere kvaliteten på kvalitativ forskning (Flyvbjerg, 2001; Thagaard, 2013). Alvesson og Sköldberg (2009) diskuterer forholdet mellom teori, forsker, språk og empirisk data. Deres utgangspunkt er at data alltid er påvirket av teori, og allerede tolket av forskeren. Med dette utgangspunktet viser de til en rekke ulike forslag på kriterier som bør gjelde for å vurdere kvaliteten på forskning. De foreslår selv en tilnærming som verken fører til naiv positivisme (data speiler virkeligheten) eller tekstreduksjonisme (virkeligheten er bare tekst). De stiller spørsmålsteget ved den *betydningen* man gir til empiriske data og mener man bør betrakte det empiriske materialet som *argumenter* som kan støtte eller motsi teoretiske ideer eller måter å se verden på; ”*Empirical material should be seen as an argument in efforts to make a case for a particular way of understanding social reality, in the context of a never-ending debate*” (Alvesson & Sköldberg, 2009, s. 304, kursiv i original). Det betyr ikke at empiriske data ikke har noen betydning, men at de ikke kan bevise noe (Alvesson & Sköldberg, 2009).

Alvesson og Sköldberg (2009) argumenter videre for ”richness in points” som kriterie for å vurdere god forskning. Det handler om forskningens evne til å tilby ny innsikt og problematisere etablerte forståelsesrammer. De skriver videre at tolkninger som er ”rich in points” forholder seg til det empiriske materialet, men trenger ikke nødvendigvis sterk støtte fra det. Dataene betraktes mer som inspirasjon for tolkningene. For å komme frem til slike tolkninger anbefaler de en systematisk og kreativ prosess. Ved å se dataene fra ulike utgangspunkt, og utfordre tidligere fortolkninger, kan ny innsikt komme frem og dermed flere tolkninger, som igjen skaper grunnlag for ytterligere kreativitet. I denne studien har jeg tilstrebet en slik prosess.

4.4 Fremgangsmåte for analyse

Som jeg allerede har vært inne på har analysen foregått i flere omganger. Fremgangsmåten har dermed vært en prosess hvor jeg har vekslet mellom teori og empiri. Analysen har også foregått på ulike nivåer der jeg har vekslet mellom å analysere tekster på makronivå og mikronivå.

4.4.1 Abduksjon og reflektiv fortolkning

Induksjon er en fremgangsmåte hvor man antar at teoretiske perspektiver kan utvikles på grunnlag av empiriske observasjoner. Deduksjon er derimot en fremgangsmåte hvor empiriske data analyseres ut i fra teoretiske perspektiver. En posisjon som fremhever det dialektiske forholdet mellom teori og empiri er abduksjon. Med denne fremgangsmåten starter man med empiriske data, men man avviser ikke at teoretiske forestillinger påvirker analysen. Forskningsprosessen går med andre ord ut på at man veksler mellom teori og empiri, og tolker den ene i lys av den andre (Thagaard, 2013). Alvesson og Sköldberg (2009) skriver at forskning er en hermeneutisk prosess hvor forskeren dykker inn i det empiriske materialet med hjelp av teoretisk forutinntatthet, og fortsetter å utforske og utvikle teorien.

Alvesson og Sköldberg (2009, s. 5-6) bruker begrepet *refleksiv fortolkning* (reflexive interpretation) om en forskningsprosess som baserer seg på abduksjon som fremgangsmåte for analyse. Denne prosessen innebærer å reflektere over fortolkningen som spiller inn i ulike nivåer i forskningsprosessen og forholdet mellom disse nivåene. For eksempel skriver de om nivået som handler om fortolkning av det empirisk materialet. Empirien fortolkes på en mer eller mindre systematisk måte og sees i lys av teorier eller med referanse til kulturelle ideer osv. Dette nivået handler ideelt sett om at forskeren lar empirien inspirere, utvikle og omforme teorien. Alvesson og Sköldberg (2009, s. 271) fremhever derimot at forskeren er begrenset av forskerens *fortolkende repertoar*. Det betyr at det ikke er slik at alle mulige tolkninger er tilgjengelig for forskeren. Noen tolkninger er mer tilgjengelige, noen tolkninger kan være mulige, og andre igjen kan være umulige for en bestemt forsker. For å utvide forskerens fortolkende repertoar og evne til kreativitet fremhever Alvesson og Sköldberg (2009, s. 273) betydningen av å kjenne til mange ulike måter å forstå fenomenet på. I denne sammenhengen kan man også trekke frem Flyvbjergs (2001) poeng om å gå i dialog med andre forskere, deltakerne og grupper i samfunnet.

4.4.2 Analyse av diskursiv praksis

Fairclough (1992) skiller mellom tekst, diskursiv praksis og sosial praksis i en tredimensjonal modell for kritisk diskursanalyse. Fairclough (1992) forstår tekst i en bred betydning og kan dreie seg om tale eller skrift. Diskursiv praksis handler om produksjon, distribusjon og konsumpsjon av tekster, mens sosial praksis handler om den økonomiske, politiske og institusjonelle konteksten teksten er en del av. Fairclough (1992, s. 72) beskriver modellen

som et forsøk på å kombinere ulike analytiske tradisjoner. Tekstnivået trekker på lingvistisk tekstanalyse og nærlesning av tekster. Nivået for sosial praksis viser til tradisjoner innenfor makrososiologi som analyserer sosial praksis i forhold til sosiale strukturer. Nivået for diskursiv praksis trekker på fortolkende eller mikrososiologiske tilnærminger der sosial praksis blir sett på som noe personer aktivt produserer og skaper mening til på bakgrunn av delte oppfatninger. Fairclough (1992) skriver videre at det ikke er noe skarpt skille mellom tekstnivået og diskursiv praksis, men at de to nivåene kan vies ulik grad av analytisk fokus. I denne oppgaven har diskursiv praksis blitt viet mest oppmerksomhet. Spørsmål om sosial praksis blir i hovedsak behandlet i drøftingen.

Diskursiv praksis handler om prosesser hvor tekster blir produsert og fortolket. Dette kan for eksempel være prosessen med å lage en avisartikkel, eller en samtale mellom personer. Fairclough skriver videre at denne produksjons – og fortolkningsprosessen er bundet til det sosiale på to ulike måter. For det første gjennom deltakernes tilgjengelige ressurser. Dette kan være internaliserte normer, konvensjoner og ulike diskurser⁷ som har blitt konstituert gjennom tidligere sosiale praksiser og kamper. For det andre er prosessen sosialt betinget gjennom den sosiale praksisen den er en del av. Den bestemte sosiale praksisen avgjør hvilke ressurser deltakerne trekker på og hvordan de blir brukt. Blir de for eksempel brukt på en normativ eller kreativ måte? En av intensjonene med den tredimensjonale modellen er å forklare forbindelsen mellom bestemte diskursive prosesser og den sosiale praksisen de er en del av (Fairclough, 1992, s. 80).

Fairclough (1992, s. 85) skriver at analyser av diskursiv praksis både bør dreie seg om det han kaller mikroanalyser og makroanalyser. Mikroanalyser dreier seg om analyser av samtale eller tekst, og om hvordan deltakerne fortolker og produserer tekster. Men analysen må også kombineres med makroanalyser. Det vil si at man må undersøke hva som kjennetegner de diskursive ressursene deltakerne trekker på, ulike diskurser de har til rådighet og hvordan det blir trukket på disse diskursene. Fairclough (1992, s. 86) skriver at mikro -og makroanalyser forutsetter hverandre. Man ikke kan utføre mikroanalyser uten å kjenne til de diskursive ressursene deltakerne har til rådighet. Slik jeg forstår det må derfor analyser, av for eksempel en samtale, suppleres med analyser om hvilke diskurser som er fremtredende og dermed tilgjengelige for deltakerne innenfor den bestemte konteksten de er en del av.

⁷ Fairclough (1992) bruker begrepet ”diskursorden”.

Videre beskrives nivået for diskursiv praksis som et medierende nivå mellom tekstnivået og sosial praksis i den tredimensjonale modellen: «it is the nature of the social practice that determines the macro-processes of the discursive practice, and it is the micro-processes that shape the text» (Fairclough, 1992, s 86). Slik jeg tolker dette er det de økonomiske, politiske og institusjonelle forholdene i samfunnet som påvirker hvilke diskurser personer har til rådighet. Samtidig er det den bestemte måten personer benytter seg av og identifiserer seg med de ulike diskursene som påvirker hvordan ”den ferdige” teksten vil se ut, eller hvordan samtalen utspiller seg.

I denne studien har jeg analysert diskursiv praksis ved å identifisere diskurser om ungdoms valg av utdanning og yrke i utvalgte vitenskapelige og offentlige tekster som handler om temaet. Disse antas å representere ulike diskursive ressurser som personer kan trekke på når de snakker om temaet, og som binder den diskursive praksisen til den sosial praksisen. Tekstene består blant annet av en lærerplan, forskningspublikasjoner og offentlige nettportaler. Disse tekstene antas å representere diskurser på makronivå som legger føringer for hvordan personer snakker om temaet. Analysene av fokusgruppeintervjuene har gått ut på å undersøke hvordan informantene snakker om temaet, og hvordan de forhandler mellom ulike diskurser og skapte mening til temaet på ulike måter. Spørsmål om hvordan de forholdt seg til de tidligere definerte diskursene, og om de trakk på andre diskurser og erfaringer har vært sentrale i analysen. Det betyr at det antas at informantene er handlende aktører som kan konsumere og produsere tekster på kreative måter. Det antas at deltakerne kan forholde seg kritisk og aktivt forhandlende til diskursene på makronivå, trekke på egne erfaringer og på alternative diskurser. Slik jeg ser det ivaretar denne fremgangsmåten Faircloughs presisering av å kombinere mikro og makroanalyser av den diskursive praksisen.

4.4.3 Identifisering av mønstre, diskurser og alternative stemmer

Som nevnt i teorikapittelet handler diskurser blant annet om objekter, subjekter og relasjoner. For å identifisere mønstre i de vitenskapelige og offentlige tekstene, og i fokusgruppeintervjuene utarbeidet jeg tre forskningsspørsmål som handler om konstruksjonen av objekter, subjekter og relasjoner (se 1.2). Med tanke på utdanningsvalget som objekt har jeg vært interessert i hvilke verdier og forventninger som blir knyttet til dette valget. Når det gjelder subjekter har jeg stilt spørsmål til hvilke egenskaper de har og hvilke forventninger

som er knyttet til ungdom. Spørsmål om relasjoner har gått ut på hvordan informantene snakket om sin egen rolle (enten som foreldre eller profesjonsutøvere) i relasjon til ungdom.

I analysen av fokusgruppeintervjuene ønsket jeg også å sammenlikne mønstrene som ble identifisert i analysene av de vitenskapelige og offentlige tekstene med måten informantene snakket om temaet på. Hvordan de forholdt seg til disse diskursene, om de var sikre i argumentasjonen eller nølende, om de trakk på egne erfaringer eller andre kilder, var sentralt i analysen. Jeg åpnet også for å undersøke om det var alternative stemmer i intervjuene som skilte seg fra de tidligere identifiserte diskursene.

Kapittel 5 Resultater

I dette kapittelet presenteres resultatene av analysen. Som nevnt tidligere har prosjektet bestått av flere deler. Del 1 består av analysen av vitenskapelige og offentlige tekster om ungdomsskoleelever og deres valg av utdanning. Del 2 viser til den første runden med analysearbeid av fokusgruppeintervjuene. Del 3 er resultatene av en ny runde med analysearbeid som ble utført etter at jeg ble utsatt for en ny diskurs, og en ny måte å forstå fenomenet på. I den tredje delen presenteres kritiske stemmer til hvordan ungdom blir forstått i det offentlige ordskiftet og nye analyser av fokusgruppeintervjuene.

5.1 Analyse av vitenskapelige og offentlige tekster

I denne gjennomgangen analyseres tekster som handler om ungdomselever og deres valg av utdanning. Resultatene blir presentert etter fire temaer. Temaene viser til mine fortolkninger av hva som er fremtredende temaer i tekstene. Avslutningsvis i denne delen vil jeg oppsummere ved å svare på forskningsspørsmål 1-3 og peke på hva som er hovedtendensen i materialet. Som nevnt i innledningen er tekstene som har blitt analysert lærerplanen i faget utdanningsvalg fra 2008, tre nettsider om utdanningsvalg som eies av Kunnskapsdepartementet, to forskningspublikasjoner om frafall og to fagbøker i faget utdanningsvalg.

5.1.1 Informasjon om muligheter

Et tema som er sentralt i tekstene om ungdomsskoleelevers valg av utdanning er et mål om å bidra med informasjon om ulike studieretninger og yrkesmuligheter. Læreplanen i faget utdanningsvalg er delt inn i tre hovedområder. Det første hovedområdet heter ”om videregående opplæring og arbeidsliv”. Det dreier seg blant annet om strukturen og innholdet i videregående opplæring og om hvordan ulike utdanninger fører frem til ulike yrker (Utdanningsdirektoratet, 2008).

Nettsiden *utdanning.no* er en nasjonal nettportal for informasjon om utdanning og yrke, og gir en oversikt over 5000 utdanninger i Norge fra videregående opplæring til høyere utdanning. Nettsiden eies av Kunnskapsdepartementet. Fra forsiden kan man navigere seg videre til alfabetiske oversikter over utdanninger og yrker, til en karakterkalkulator, et jobbkompas

eller en grafisk oversikt over utdanningssystemet. I tillegg til å henvende seg til personer som skal velge utdanning og yrke, henvender nettsiden seg til ”deg som skal hjelpe”. Her gis råd til foreldre, og utdanningsmateriell til lærere. Veiledere blir vist videre til et offentlig veilederforum.

Slik jeg tolker det blir utdanningsvalget konstruert som et informasjonsbasert valg. Valget skal være basert på tilgjengelig informasjon om mulighetene som finnes, og faget utdanningsvalg og nettsiden utdanning.no kan tolkes som eksempler på tiltak som skal bidra til å formidle denne informasjonen. Ungdomsskoleelever blir på denne måten konstruert som rasjonelle subjekter som skal gjøre informasjonsbasert valg om sin fremtid. Relasjonen mellom ungdom og voksne blir konstruert som en relasjon der foreldre, lærere og rådgivere skal legge til rette for, og bidra med informasjon. Siden faget utdanningsvalg og nettsiden utdanning.no retter seg mot alle ungdomsskoleelever og har til hensikt å bidra til informasjonsbasert valg hos den enkelte mener jeg tekstene er innrammet i en kunnskapsøkonomisk diskurs og en risikodiskurs der det å ta utdanning etter ungdomsskolen betraktes som en selvfølge. Som vist tidligere beskriver Kjærgård risikodiskursen som normativ der det brukes ”kreative styringsstrategier” for å styre befolkningen til å følge det målet om at flere skal fullføre utdanning og få økt kompetanse (Kjærgård, 2013, s. 214).

5.1.2 Rekruttering etter samfunnets behov

Et annet tema som utpeker seg i tekstene er et mål om å bidra til rekruttering etter samfunnets behov. I lærerplanen for faget utdanningsvalg handler hovedområdet som ble nevnt over også om kunnskap om arbeidsmuligheter og framtidsutsikter i lokalt arbeids- og næringsliv. I lærerplanens formål står det at ”faget skal bidra til økt forståelse av arbeidslivets krav om kunnskap og bidra til å skape grunnlag for entreprenørskap” (Utdanningsdirektoratet, 2008). I tillegg til informasjon om muligheter om ulike studieretninger skal faget bidra til informasjon om videre arbeidsmuligheter.

Velgriktig.no. er nettside som eies av Kunnskapsdepartementets nasjonale ressursenter for realfagsrekruttering. Nettsiden har ”som mål å inspirere flere unge til å velge en framtid innenfor realfag og teknologi gjennom å øke kunnskapsnivået, slik at flere kan ta bevisste utdanningsvalg”. Nettsiden retter seg mot en bred målgruppe og tilbyr utdanningstester og generelle råd for studievalg. Samtidig gir nettsiden konkret informasjon og inspirasjon om

realfag. Nettsiden er også linket opp mot *rollemodell.no* som er en tjeneste der personer med realfaglig bakgrunn kan komme på skolebesøk og inspirere elever til å velge realfag. På nettsiden står det om bakgrunnen for ordningen at:

Norge er blant verdens fremste land innenfor en rekke områder som er basert på teknologisk og realfaglig kunnskap. Likevel er det for få ungdommer som velger å utdanne seg innen denne retningen. Rollemodell-ordningen ble etablert i 2011 av Kunnskapsdepartementet og Nasjonalt senter for realfagsrekruttering. Den er ett av flere tiltak for å øke interessen for realfag og dermed få flere til å velge studieretninger med fokus på realfag (rollemodell.no, 2016).

I tillegg til det generelle målet om å bidra til kunnskap om arbeidslivets krav om kompetanse slik det kom frem i lærerplanen for utdanningsvalg, kommer det her frem et konkret mål om å bidra til økt realfagsrekruttering. Det kan tyde på at utdanningsvalget blir konstruert ut i fra en kunnskapsøkonomisk diskurs med et instrumentelt mål om å styrke nasjonens konkuranseevne innenfor det teknologiske og realfaglige feltet. Slik jeg tolker det blir ungdom konstruert som rasjonelle og fremtidsorienterte aktører som skal gjøre valg basert på hvilke kompetanse nasjonen har bruk for i fremtiden. Lærere, veiledere og rollemodeller skal oppfordre og inspirere elevene til å velge det ”riktige”.

5.1.3 Omvalg og frafall

I en NIFU-rapport om faget utdanningsvalg fra 2012 står det at styrkingen av karriereveiledningen og innføringen faget utdanningsvalg på ungdomsskolen var ”begrunnet i et behov for å redusere omvalg og frafall” (Lødding & Holen, 2012, s. 19). Forskerne bak rapporten viser i denne sammenhengen til St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring og andre strukturendringer i Kunnskapsløftet. Med denne bakgrunnsinformasjonen trer omvalg og frafall frem som sentrale temaer i tekster om ungdomsskoleelevers utdanningsvalg. Temaene har også vært fremtredende i det offentlige ordskifte de siste årene. I den sammenheng vil jeg trekke frem to forskningspublikasjoner fra forskningsstiftelsen Fafo som har frafall fra utdanning som ett av sine sentrale forskningstemaer. I 2010 publiserte Fafo rapporten ”Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring” (Hernes, 2010). Rapporten ble skrevet på oppdrag av LO og Utdanningsforbundet. I første del av rapporten beskrives temaet på følgende måte:

Frafall fra videregående opplæring er et *stort* problem – det omfatter en tredjedel av hvert elevkull, og det har ikke vært noen nedgang de senere år. Frafall reduserer mulighetene til jobb og øker sjansen for uføretrygd og et voksenliv utenfor arbeidslivet. Frafall øker sjansen for dårligere levekår og helse gjennom hele livet. De samfunnsmessige kostnadene for hvert kull er konservativt estimert til om lag 5 milliarder kroner for hvert årskull (...) (Hernes, 2010, s. 7, kursiv i original).

Frafall konstrueres i forhold til den enkeltes levekår og samfunnsmessige kostnader. Det er også verdt å bemerke tittelen på rapporten. Slik jeg tolker det spilles det på en økonomisk tankegang der ”gråstein” impliserer ungdom utenfor utdanning, mens ”gull” impliserer det økonomiske potensialet som ligger i ungdommene. Rapporten fokuserer videre på tiltak for å redusere frafall. Hernes skriver i rapporten at fellesnevneren for tiltakene som foreslås er ”oppfølging, oppfølging, oppfølging” (Hernes, 2010, s. 35). Det legges vekt på at alle nivåer, fra sentrale myndigheter til lærere og foreldre, skal følge opp. Videre står det at dette fordrer formulering av klare mål og registrering av hvor eleven ligger: ”For alle elever, lærere, klasser, trinn, skoler, kommuner, fylker og land er spørsmålene disse: Hvor er eleven på vei, hvor langt er eleven kommet? Henger noen etter i noe, og hva må til for å få dem fram?” (Hernes, 2010, s. 36). Rapporten foreslår en rekke tiltak gjennom hele utdanningsløpet, fra barnehage til grunnskole og videregående opplæring. Slik jeg tolker det er denne oppfordringen et eksempel på hvordan myndighetene skal registrere, måle og kategorisere deler av befolkningen ut i fra normative mål om utdanning. Med Foucaults begrepsapparat kan det beskrives som en disiplinierende teknologi. I rapporten står det at styrket yrkes – og utdanningsveiledning er blant tiltakene som har vist god effekt (Hernes, 2010, s 54). Slik jeg tolker det blir ungdomsskoleelevers valg av utdannings og yrke konstruert i en risikodiskurs der samfunnsøkonomiske forhold blir tillagt stor vekt. Enkelte grupper ungdom blir konstruert ut i fra hva de mangler i forhold til å nå det samfunnsmessige målet om å få flere til å fullføre utdanning. Relasjonen mellom ungdom og voksne blir konstruert som en relasjon der voksne på alle nivåer skal følge opp, registrere, måle og veilede ungdommene.

I 2016 ble boken *De frafalne* utgitt av Fafo-forskerne Kaja Reegård og Jon Rogstad. Redaktørene skriver i innledningen til boken om hvordan frafall fra videregående opplæring er en vedvarende bekymring i det offentlige ordskiftet. I boken søker de å problematisere forståelsen av frafall. De spør blant annet ”Hva er egentlig frafall, når er det et problem og for hvem?” (Reegård & Rogstad, 2016, s. 10). De spør også om frafall kan føre til en bedre

livssituasjon for den enkelte. I forsøket på å nyansere forståelsen av frafall presenteres bidrag som forstår frafall i et subjektivt perspektiv: ”Frafall i et subjektivt perspektiv søker å forstå elevene ut i fra det de opplever som meningsfullt midt i ungdomsfasen usikkerhet” (Reegård & Rogstad, 2016, s. 16). Redaktørene viser videre til forskning der frafalne ungdommer har blitt intervjuet. Forskningen viser at ungdommene er vel så opptatt av å prate om hjemmeforhold og oppveksten sin som om skolesituasjonen. Forskning innenfor denne tradisjonen peker på at det er storsamfunnet som kategoriserer de unges handlinger som frafall, ikke de unge selv.

Selv om skolen vurderes som den viktigste arenaen for integrering eller ekskludering av unge – det er derfra frafallet skjer, og det er her det politiske handlingsrommet er størst – lever ungdommene sine liv også (og kanskje først og fremst) utenfor skolegården (Reegård & Rogstad, 2016, s. 17).

Slik jeg tolker denne tilnærmingen til frafall blir ungdom som velger bort videregående opplæring konstruert som subjekter som kan skape mening til sin situasjon til tross for storsamfunnets forventninger til dem. Det at det legges vekt på ungdommens liv utenfor skolearenaen kan tyde på at utdanningsvalget blir konstruert med bakgrunn i et identitetsperspektiv. Slik jeg leser denne konstruksjonen skal voksne ta ungdommens perspektiv og personlige interesser i betraktning. Som Kjærgård (2016) har pekt på er dette et tema som også er sentralt i faglitteraturen om utdanningsvalg, og som vi skal se nærmere på nå.

5.1.4 Identitetsutvikling

Et fjerde tema som er sentralt i tekstene er unges identitetsutvikling. De to andre hovedområdene i læreplanen for utdanningsvalg handler om ”utprøving av utdanningsprogram” og ”om egne valg” (Utdanningsdirektoratet, 2008). Det første handler om å delta i aktiviteter som er knyttet til et videregående utdanningsprogram enten i skolen eller i arbeidslivet. Det andre hovedområdet handler om ”kartlegging av og refleksjon over egne interesser og forutsetninger, knyttet til eget utdanning og yrkesvalg” (Utdanningsdirektoratet, 2008). I faget skal elevene med andre ord få prøve ut fag på videregående skole og få mulighet til å få praktisk erfaring med ulike fag. Elevene skal også reflektere over egne interesser i valg av utdanning og yrke. Det samme budskapet kan sies å komme frem på to av nettsidene jeg

allerede har vist til. På utdanning.no blir de besøkende spurt om ”Hva er du interessert i?” før man blir vist videre til en rekke ulike yrkeskategorier. På nettsiden velgriktig.no står det at det viktigste en skal ta hensyn til når en velger utdanning og yrke er en selv. Slik jeg tolker det er fokuset på identitet og interesser i læreplanen og på nettressursene en stemme som kommer i tillegg til de tre overnevnte temaene, men den innehar ikke en hegemonisk posisjon i disse tekstene. Denne stemmen er derimot mer fremtredende i lærebøker for lærere i faget utdanningsvalg.

I boken *Utdanningsvalg – identitet og karriereveiledning* skriver Andreassen, Hovdenak og Swahn (2008) om nødvendigheten av å ivareta elevenes behov for kunnskaper om arbeidslivet og for å bidra til unges positive identitetsutvikling i faget utdanningsvalg. De viser til faglitteratur som er kritisk til at forholdet mellom skole og arbeidsliv blir forstått i et økonomisk perspektiv. De mener at den dominerende tanken i utdanningspolitikken har vært hvordan utdanningen kan tilpasses samfunnets behov, og at det er på tide å tilpasse utdanningen til de unges behov ved og gi elevene subjektstatus. De viser blant annet til undersøkelser der ungdomsskoleelever etterlyser mer kontakt med arbeidslivet (Andreassen et al., 2008, s. 93). I boken *Utdanningsvalg – identitet og danning* fra 2016 skriver redaktørene at formålet med boka er:

Å vise at ungdoms utdanningsvalg ikke bør reduseres til effektiv logistikk, der ungdom skal velge kvalifiseringsveier i tråd med samfunnets behov og egne ønsker ”om å bli noe” i framtiden. Ungdommenes valg handler om noe mer. De skal finne seg selv, forme sin identitet ut i fra verdier og interesser (Lingås & Høsøien, 2016, s. 11)

Slik jeg tolker det representerer dette perspektivet stemmer som er kritiske til de utdanningspolitiske føringene og en kunnskapsøkonomisk diskurs. Bidragene trekker på et dannelsesperspektiv, og utdanningsvalget blir først og fremst konstruert ut i fra et identitetsperspektiv der ungdoms interesser og verdier står i fokus. Utprøving og direkte kontakt med arbeidslivet er sentralt i denne prosessen. Slik jeg leser det blir ungdom konstruert som subjekter som skal velge ut i fra seg selv, og ikke ut i fra samfunnets behov. Relasjonen mellom ungdom og voksne blir i denne diskursen konstruert som en relasjon der den voksne ikke skal forteller ungdom hva de skal bli, men legge til rette for at ungdom utvikler en positiv identitet og finner sin egen vei.

5.1.5 Oppsummering

Før jeg går videre til analysen av fokusgruppeintervjuene vil det være på sin plass med en oppsummering og en konkretisering av svarene på de tre første forskningsspørsmålene.

1. Hvordan blir utdanningsvalget konstruert som objekt?

I den nasjonale læreplanen for faget utdanningsvalg og på Kunnskapsdepartementets nettressurser kan det tyde på at utdanningsvalget først og fremst blir konstruert som et informasjonsbasert valg som skal komme den enkelte og samfunnet til gode. Slik jeg tolker det kan dette knyttes til en kunnskapsøkonomisk diskurs. Samtidig har vi sett at innføringen av faget utdanningsvalg var begrunnet i et mål om å redusere omvalg og frafall. Dette temaet har jeg knyttet til en risikodiskurs der utdanning etter ungdomsskolen blir fremstilt som et selvfølgelig mål for alle. På en annen side har vi sett at ungdoms identitet og interesser er tilstede også i de nevnte tekstene. Slik jeg ser det er dette likevel en stemme som kommer mindre frem i de utdanningspolitiske føringene der en kunnskapsøkonomisk diskurs og en risikodiskurs har en hegemonisk posisjon. De kritiske stemmene er derimot er sterkere representert av kritiske fagfolk på feltet.

2. Hvordan blir ungdom konstruert som subjekter?

Ungdom blir på den ene siden konstruert som rasjonelle subjekter som gjør valg basert på store mengder tilgjengelig informasjon, både gjennom faget utdanningsvalg og nettressursene jeg har vist til. Samtidig kan rollemodellordningen tolkes som et tiltak der ungdom blir konstruert som fremtidsrettede og ansvarlige med tanke på å skaffe seg en kompetanse som er nyttig for samfunnet. Ungdom som ikke fullfører videregående opplæring blir konstruert som mangelfulle i dette perspektivet. På en annen side blir ungdom konstruert som subjekter som skal gjøre frie valg basert på egne interesser. Begge stemmene finnes slik jeg ser det i de utdanningspolitiske føringene. Men som vi har sett er den sistnevnte stemmen tydeligst blant forskere og fagfolk på feltet som ønsker å gi ungdom subjektstatus og i større grad fokusere på ungdoms identitetsutvikling når det gjelder valg av utdanning og yrke.

3. Hvordan blir relasjonen mellom ungdom og voksne konstruert?

Ved å innføre faget utdanningsvalg og publisere nettressurser for valg av utdanning og yrke tyder det på at voksne blir konstruert som aktive aktører i relasjon til ungdom og deres valg av utdanning. Voksne er i denne sammenhengen lærere i faget utdanningsvalg, veiledere, rådgivere eller foreldre som skal legge til rett for informasjon om muligheter, og i noen

tilfeller også inspirere til å velge visse utdanninger. Når det gjelder hvordan omvalg og frafall blir konstruert i en risikodiskurs så vi også at lærere ble tillagt en rolle som skulle følge opp ungdom og identifisere de som ”henger etter”. Slik jeg ser det er det en relasjon der den voksne aktivt påvirker ungdommen til å følge samfunnsmessige forventninger om utdanning. En mindre tydelig stemme er den som legger vekt på unges identitetsutvikling der relasjonen mellom ungdom og voksne blir konstruert som en relasjon der voksne kan problematisere forventningene ”storsamfunnet” stiller til ungdom, og der ungdom er den aktive og styrende parten.

5.2 Analyse av fokusgruppeintervjuene

I de neste avsnittene følger en tematisk presentasjon av resultatet fra den første runden med analysearbeid. Noen av temaene sprang ut i fra samtaleguiden, mens andre temaer ble tatt opp av informantene. Etter at temaene er presentert vil jeg oppsummere ved å svare på forskningsspørsmålene 1 – 4. Spørsmålet om alternative stemmer blir behandlet i del 3. Til slutt presenteres en oppsummering av hovedfunnene.

5.2.1 Ungdomsskoleelevers valg av utdanning

Et av temaene som var sentralt i intervjuene var ungdomsskoleelevers valg av utdanning og yrke. I alle gruppene ble temaet introdusert av meg relativt tidlig i intervjuene. I en av foreldregruppene svarte Kjell dette på spørsmålet om hva han mente var viktig når han gav råd om utdanning og yrke:

Noen ganger så spør jo ungdommene oss; hva synes du jeg skal bli? Og da har jeg vært veldig forsiktig med å, jeg har nesten alltid svart at det kan jeg ikke svare på. Det må du finne ut. Men vi har jo prøvd å lære dem det at du må finne ut hvor dine evner ligger og hvor lysten ligger.

Slik jeg tolker Kjell måtte ungdommene selv finne ut hva de skulle velge, og valget skulle være styrt av evner og lyst. Han fortalte videre at ungdommene kunne være veldig i tvil i valget og at det delvis skyldtes at valgmulighetene var så store. Per sa at ”Jeg tror mulighetene er større, men jeg tror og risikoen for å gjøre feil valg er mye, mye større”. Ut i fra dette leser jeg en konstruksjon av utdanningsvalget som identitetsdannende, samtidig som det ble konstruert som risikofullt der feilvalg eller omvalg er noe en ikke ønsker. Heidi

nyanserte dette synet og mente det lå mange muligheter i utdanningssystemet for å velge på nytt og ta pauser. I denne måten å snakke om valg av utdanning på tolker jeg det slik at ungdom blir konstruert som frie og selvstendige i valget. Flere informanter la vekt på at ungdom hadde veldig mange yrker å velge i mellom, og at dette åpnet for flere muligheter, men også for utfordringer. I den andre foreldregruppen fortalte Marit hva hun syntes var viktig når det gjaldt ungdomsskoleelevers valg av utdanning:

Jeg tenker at det er veldig viktig at de finner frem til sine talenter, og gjerne får hjelp til det, for det er det er så utrolig mange valgmuligheter. Og at man får en mulighet til å følge det da på en eller annen måte. Det er jo ikke alt som er like praktisk, og det er ikke alt som er like nyttig å skulle drive med, men at man får lov til å komme på sporet av noe man synes man brenner litt for da. Litt sånn følg din lykksalighet-type tankegang, det tenker jeg.

Også her mener jeg utdanningsvalget blir konstruert som fritt og identitetsdannende. Marit sier eksplisitt at det ikke er alt som er like nyttig, og slik jeg tolker henne er det viktigere å følge sine interesser. Marit sier også at ungdom gjerne kan få hjelp til å finne frem til sitt talent. Slik jeg tolker det blir relasjonen mellom ungdom og voksne konstruert som en relasjon der den voksne skal hjelpe og støtte ungdommene til å bli kjent med sine styrker. Bjørn fortalte dette om sin rolle som foreldre:

Hvis barnet ditt veldig tidlig selv får en fokus og en idé på hva de vil, så er jo det kjempebra, da er du jo ganske heldig. Og da trenger du egentlig bare sånn type support og støtte for at det lettere skal skje da. Men har du et barn som overhode ikke vet hva de har lyst til å gjøre, da blir det jo å jobbe mye med å stille masse spørsmål for å få til en bevisstgjøring på hva er det man egner seg til, hva slags talenter har man, fortelle barnet sitt hva man har observert barnet sitt har vært flink til å gjøre.

Slik jeg tolker Bjørn har foreldrene en aktiv rolle i å veilede ungdommene hvis de er usikre i valget sitt. Relasjonen mellom ungdom og voksne blir slik jeg ser det konstruert som støttende og aktivt veiledende.

Når temaet utdanningsvalg ble introdusert en gruppe med rådgivere og lærere sa for eksempel Kari at ”Det viktigste det er ditt eget valg” og Jan fortalte at han pleide å si til elevene at ”Det er du som skal velge din fremtid”. Flere av rådgiverne var opptatt av at elevene skulle gjøre selvstendige valg og ikke la seg styre av venner eller foreldre. Mange uttrykte også bekymring for at det var få som søkte yrkesfaglige studieretninger. I en annen gruppe med

rådgivere og lærere svarte Linda følgende på spørsmål om hva som var viktig når hun gav råd om utdanning -og yrkesvalg:

Det er jo først og fremst at de skal velge ut i fra seg selv. For det er jo en del som velger ut i fra hva andre skal. Vi har jo en del av de som da velger av trygghetsmessige grunner i forhold til venner spesielt eller nærliggende skole. Og de er liksom veldig snevre i valgene sine også da, selv om de kanskje får informasjon om veldig mye.

Linda mente det var viktig at elevene valgte ut i fra egne interesser. Flere av rådgiverne og lærerne var opptatt av at mange var snevre i valgene sine. Slik jeg tolker det var de bekymret for at mange valgte noe annet enn det de kanskje ville komme til å trives med. Spesielt snakket de om ungdommenes ønske om å gå på samme skole som vennene sine. Mange av rådgiverne og lærerne uttrykte også bekymring for foreldre som stilte tydelige forventninger til ungdommenes valg av utdanning, og at mange foreldre forventet at barna deres valgte studiespesialisering fremfor yrkesfag. Ut i fra dette leser jeg en konstruksjon av utdanningsvalget som fritt og identitetsdannende, og en konstruksjon av ungdom som frie og selvstendige. Slik jeg tolket lærerne og rådgiverne skulle ikke andre gripe inn å styre utdanningsvalget. I situasjoner der det var konflikt mellom elevens og foreldrenes ønsker beskrev Kristian sin rolle som rådgiver som ”elevens advokat”. Flere av rådgivernes beskrivelser av sin rolle handlet om å forsvare elevens interesser. Denne måten å snakke om ungdomselever og deres valg av utdanning på fokuserer med andre ord på identitetsdannelse og frie valg.

På en annen side var det noen av informantene som knyttet ungdomsskoleelevers valg av utdanning og yrke til forandringer i arbeidsmarkedet. Kristian beskrev sin rolle som rådgiver på bakgrunn av dette:

Den rollen som i hvert fall jeg føler jeg har blir jo på en måte mer jobben med å egentlig ikke si hva de skal gå, men det å skaffe seg en valgkompetanse og den evnen til å på en måte gripe sjansen da. Ikke sant, arbeidslivet vil på en måte bli sånn at de spør ikke lengere hvilken utdanning du har, men hva kan du?

I dette utdraget introduserer Kristian begrepet valgkompetanse. Slik jeg tolker det konstruerer han sin egen rolle som en som skal hjelpe elevene til å få kompetanse i å gripe muligheter, bli bevisste på sin egen kompetanse og hvordan dette kunne komme til nytte i arbeidsmarkedet.

Kristian knyttet dette til den teknologisk utviklingen og at mange yrker vi kjente til i dag antageligvis ble borte:

Kristian: Teknologien går superraskt sånn at det er mye av de tingene som vi faktisk gjør i dag da, som faktisk antagelig blir borte, som gjør at det må nye yrker frem, og det må nye, nyskapende og nytenkende, i stedet for det der nei, jeg går bygg og anlegg og har fagbrev i snekker, nå må jeg finne meg et snekkerfirma for nå skal jeg hamre. Heller gå på hva er det egentlig jeg kan?

Anne: Ja, hvordan kan jeg selge mine kvaliteter, eller min styrke da? Hva er det jeg kan? Hvordan kan jeg selge det? Og ikke at du går i flokken, men at du blir mer og mer alene om å finne hva du kan tilby.

Slik jeg tolker det blir det å være nyskapende og nytenkende verdsatt og vurdert som viktig i fremtidens arbeidsmarked. Begreper som å ”selge sine kvaliteter” og å finne ut hva du kan ”tilby” ble brukt i denne måten å snakke om utdanningsvalget på. Ut i fra dette leser jeg en konstruksjon av utdanningsvalget som tilpasset samfunnets behov, der ungdom blir konstruert som ressurser. Slik jeg tolker Kristian og Anne forstod de sin rolle som noen som burde forberede og ruste elevene til å møte et arbeidsmarked i endring. Også i en annen gruppe med rådgivere ble det snakket om vektigheten av entreprenørskap, og myndighetens mål om å få flere til å søke yrkesfaglig studieretning. Dette var derimot ikke en dominerende stemme i intervjuene, da de fleste fokuserte på frie valg og indre motivasjon i konstruksjonen av utdanningsvalget.

5.2.2 Utfordrende ungdomstid

Flere informanter uttrykte bekymring for ungdom som hadde en utfordrende ungdomstid. I to av fokusgruppene ble for eksempel temaet skilsmisser og betydningen av støttende nettverk tatt opp av informantene. I den ene foreldregruppen introduserte Eva temaet skilsmisser: ”Det som jeg opplever at mange ungdommer har det mest krevende med er at de må bo hos to foreldre. Altså den flyttinga, den tar livet av veldig mange ungdommer”. For å oppsummere denne delen av intervjuet spurte jeg om de tenkte at familien og venner var viktige støttespillere i ungdomstiden. Eva svarte: ”Ja, venner, men også familie er enormt støttespillere for barna i en veldig krevende fase. For det er jo krevende å være ungdom”. Deltakerne diskuterte konsekvensene av å vokse opp i to hjem og Kjell sa at ”Det påvirker jo hele hverdagen deres og både karakterer og dermed indirekte yrkesvalg”. Ut i fra denne måten

å snakke om ungdomstiden på leser jeg en konstruksjon av ungdomstiden som utfordrende og risikofull. På dette grunnlaget mener jeg ungdom blir konstruert som avhengig av voksne støttespillere. Når karakterer og yrkesvalg blir nevnt som forhold som blir påvirket av å mangle voksne støttespillere, mener jeg dette impliserer at ungdom som lever med skilte foreldre er ”i risiko”.

I en gruppe med rådgiverne snakket deltakerne om foreldrenes grad av innblanding i ungdommenes liv og om betydningen av å gi barna ”positiv feedback”. Bente sa at ”Jeg tror det er veldig mange ungdommer i dag som på en måte mangler dette her støttende nettverket rundt seg”. Det ble også diskutert at det var behov for flere helsesøstre i skolen og at behovet for sosialpedagogisk rådgivning i skolen hadde økt. Dette ble blant annet knyttet til skilsmisser. Bente kom med en oppsummerende kommentar på slutten av intervjuet; ”Så jeg tror vi kan konkludere med at det å være ungdom i dag, er tøffere for, ikke kanskje for alle, men for mange”. Slik jeg tolker Bente er det større grunn til å være bekymret for ungdom i dag enn det var tidligere.

Flere informanter knyttet bekymring til frafallsproblematikken og ved et par tilfeller ble betegnelsen ”drop out” brukt om de som ikke fullførte videregående skole. På en annen side ble det også i flere grupper rettet bekymring mot en gruppe ungdommer som befant seg i den andre enden og som ble beskrevet som ”flinke piker”.

5.2.3 Flinke piker

Et tema som gikk igjen i spesielt tre av fokusgruppeintervjuene var at informantene uttrykte bekymring for at ungdom var utsatt for høye forventninger fra ulike arenaer i samfunnet. Dette var også et tema jeg hadde på samtaleguiden og som jeg ønsket å snakke med informantene om. I de to gruppene jeg skal vise til nå ble temaet tatt opp uten at jeg hadde introdusert det. For eksempel sa Marianne at ”Skolen er så teoretisk, og det er så enorme krav til at du skal vise hva du har lært, og du skal prestere”. På vegne av datteren, som hun beskrev som ”flink pike”, sa hun at dette var en stressfaktor som blant annet gikk utover fritiden og tiden med venner. Linda fortalte da at:

Det er jo de vi får flere og flere av inn på kontoret. Det er jo de barna, og de som da sliter med, både fordi at det er press, presset er størst fra venner også kommer skolen inn og utøver sitt press ikke sant i forhold

til karakterer og sånn. Og de skal ha prestasjoner for å komme da videre ikke sant, inn på det de vil.

Videre sa Linda:

Og det har det jo vært veldig mye av i media også, det er jo mye skriv om flink-pike-syndromet, og at det blir bare større og større. Og det har vi også hørt nå, det ble jo sagt i går (på forelesning), hvor det blir et sprik, og det spriket blir større ikke sant, hvor du har de som er på toppen, men de som da detter av er jo lengere nede. Og det ser man at de får ofte mer komplekse problemer. Hvor det kommer da tilleggsproblemer i tillegg til det å ikke henge med verken på skole eller venner, eller klarer bare den ene arenaen. De får ofte problemer både med selvtillit og selvbilde og alt mulig for det bare, litt sånn krasjlanding.

Linda viste til et skille mellom ”de som er på toppen” og ”de som detter av”. Videre i samtalen ble press fra foreldre, venner, skole og andre aktiviteter problematisert. Kristian sa at han trodde skolen stilte høye forventninger til de som var flinke. Videre sa Kristian:

Samtidig som at også tror jeg innenfor ulike aktiviteter om det er håndball, eller fotball, eller cheerleading, hva som helst, så legges det også et press der, fordi at de også der har blitt mye mer på dette her med at de må utvikle seg ikke sant? De skal på en måte utvikle seg i alt de gjør.

Marianne oppsummerte denne diskusjonen litt senere og sa at ”Det er sånn veldig kravmentalitet at man skal være god på alle arenaer, og det kan jo ingen av oss være”. Slik jeg tolker informantene uttrykte de bekymring for at ungdom opplevde press fra flere arenaer og for at noen til slutt følte at de ikke klarte å henge med. Marianne viste blant annet til sine egne erfaringer som mor, og Linda til erfaringer fra jobben som sosiallærer. Begrepet ’flink pike’ ble brukt i konstruksjonene av ungdommene som opplevde utfordringer i møte med kravene fra ulike arenaer.

I en annen gruppe med rådgivere snakket Jan om at voksne kanskje hadde vært litt dumme, fordi de serverte så mye for barna sine. Jan sa at ”Jeg er ikke sikker på om alt er like bra. Altså om vi stiller nok krav. Om vi er klar nok i rammene og kravene og det som vi vet kommer senere i samfunnet”. Hilde innvendte at det kom an på hvem man snakket til fordi ”Noen hører jo alt for godt etter. De suger det til seg som svamper og blir superstressa”. På den andre siden hadde man de som ”Tar det veldig med ro”. Rådgiverne snakket videre om

jenter som var slitne og stresset. Bente fortalte at ”Det opplever jeg mer og mer, at du har de her jentene som på en måte aldri får gjort det godt nok, som er så stressa og går til fysioterapeut og griner litt og, fordi de er så slitne”. Bente fortalte at fenomenet var økende. Hilde var enig i dette og fortalte at problemet var størst på vårsemesteret når det nærmet seg eksamen. På skolen hun jobbet på hadde de en psykiatrisk sykepleier som hjalp elever som slet med eksamensnerver. Jan og Kari reagerte på denne informasjonen og virket overrasket over at det var et stort problem. Slik jeg tolker det hadde de ikke erfaringer med det fra sine skoler. Kari sa ”Ta tentamen og eksamen helt likt, for da får de øvd seg”. På dette svarte Hilde at ”Ja, men vi gjør for så vidt det og, men likevel så er det noe med, altså det er jo ikke enorme mengder, men det er mer enn det var før”. Etter dette ble det en stille pause og temaet ble ikke diskutert videre.

Litt senere diskuterte deltakerne i den samme gruppen hvorfor folk var mer slitne nå enn før. Kari mente at det ikke bare handlet om ungdommene, men at ”Det er mange flere utslitte mammaer og pappaer nå enn da vi var unge. Alle bare klager og klager”. Jan pekte også på at ”Det var ikke noe som het stress og sliten”. Bente trakk derimot inn en metafor hun hadde hørt på en rådgiversamling hvor samfunnet ble sammenliknet med et helikopter. Bente sa at ”Det er klart vi må bli slitne. For da skal alle på en måte få med seg alt. Du skal studere, du skal reise, du skal være vellykket, du skal på en måte hele pakka samtidig”. Slik jeg tolker dette skjedde det en forhandling om det var en kultur for å være slitne, eller om det var trekk ved samfunnsutviklingen som gjorde at man ble mer sliten.

5.2.4 Kritikk av utdanningspolitiske føringer

Et annet mønster som var felles i intervjuene og som ble tatt opp av deltakerne var kritikk mot hvordan skolen var lagt opp, og hvordan dette gikk ut over elevene. Dette har allerede kommet frem ved at skolen ble omtalt som en av arenaene som skapte press blant ungdom. I flere andre tilfeller ble derimot kritikken rettet mer eksplisitt mot skolen og mot konkrete utdanningspolitiske forhold. Dette var et tema i alle gruppene, men som jeg vil komme tilbake til senere var det spesielt fremtredende i to av gruppene med lærere og rådgivere.

Når det gjaldt kritikk av skolen handlet det blant annet om praktiske fag i skolen. I den ene foreldregruppen sa Eva at ”De har en vei å gå der altså med praktiske fag i ungdomsskolen. Det er jo for lite av det. Det skulle vært mye, mye mer. Det er jo helt feil lagt opp etter mine

begreper”. Eva sa at det ikke var bra å ”Tvinge disse flotte ungdommene til å sitte stille syv timer om dagen på en pult. På ungdomsskolen er det mye verre fordi de sliter så faglig mange”. Hun viste blant annet til praktisk arbeid som gårdsarbeid og matdyrking ”Å være med å dyrke mat selv, og se gleden av det. Ja, altså det er jo, opphøye det litt i skolen”. Slik jeg tolker Eva rettes det kritikk mot at skolen var teoretisk orientert, og at dette kunne være utfordrende for mange ungdommer. Samtidig presenterer hun et alternativ som handler om praktisk fag som matdyrking.

Et annet tema som var sentralt i denne sammenhengen var betydningen av karakterer i skolen, og hvordan dette kunne føre til stress blant ungdom. Flere informanter var kritiske til at ungdom ble definert ut i fra karakterer, og ikke personlige egenskaper. Rune sa at:

Men hvis jeg skal si litt sånn om karakterer og litt sånn, så er det jo slik i arbeidslivet at karakterer sier utrolig lite om en person da når man liksom først skal gjøre en jobb. Du skal selvfølgelig ha de gode teoretiske kunnskapene, men det handler jo like mye om de personlige egenskapene du har da, og som du kanskje ikke lærer så utrolig mye av på skolen da.

Slik jeg tolker Rune opplevde han at karakterene ikke var så relevant i arbeidslivet, og at det derfor ikke trengte å være et viktig fokus for ungdom og veien deres videre. Dette gikk igjen i flere intervjuer. Dette var også et tema i den andre foreldregruppen og slik jeg tolker informantene opplevde at det var mye fokus på karakterer i skolen. Personlige egenskaper ble presentert som et alternativ. Som vi skal se videre ble dette knyttet eksplisitt til nasjonale føringer, og til målstyringsprinsippet i skolen i to av gruppene med lærere og rådgivere.

I den ene gruppe med rådgivere uttrykte Hilde bekymring for at elevene ”var så opptatt av karakterene” og ”planla” og ”kalkulerte” ut i fra hva de skulle ha prøve i. Dette mente hun gikk på bekostning av en ”jevn strøm av læring” noe som ble knyttet til internasjonale og nasjonale føringer:

Kari: Men det har jo også noe med de økende kravene til dokumentasjon for en lærer da. På grunn av det er mange flere som klager nå, så må man dokumentere det med karakter.

Hilde: Mm, det kan henge sammen med det.

Jan: Det var fokus på det, vi var på rådgiverkonferanse i Kristiansand i forrige uke, og da var det en del fokus på dette med mål i forhold til lærerplanen, og formålsparagrafen, hva er det den egentlig sier? For den tas det ikke mye hensyn til og det er den første biten som står i opplæringsloven. Det var han Lippestad, som var inne og snakket om dette her. Han sa det er så fokusert på målene, delmålene, fagmålene, men formålet, verdiene, de menneskelige verdiene i dette her, hvor blir de av oppi dette? Og der kommer dette med at vi kjører dette stressnivået opp på fagene.

Målstyringen i skolen blir presentert som årsak til fokuset på karakterer, og Jan presenterte formålsparagrafen som en alternativ verdistandard. Jan snakket videre om hvordan målstyringen gikk utover den praktiske utøvelsen av rådgiverrollen:

Vi kommer jo inn i klassen av og til og ønsker å komme inn med noen sånne sosialpedagogiske tiltak i forhold til trivsel, og samhandling, og samspill og mobbing. Og da får du liksom tilbakemelding fra lærerne; ”du må ikke ta mine timer”. Så det er ikke så lett å komme inn, og få smøget seg innimellom og komme med noe annet. Så i stedet for at de sier at de mister noe, så sier vi ja, de mister kanskje litt, men hva får de? For det er en helhet, og der kommer formålsparagrafen inn og sier at det er minst like viktig som resten av disse delmålene som vi har.

Jan trakk frem betydningen av helheten i opplæringen og at fokuset på delmålene fremfor formålene begrenset de profesjonelles handlingsrom og gikk på bekostning av elevene. I denne gruppen fikk jeg inntrykk av at dette var en relativt ny diskusjon blant informantene. I en gruppe med lærere og rådgivere fra Oslo dreide samtalen seg derimot om dette fra tidlig i intervjuet. Informantene var kritiske til tempoet og målene i Osloskolen:

Nina: Og det å liksom komme på plass i seg selv er en utfordring tenker jeg, ikke bare faglig, men og litt sånn mentalt.

Sidsele: Men det er jo også en utfordring i selve skolen. Altså også ha tiden til å kunne finne seg selv. Nå er det jo stort sett bare kompetansemål man jobber etter, som definerer dem på en måte. Ja, når vi skal inn å snakke med klasser, eller være i klasser, de vil jo nesten ikke at vi skal ta en RLE-time for da, (det er) bare en halv time den uka.

Silje: Mm, men det er jo sånn.

Anita: Det er jo helt krise!

Hege: Ja, det er veldig fokus på kunnskap.

Silje: Og vurdering.

Hege: Og ikke det helhetlige mennesket. Altså det er på en måte livslang læring da. Det å være menneske. Men det er kompetansemål som er veldig knyttet til faglig kunnskap.

I likhet med gruppen over ble målene i skolen kritisert og satt opp i mot verdier som handlet om identitet og et helhetlig syn på mennesket. Slik jeg tolker det var informantene kritiske til de utdanningspolitiske føringene, og utdragene representerer stemmer som utfordrer hegemoniske diskurser på makronivå. Hege mente at det kanskje kom til å komme en endring fordi det hadde vært snakk om at det skulle bli fokus på sosial og emosjonell kompetanse i skolen. Nina innvendte at ”Det kan godt være at du får det inn i skolen, og det er bra det, men så skal søren meg det vurderes òg da?”. Anita mente at ”Det går jo litt imot hverandre. Altså du kan ikke drive målstyring, altså i den grad, og så drive selvutvikling. Hvilken ideologi ligger i bunn?”. Målstyringsideologien presenteres her som årsaken. Nina og Silje var også kritiske til at håndverksfagene ble nedprioritert i skolen. Som lærere i kunst – og håndverk opplevde de at det ble stadig mindre ressurser til faget og dårligere vilkår for å gi elevene kjennskap til håndverksteknikker. Nina sa at ”For det er jo litt tankekors da, at vi driver og underviser i ‘utdanningsvalg’, som egentlig kunne undervist i håndverksteknikker, ikke sant?”. Hun viste her til myndighetens mål om å få flere til å søke yrkesfag. Slik jeg tolker Nina er dette vanskelig å få til med mindre man gir elevene konkrete erfaringer med og kjennskap til yrkene. Dette synet mener jeg også representerer kritiske stemmer til de utdanningspolitiske føringene.

5.2.5 Oppsummering

For å kunne si noe om det finnes mønstre i måten informantene snakket om ungdom og utdanningsvalg på vil jeg oppsummere ved å svare på forskningsspørsmålene.

1. Hvordan blir utdanningsvalget konstruert som objekt?

Den mest fremtredende måten å snakke om utdanningsvalget på i intervjuene var som fritt og identitetsdannende. Som beskrevet ovenfor skulle valget være basert på indre motivasjon og uten påvirkning fra andre. En mindre tydelige stemme argumenterte for at valget handlet om å gripe sjanser i arbeidsmarkedet og om å selge sine kvaliteter.

2. Hvordan blir ungdom konstruert som subjekter?

Når informantene snakket om valg av utdanning ble ungdom i hovedsak konstruert som selvstendige og frie. På en annen side ble ungdomstiden konstruert som utfordrende, spesielt for ungdom som hadde vanskelige hjemmeforhold. I denne måten å snakke om ungdom på mener jeg ungdom blir konstruert som sårbare og avhengige. Det er med andre ord motstridende konstruksjoner av ungdom som kom frem i intervjuene.

3. Hvordan blir relasjonen mellom ungdom og voksne konstruert?

Når det gjaldt valg av utdanning ble relasjonen mellom ungdom og voksne konstruert som en relasjon der den voksne skulle bidra med aktiv veiledning, men samtidig forsvare elevens valg. Når det gjaldt bekymringer for ungdom som hadde en utfordrende ungdomstid eller for de ”flinke pikene”, ble derimot relasjonen konstruert som en relasjon der voksne er aktive og beskyttende. Slik jeg tolker denne måten å snakke om ungdom på ble rollen til støttende foreldre og profesjonsutøvere på mange måter legitimert.

4. Finnes noen av de samme mønstrene i fokusgruppeintervjuene som i diskursene som identifiseres i de vitenskapelige og offentlige tekstene? I så fall, hvordan kommer dette frem i intervjuene? Har noen av diskursene en hegemonisk posisjon?

Når det gjaldt utdanningsvalg vil jeg si at konstruksjonen av utdanningsvalget som fritt og identitetsdannende hadde en hegemonisk posisjon i alle fokusgruppene. Dette tolker jeg som stemmer som utfordrer nyttemotivet i valg av utdanning, og som er kritiske til at ungdom følger forventninger som kommer utenifra. Det kan tyde på at det er et mønster i måten å snakke om utdanningsvalget på som kan sees i sammenheng med de kritiske stemmene som kom frem i fagbøkene jeg viste til i analysene over. Kritiske stemmer var også tydelige når informantene rettet eksplisitt kritikk mot de utdanningspolitiske føringene og vektla forhold som personlige egenskaper, verdier og identitet. Slik jeg tolker det representerer dette synet kritiske stemmer som utfordrer en kunnskapsøkonomisk diskurs. Samtidig tolket jeg noen av rådgiverne og lærerne slik at de konstruerte sin rolle ut i fra et ansvar om å følge politiske målsetninger og veilede ungdom i henhold til arbeidsmarkedets behov, og slik sett forberede elevene og gi råd som de ville ha nytte av i møte med fremtidens arbeidsmarked. Det kan tyde på at en kunnskapsøkonomisk diskurs var tilstede, men at det var en mindre tydelig stemme i intervjuene. I de gruppene det ble snakket om utfordrende ungdomstid og betydningen av støttende nettverk leser jeg dette som et mønster som kan knyttes til en risikodiskurs der storsamfunnet, eller voksensamfunnet, forstår ungdom ut i fra normative forventninger om

utdanning. Slik jeg ser det er dette en konstruksjon av ungdom som trekker på kunnskapsøkonomiske premisser om at ungdom som sliter med skolen er i risiko for å bli ekskludert fra senere deltakelse i arbeidsliv og i samfunnet.

5.3 Alternative stemmer

Da jeg hadde sammenliknet mønstrene som kom frem i intervjuene, med de diskursene jeg hadde lest om tidligere undersøkte jeg om det fantes alternative stemmer i intervjuene, som skilte seg fra de diskursene jeg hadde identifisert tidligere. Dette hadde jeg derimot problemer med å se, og på et tidspunkt anså jeg meg som ferdig med analysearbeidet. Litt senere i prosjektet ble jeg derimot oppmerksom på stemmer innenfor forskning og den offentlige debatten som rettet et kritisk blikk mot det som har blitt omtalt som et *press-premiss* som ungdom kan bindes til å forstå seg selv ut i fra (Engelsrud & Nordtug, 2016). På den faglige bloggen *mestremestrerikke.no*. som drives av førsteamanuensis i sosiologi Mari Pettersvold og professors i pedagogikk Solveig Østrem ble innlegget «Presset på kroppspresset» publisert 16. mars 2016. Innlegget er skrevet av førsteamanuensis i psykologi Birgit Nordtug og professor i helsefagvitenskap Gunn Engelsrud. Kort fortalt er deres oppfatning at kroppspresset er noe som skapes mellom mennesker, og som opprettholdes og forsterkes ved at man snakker og skriver om det. Videre tar de til orde for en alternativ måte å forstå kroppen på som handler om å ”sanse, leve og delta i samfunnet” (Engelsrud & Nordtug, 2016). De argumenterer for ”begreper som bygger på at den enkelte er i kontinuerlig endring og gjør seg erfaringer” og at dette åpner ”for noe annet enn bekymring og press” (Engelsrud & Nordtug, 2016).

Mine umiddelbare tanker var om de samme argumentene kunne brukes om ungdom og prestasjonspress. Som nevnt var prestasjonspress et tema jeg ønsket å snakke med informantene om og i flere av intervjuene snakket deltakerne om flinke piker og press blant ungdom. Var det slik at jeg bidro til å opprettholde prestasjonsstresset ved å snakke og skrive om det? Fantet det alternative måter å snakke om ungdom på, enn å snakke om press, slit og bekymring? Etter å ha blitt bevisst på denne måten å tenke på ble jeg oppmerksom på disse stemmene innenfor forskning og i den offentlige debatten om ungdom. Dette perspektivet fikk meg også til å se kritisk på hvordan ungdom har blitt omtalt i vitenskapelige og offentlige tekster de siste årene. Samtidig rettet jeg et kritisk blikk mot min egen forskningsprosess og

antagelsene som ble lagt til grunn for prosjektet. Jeg så kritisk på gjennomføringen av intervjuene og hvordan jeg kunne ha påvirket informantene til å snakke om ungdom gjennom et press-premiss. Deretter åpnet jeg igjen for å lete etter alternative stemmer i intervjuene.

5.3.1 Kritikk av press-premisset og fokuset på psykisk helse

I innlegget ”Presset på kroppspresset” som jeg har nevnt over, viser Engelsrud og Nordtug (2016) til den tyske sosiologen Ulrich Beck sine analyser av hva som kjennetegner risikologikker i vår tid. De skriver at Beck ikke er opptatt av å se på risiko i et lineært årsak-virkningsforhold. Han fremhever derimot hvordan språkbruk har betydning for vår forståelse av risikoer. Risikofaktorer blir da ikke noe gitt som kan avdekkes en gang for alle, men noe som skapes og nyskapes i den kontinuerlige meningsdannelsen (Engelsrud & Nordtug, 2016). Engelsrud og Nordtug argumenterer for at den samme logikken kan overføres til temaet kroppspress. I stedet for se på hva som er årsaken til kroppspress i et lineært årsak-virkning forhold retter de fokus mot hvilke begreper som blir brukt om kroppen og hvilke tiltak som rettes inn for at ungdom ikke skal oppleve kroppspress. Ut i fra dette argumenterer Engelsrud og Nordtug (2016) for at begrepene og tiltakene kan bidra til å skape et fortolkningsrom som unge kan forstå seg selv igjennom for eksempel ved å bli opptatt av kroppens form. De viser til eksempler der kroppspress blir forklart i et lineært årsak-virkning forhold. Dette kan være bloggere, felles dusjing på skolen eller retusjert reklame. Når dette beskrives som årsaker til kroppspress blir det også løftet frem som noe som må bekjempes. Men som Engelsrud og Nordtug peker på gir alle disse tiltakene næring til kroppspresset: ”Snakkingen, skrivningen og tiltakene som er ment å bekjempe kroppspresset, blir en del av problemet ved at den enkelte får forelagt begrepet kroppspress som utgangspunkt for å si noe om det som de merker seg og kjenner” (Engelsrud & Nordtug, 2016).

Et eksempel som kan illustrere dette når det gjelder prestasjonspress og psykisk helse er artikkelen ”En sykt seriøs ungdomsgenerasjon?” som er skrevet av ungdomsforskerne Kristin Hegna, Guro Ødegård og Åse Strandbu (2013), og som jeg viste til i innledningen. Forfatterne viser blant annet til Ung i Oslo og Ung i Norge undersøkelsene fra 2012. De skriver at forskningen viser en nedgang i rus – og atferdsproblemer blant ungdom og at flere trives på skolen, samtidig skriver de at ”bekymringer øker blant tenåringer”. De viser til endringstrekk i samfunnet som de mener har skapt en mer ”konform” ungdomsgenerasjon (Hegna et al., 2013). Videre skriver de at:

Skolen må mestres, kroppen trenes, helsen være god. Unge må forvalte ungdomstida som en verdifull kapital for framtida. Kommer man på etterskudd, har man bare seg selv å takke. I vår individualiserte tid blir strukturelle problemer personlige (Hegna et al., 2013)

Forfatterne spør videre om ”denne framtidisiplineringen (er) et tveegget sverd som tærer på de unges psykiske helse?” (Hegna et al., 2013). Slik jeg tolker det forklares økningen i psykiske lidelser blant unge i et lineært årsak- virkningsforhold der individualisme og framtidisiplinering beskrives som årsakene.

Engelsrud (2016) retter et kritisk blikk mot hvordan fenomener som kroppspress blir opprettholdt gjennom språket av ulike aktørers interesser. I innlegget ”Har du tid til noen kjappe kommentarer om kroppspress?” viser Engelsrud (2016) til et illustrerende eksempel der forskerne Mari Rysst og Gun Roos, på oppdrag av barne – og likestillingsdepartementet, har utredet fenomenet kroppspress. Engelsrud (2016) siterer rapportens konklusjon, hvor forskerne støtter barne – og likestillingsdepartementets bekymring for at det finnes et stort kroppspress ute i samfunnet. Forskerne bak rapporten mener alle tiltak som kan bekjempe kroppspresset bør prøves. Engelsrud (2016) skriver videre at denne konklusjonen er et uttrykk for at noen aktører finner nettopp det de er ute etter å finne, at noen har interesse av at fenomenet finnes og kan bruke det i sin argumentasjon for å legitimere ulike tiltak (Engelsrud, 2016). Kartlegging og tiltak skaper en problemorientering som bidrar til å opprettholde fenomenet. På denne måten blir risiko en sosial konstruksjon som blir virkelig ved at det blir snakket om, skrevet om, forsket på og bekreftet.

For eksempel er ungdom og psykisk helse et tema som har fått mye oppmerksomhet i mediene de siste årene. I Aftenposten-artikkelen ”De sykt flinke” (Knapstad, 2013) blir ungdom omtalt som ”CV-generasjonen”. I artikkelen blir det vist til en undersøkelse fra HEMIL-senteret ved Universitetet i Bergen hvor annenhver tiendeklassing svarte at de var ganske mye eller veldig mye stresset på skolen. I artikkelen intervjues jenter som har opplevd at de har stresset så mye med å være perfekte at de til slutt ble syke. Det vises til intervjuer med en fastlege og flere professorer som alle understreker alvorret i situasjonen. Det pekes på årsaker som sosial medier, utdanningsreformer og bloggere. Dette mener jeg eksemplifiserer hvordan omfattende ungdomsundersøkelser kan bidra til å reprodusere og forsterke en sammenheng mellom flinke ungdommer og syke ungdommer. Dette bildet ble i stor grad

bekreftet i 2014 da resultatene fra den nasjonale Ungdata-undersøkelsen ble publisert. I sammendraget i rapporten beskrives dagens unge som “en stressa ungdomsgenerasjon” (NOVA, 2014, s. 3).

I boken *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet* skriver Pettersvold og Østrem (2012) om hvordan standardiserte kartleggingsverktøy og programmer i barnehagen bidrar til å skape en snever forståelse av et normalt barn. De peker på en kartleggingskultur som bidrar til å sykkeliggjøre det normale. De viser blant annet til forskningsprosjekter som kartlegger barn og unges psykiske helse og spør om forståelsen av hva som regnes som normalt er for snever når for eksempel en av undersøkelsene viser at omtrent halvparten av barna har vansker. Pettersvold og Østrem skriver at kartleggingen begrunnes med godhetsargumenter, og at slike argumenter er vanskelige å angripe. Kartlegging og tiltak legitimeres med omtanke for svake grupper, og grupper som trenger ekstra oppfølging. Samtidig pekes det på at argumentene ofte er uklare og retoriske. Iveren etter å kartlegge og tilrettelegge knytter forfatterne til kommersielle aktørers interesser, fagpersoners prestisje og en politisk styringsviser (Pettersvold & Østrem, 2014). Produsenter av ulike kartleggingsverktøy, forskere som er opptatt av anerkjennelse og politikere som ønsker å målstyre og vurdere har alle interesse av at bekymringsbilder og risikoer reproduseres. Det betyr ikke at disse aktørene er bevisste på at det tjener deres interesser eller at de handler med den intensjonen. Når risikoer oppfattes som reelle og omfattende trengs det færre gode argumenter for å legitimere kartlegging og tiltak.

Som et eksempel på dette vil jeg trekke frem avisartikkelen ”Det nye utenforskapet” hvor Næss (2016) skriver om det han kaller en ”forbedringsindustri” som retter seg mot ungdom. Næss peker på at de som styrer denne industrien, det være seg coacher, psykologer, motivatorer, personlige trenere, veiledere og andre, bidrar til å opprettholde fenomenet:

Alle som én utvikler de nye råd, formaninger og løsninger på hvordan vi skal bli den beste utgaven av oss selv. Ulempen er at rådene industrien gir, er med på å forsterke problemene som den reklamerer med å løse. Med store løfter og lite ansvar, gjerne til en saftig pris, bidrar dens tjenester til at ungdommene tenker seg inn i problemene i stedet for å bryte seg ut av dem (Næss, 2016)

Slik jeg tolker det er dette eksempel på kritiske stemmer som problematiserer iveren etter å hjelpe. Det stilles spørsmålstegn til hvem sine interesser ulike hjelpetiltak og tjenester tjener og hva som er konsekvensene.

I forbindelse med ungdom og psykisk helse rettes det også kritikk mot forestillingen om at alle utfordringer og problemer i livet kan og bør mestres. Engelsrud (2016) retter et kritisk blikk mot innføring av faget/temaet livsmestring i skolen. Hun skriver at innføringen av livsmestring i skolen åpner for at ulike kommersielle interesser og organisasjoner kan starte tiltak og programmer for bruk i skolen. Engelsrud viser til Landsrådet for Norges barne-og ungdomsorganisasjoner som har satt i gang et arbeid for å utvikle programmer i forbindelse med livsmestring i skolen. Her skal barn og unges utfordringer kartlegges, samtidig som det skal kartlegges hvilke kunnskaper og ferdigheter som skal hjelpe elevene i å mestre utfordringene. Engelsrud (2016) beskriver dette som en problemorientert tilnærming til temaet.

Våren 2016 ble TV-programmene «Psykt perfekt» (TV2) og «Jeg mot meg» (NRK) lansert. De handlet om unge som hadde psykiske helseplager. I en direktesendt debatt på NRK 14.04.2016 ble programmene diskutert. Kommuneoverlege Elisabeth Swensen var kritisk til programmene og sa blant annet dette i debatten:

Det er sånn at overgangen fra barn til voksen er jo fylt med, berettiget vil jeg si, frykt for at man ikke skal fikse det. Det er sterke følelser, det er mye som skal skje. Og de følelsene er på en måte blitt annektert av det som litt upresist kalles psykisk helse. Altså vi har fått en slags profesjonalisering av vanlige følelser som gjør at det nok blir veldig nærliggende for en del ungdommer å tenke om sine egne følelser at de hører hjemme i det språket.

Slik jeg tolker Swensen argumenterer hun for at vi må akseptere at ungdomstiden består av sterke følelser, uten at dette trenger å profesjonaliseres og diagnostiseres. Hun er kritisk til det hun mener er et overdrevent fokus på psykisk helse, og at dette skaper en problemforståelse som ungdom kan tolke seg selv og sine liv igjennom. Også psykolog Trine Waaktaar argumenterer for «et rausere syn på hva livet er» i en artikkel i Aftenposten (Skogstrøm, 2014). Hun sier at «vi står i fare for å blåse opp fokuset på at ungdom er mer stresset og utsatt for psykisk belastning enn før». «Det beste vi kan gjøre for ungdom som rapporterer at de er stresset eller deprimerte, er å senke forventningene, normalisere det å streve», sier Waaktaar til

avisen. Videre argumenterer hun for at det å være deprimert og engstelig i faser av livet er normalt. Hun mener vi burde ha et rausere syn på hva livet er, i stedet for å profesjonalisere ethvert problem (Skogstrøm, 2014). Det samme argumenterte hun for på P2 25. april 2016. Fagfolk tar med andre ord avstand fra den store press-debatten og mener fokuset på psykisk helse blant ungdom har blitt for stort. De mener det skaper en smalere norm for hva som regnes som normal psykisk helse og normalt ungdomsliv.

Jeg har tidligere nevnt Ungdata-undersøkelsene i forbindelse med ungdom og psykisk helse. I rapporten fra 2015 fokuseres det spesielt på dette temaet, og i sammendraget fra rapporten står det at: ”Et viktig funn er at det ikke nødvendigvis er de med høye ambisjoner og som presterer godt på flere områder i livet, som er mest utsatt for psykiske helseplager, slik en av til kan få inntrykk av gjennom media” (NOVA, 2015, s. 4). I denne utgaven av rapporten har forskerne sett nærmere på hvordan ungdom som sliter med psykiske plager har det på andre områder, sammenliknet med de som ikke er like mye plaget. Bildet er mer nyansert enn det som har kommet frem tidligere, og forskerne slår fast at det ikke er de med høye ambisjoner og gode prestasjoner som sliter mest med psykiske helseplager. 18. august 2015 kunne vi lese i Dagbladet at prosjektlederen for Ungdata, Anders Bakken, ønsker å nyansere det medieskapte bildet om at det er de flinke jentene som sliter mest psykisk (Malm, 2015). Til avisen forteller Bakken at: ”Det vi ser er at det er de ungdommene som er lite integrerte som sliter mest, og denne gruppen fortjener nå å få oppmerksomhet”. Videre forteller Bakken at ”Det finnes også velintegrerte og ambisiøse ungdommer som sliter, men det spørs om ikke denne gruppen har fått litt for mye medieoppmerksomhet de seinere åra” (Malm, 2015). I samme artikkel ble også generalsekretæren i Rådet for psykisk helse, Tove Gundersen, intervjuet. Hun mente at det ikke hadde blitt rettet for mye fokus mot de flinke pikene, men at gruppen som var lite integrert i skolen, blant venner og familie fortjente mer oppmerksomhet. Hun ønsket mer fokus på psykisk helse og at temaet skulle inkluderes i skolens læreplan. Dette viser at selv om bildet nyanseres, er det noen som har interesse av at fenomenet fortsatt får oppmerksomhet og at problemforståelsen og risikoen blir reproduisert.

5.3.2 Press-premisset i fokusgruppeintervjuene

Etter at jeg ble oppmerksom på kritikken mot press-premisset og fokuset på psykisk helse rettet jeg et kritisk blikk mot fokusgruppeintervjuene og min egen rolle under intervjuene. Som jeg har vist tidligere var ”flinke piker” og press et tema i fokusgruppeintervjuene. Selv

om jeg hadde temaet som et punkt på samtaleguiden ble dette et tema i tre av gruppene uten at jeg introduserte det. Jeg har vist til utdrag fra to av disse gruppene i avsnittet om ”flinke piker” over (5.2.3). Grunnen til at det ble et tema kan skyldes informasjonen jeg gav når jeg rekrutterte informantene og at intervjuet bar preg av en forskningssetting der det kan ha blitt oppfattet at det var en viktig bekymring og et relevant tema. I to av gruppene hvor temaet ble diskutert uten at det ble introdusert av meg, har jeg også i ettertid sett at jeg har valgt å komme med oppfølgingsspørsmål om hva som kjennetegner de flinke pikene. På denne måten ble konstruksjonen reproduisert og temaet fikk en stor plass i intervjuene. I ettertid har jeg også sett på hvordan informantene snakket om temaet. Jeg mener argumentasjonen var preget av generelle forklaringer av et vagt definert ”press på flere arenaer”. I de tilfellene argumentene om at ungdom ble utsatt for mer press ble utfordret av noen andre i gruppen ble det ikke snakket mer om temaet. Slik jeg tolker det kan det tyde på at informantene var nølende og usikre i måten de snakket om ungdom gjennom et press-premiss på.

I to av fokusgruppene ble ikke prestasjonspress eller karakterpress et samtaletema før det ble introdusert av meg som moderator. Etter at jeg hadde introdusert temaet i den ene foreldregruppen diskuterte deltakerne om det var tilfelle at ungdommene deres var utsatt for prestasjonspress og karakterpress. Spesielt to av foreldrene mente at karakterpress ikke var noe grunnleggende problem, og de ble enige om at det var lokale variasjoner. Et eksempel de nevnte i denne sammenhengen var at det kunne oppstå et press om å ha dyre kjoler på skolens juleball. Videre utspilte samtalen seg slik:

Eva: Men det sies i hvert fall at det er mer press. Det sies jo det.

Lene: Mm, det sies.

Eva: Jeg tror nok det.

Lene: Tror du det stemmer?

Eva: Ja, jeg tror nok det stemmer, men jeg, i hvert fall så synes jeg i hvert fall at de ungdommene jeg jobber med de kommer inn i et miljø. I hvert fall det miljøet jeg jobber med de sier at det er så deilig å komme hit sa de fordi ”her kan jeg være meg selv”, sier de.

Lene: Hva tror du de legger i det da?

Eva: Nei, da kan de kle seg som de vil og de kan senke skuldrene fordi de blir godtatt som den de er, de må ikke spille en rolle sier de. Så det er jo tydelig at de opplever at de må gå inn i roller som de egentlig ikke trives med, eller de tar et sånt skall rundt seg for å prøve å leve opp til forventningene da.

Heidi: Forventningene de tror...

Eva: De tror ja, er der hele tiden.

Eva aksepterte ikke umiddelbart press-premisset, men bemerket at det var et fenomen hun hadde hørt om, og at ”det sies” at det er mer press. I denne delen av samtalen kan vi se at jeg som moderator inntok en aktiv rolle. Med et kritisk blikk kan man si at jeg oppfordret Eva til å spinne videre på temaet og til å bekrefte problemforståelsen. Hun trakk frem erfaringer med ungdommer hun hadde jobbet med som passet inn i press-premisset. Årsaken ble knyttet til at ungdommene måtte ”spille en rolle” eller ta ”at skall rundt seg”. Heidi påpekte derimot at disse forventningene også ble skapt av ungdommene selv, og Eva sa seg enig i dette. Slik jeg ser det er utdraget for det første et eksempel på at premisset om at ungdom er utsatt for prestasjonspress ikke umiddelbart blir akseptert. Det pekes på at forventningen også skapes blant ungdom. For det andre viser utdraget hvordan jeg som moderator påvirket samtalen til å handle om det utfordrende og vanskelige, og til å bekrefte egen problemforståelse. Det samme skjedde i den andre foreldregruppen der informantene begynte å snakke om temaet på oppfordring fra meg.

5.3.3 Alternative stemmer

I arbeidet med å gå gjennom intervjuene med et kritisk blikk forsøkte jeg å identifisere stemmer som kunne fremstå som alternative forståelser av ungdom. Hvis man ikke skal forstå ungdom gjennom et press-premiss, hvilke forståelse kan man da bygge på? Hvis man ikke skal snakke om press, stress, krav og bekymringer, hva kan man da snakke om? Disse spørsmålene fikk meg til å lete etter stemmer som var tilstede, men som likevel ikke var fremtredende i intervjuene. Jeg lette etter temaer og stemmer som jeg ikke hadde plukket opp i første del av analysearbeidet.

Som jeg nevnte i metodekapittelet begynte jeg intervjuene med at informantene skrev i to minutter for seg selv og assosierte fritt rundt begrepet ungdomstid. Deretter leste de opp det de hadde skrevet. Under selve gjennomføringen av intervjuene tenkte jeg at det informantene snakket om i denne delen ikke kom til å bli relevant for det videre arbeidet. Når jeg senere leste denne delen med et nytt blikk oppdaget jeg at det var mange punkter og temaer i denne øvelsen som ikke ble fulgt opp videre i intervjuene. Nedenfor har jeg valgt ut noen utdrag som jeg mener representerer alternative stemmer. De fleste informantene hadde skrevet ned stikkord, og det som kjennetegnet disse sitatene var en blanding av positive og utfordrende sider ved ungdomstiden. I utdragene mener jeg det finnes stikkord som representerer

alternative stemmer, nemlig stikkord som *ikke* er preget av en bekymringstenkning om ungdom.

Heidi: Trøtt om morgenen, læreevne, da tenker jeg på god altså.
Kviser. Fokus på seg selv og sammenlikning med andre.
Skaping av identitet. Usikkerhet. Mote, kjærestehormon.

Monica: Gode venninner, gøy, litt skummelt noen ganger, spennende, forventninger, slitsomt, dansing, trening, mye å gjøre, redd for ikke å bli likt, redd for ikke å lykkes med skole, kjedelige lærere, morsomme fester, fester som ikke ble så morsomme, forelskelser, kjærlighetssorg.

Bjørn: Overgang, forandring. Hormoner, nysgjerrig, uoversiktlig.
Frustrasjon, forventning, prestasjon, optimisme, overmot, grenseløs.

Marit: Modning. Nysgjerrighet, pubertet, utprøvning, prosesser, festing, rus, usikkerhet, bevisstgjøring, venner, tankeløshet, opposisjon.

Rune: Utvikling, valg, hvem er jeg? hvor skal jeg? kjæresten, venner, fin tid, klarer alt, alt er mulig, uredd, udødelig.

Hilde: Forandring. Jeg tenker det er en tid for mye forandring. Mye forventning. Masse energi. Men også mye stress. Det å prestere. Drømmer, mål. Men også forvirring og det å streve etter ting, og de store følelsene.

Kari: Morsomt. Muligheter. Venner. Så har jeg skrevet idrett/trening/aktivitet. Løsrivelse. Knopp → blomst.
Skolevalg, forventninger fra andre til andre. Økende krav.

Jan: Ja, vi er inne på mye av det samme tror jeg. Jeg har bare sånn drysset ned. Pubertet, skole, valg, utdanning, forelskelse, hormoner, identitet, posisjon, alkohol, rus, seksualitet, aktivitetsnivå, hobbyer, interesser.

Linda: Jeg har skrevet venner. Det har jeg på topp for så vidt, av egentlig en grunn og for å si det sånn. Så har jeg med løsrivelse, popularitet, finne seg selv, både i selvbilde og selvtillit, medier og da sosiale medier kanskje på topp der. Veivalg og skole, fritid og skole, familie, prestasjoner og press, stå på egne bein og ta ansvar, pubertet og relasjoner.

Silje: Ja, ungdomstid da tenker jeg at den er travel. De har veldig mye forskjellig som skal på plass, både skole, og familie, og

venner, og sport, og hobby. Det er press fra mange hold. Den er morsom. Det skjer jo veldig mye morsomt i den tiden, for man opplever jo mye morsomme og hyggelige ting. Den kan også være litt ensom, selv om man kanskje har det morsomt og travelt og alt, så er man kanskje litt ensom i sitt eget hode. Man føler at man er den eneste som har det akkurat sånn. Den er full av opplevelser. Og muligheter. Og venner. Og musikk. Og valg, ikke minst. Veldig mange valg, hele tiden. Og det er hormoner som spiller inn på hvordan du har det. Også er den jo utforskende da, tenker jeg... finne ut av ting.

Eva: Jeg har skrevet at de begynner å få veldig tydelig egne meninger. Frigjøring fra foreldre. Vi begynner å bli litt teite. Også skal de gjøre mange valg, jeg ser at de står overfor veldig mange valg. Og de er avhengige av venner. Og søker tilhørighet til ulike miljøer.

Som vi ser i disse utdragene er det flere ting som går igjen. Venner, kjærester og familie er stikkord som går igjen og som viser til betydningen av det relasjonelle. Jeg vil også fremheve de fysiologiske prosessene som kviser, hormoner og pubertet som forbindes med ungdomstiden. Dette kan sies å stå i kontrast til et stort fokus på psykologiske prosesser. I tillegg finner vi de positive, spennende, og hverdagslige assosiasjonene. Det er venner, kjærester, fest og seksualitet. Det er musikk og det er opplevelser. Alt sammen, på godt og vondt. Alle kan kjenne seg igjen i det, og de aller fleste opplever det som en del av ungdomstiden. I ettertid undersøkte jeg om disse stemmene også var tilstede senere i intervjuene.

Når det gjaldt utdanningsvalg har jeg tidligere vist hvordan det ble beskrevet som utfordrende fordi det var så mange muligheter og at det var vanskelig å velge på nytt hvis man angret. Marianne presenterte en alternativ forståelse som jeg mener nyanserer synet på hvor viktig og avgjørende valget av utdanning og yrke var:

Marianne: Nei, jeg tror én ting til jeg og det er at det har blitt veldig sånn at de valgene de tar de er på en måte helt avgjørende og skjellsettende. Herlighet, det er da mange av oss som har gjort feil valg i livet. Jeg tror det å faktisk gi litt slingringsrom. Man må prøve, også må man se om det passer eller ikke. Jeg mener ikke at du skal gjøre det på alt mulig, men litt sånn følelse av at; jeg overlever da hvis jeg skulle ta et litt feil valg, det går bra.

Anne: Men jeg tror det er veldig viktig å få frem som rådgiver.
Nettopp det at du er ikke bundet opp til dette. Du kan gå over på noe helt annet hvis dette ikke passer for deg, og det er helt greit, du har masse tid. Altså at det ikke er det der presset og stresset for at å, nå må jeg bestemme meg, nå må jeg bestemme meg. Det er greit hvis du tar feil!

I denne måten å snakke om utdanningsvalget på utfordres tenkningen om at valget er viktig og avgjørende. Det at man har mange muligheter blir dermed ikke utelukkende sett på som et problem. Livet består av prøving og feiling. Dette tolker jeg som en forståelse som bygger på erfaringer om at livet ikke alltid kan planlegges og at uforutsette ting skjer. Dette leser jeg som en konstruksjon som utfordrer tanken om at livet skal og kan mestres. Samtidig utfordres konstruksjonen om at omvalg ikke er ønskelig.

Et annet eksempel fantes i gruppen med lærere og rådgivere fra Oslo. De var kritiske til Osloskolens satsning på forsering som går ut på at man kan ta fag på et klassetrinn høyere enn det man går på, og muligheten til å ta videregående på to år. Dette var deltakerne kritiske til. Hege reflekterte rundt dette og sa ”Jeg tenker med meg selv, da skal vi bare lære ungdom; lev livet veldig hurtig, for det blir jo du så innmari lykkelig av!”. Dette tolker jeg som en forståelse av ungdomstiden som verdifull og at ungdomstiden har en egenverdi. Det å leve livet her og nå verdsettes, fremfor å fokusere på fremtiden. En av rådgiverne sa dessuten at hun hadde ”svartmalt” dette tilbudet for elever som var på et informasjonsmøte i forbindelse med tilbudet om forsering. Hun advarte elevene om at det kom til å bli mye å gjøre og at det kunne gå utover fritiden. Slik jeg tolker det representerer dette en forståelse av ungdom som ivaretar betydningen av fritid og av ’her og nå’ opplevelser.

Et annet eksempel på at alternative stemmer kom frem var i det ene foreldreintervjuet der informantene diskuterte fordeler og ulemper med fritt skolevalg. Fritt skolevalg vil si at elevene kan velge fritt mellom videregående skoler i sitt hjemfylke, uavhengig av nærhet til skolen. I Oslo har dette ført til at noen skoler har ”høyere” status enn andre og dermed høyere karaktersnitt for å komme inn på skolen. I intervjuet beskrev Marit dette som en utfordring for ungdom, og en stressfaktor fordi man ble ”stigmatisert veldig tidlig ut i fra hvilken videregående skole de har gått på”. Monica innvendte at det også kunne være fordeler med det ”Fordi at det hender jo at i den tiden du går på ungdomsskolen, også skal du over til videregående, at noen har behov for å komme seg vekk fra det miljøet de er i, og har veldig godt av å få et skifte”. Hun sa at dette ikke trengte å ha noe med at man hadde problemer eller

spesielle behov, men viste til datteren sin som opplevde at ”(hun) syntes det var deilig å møte noen som kom fra andre steder i Oslo”. Videre fortalte Monica at datteren hadde blitt kjent med nye mennesker, og skildret i detalj en fest hun hadde hentet datteren på i forbindelse med noen nye venner hun hadde møtt. Denne festen ble beskrevet som en positiv erfaring for datteren ”Og det syntes hun var kjempespennende. Hun ville jo aldri opplevd det her. Hun syntes det var gøy å bli kjent med noen som kom fra noe helt annet”. I Monicas fortelling ble det snakket om betydningen av relasjoner, opplevelser og nye erfaringer i forbindelse med temaet fritt skolevalg. Dette tolker jeg som et alternativ til å forstå fritt skolevalg utelukkende som en faktor som skaper stress og bekymring. Det som er interessant i denne sammenhengen er at jeg under intervjuet tenkte at Monicas detaljerte skildring av denne festen var på siden av temaet. Dette var også en av grunnene til at denne delen av intervjuet var den eneste av de fem intervjuene som ikke ble transkribert i sin helhet i ettertid. En annen grunn til at historien ikke ble transkribert var fordi jeg vurderte den som for detaljert til at den kunne siteres i oppgaven uten at det ville gå utover informantenes anonymitet. Det at jeg vurderte historien som lite relevant mener jeg likevel kan bekrefte min egen forskningsinteresse og hvordan jeg kan ha bidratt til å styre samtalen mot en bekymringstenkning, og at de alternative stemmene ikke kom tydeligere frem.

5.3.4 Hvorfor kom ikke de alternative stemmene bedre frem?

I denne delen vil jeg fokusere på hvordan samtalen utspilte seg og hvorfor ikke de alternative stemmene kom tydeligere frem. Det første jeg gjorde i denne delen av analysen var å undersøke hvilke oppfølgingsspørsmål jeg introduserte etter den første øvelsen om ungdomstidsassosiasjoner.

I den første gruppen jeg intervjuet spurte jeg Eva, som hadde hatt ordet sist, hva hun tenkte på når hun nevnte ’tilhørighet’. Eva svarte at ”De vil jo gjerne tilhøre et miljø, en gjeng. De prøver å finne et miljø. Enten det er jeger – og fiske foreningen, eller om det er et kor. De søker ofte et miljø der de føler at de kan bli godtatt”. Videre i samtalen snakket Eva og Per om at mange ungdommer de kjente til opplevde det som frigjørende å begynne på ungdomsskolen fordi det åpnet seg et større miljø og de ble kjente med flere.

I den neste gruppen jeg intervjuet stilte jeg ikke et direkte oppfølgingsspørsmål, men spurte om noen hadde noen kommentarer på det som hadde blitt sagt i assosiasjonsrunden. Linda og Anne fulgte opp dette og sa:

Linda: Jeg synes vennene får en veldig stor rolle. Det er veldig viktig å være populær, å være inne og få være med på det som skjer. Det er nesten hovedprioriteten og alt annet kommer i bakevja. Familie får mindre plass, og det gjør kanskje nesten skole og sånne ting også, selv om det er noen som prøver å holde på den selvfølgelig. Men det er fritid, venner og det å være populær og henge med.

Anne: Helt enig det med venner, at det er det viktigste. Det er det nå, og det var det da jeg vokste opp. Når jeg kom i puberteten så var det vennene som var livet mitt.

I de to intervjuene over utspilte samtalen seg med andre ord til å handle om betydningen av venner og tilhørighet. I en annen gruppe stilte jeg derimot et spørsmål som førte samtalen i en annen retning. Jeg spurte først om noen hadde noen kommentarer eller ønsket å følge opp noe av det som hadde blitt sagt i assosiasjonsrunden. Da ingen kom på banen sa jeg ”Dere snakket mye om utfordringer, hva er det som er spesielt utfordrende?”. Samtalen utspilte seg slik:

Anita: I skolesammenheng?

Lene: Mm

Anita: Altså, den opplevelsen er jo at det i forhold til skole og press, så er det det å være flink. Det er ikke så lett. Og i hvert fall når du ikke, alle er jo ikke like flinke. Men det har liksom blitt sånn at ingen skal ha toere. Og jeg tror det er vanskelig å være ungdom eller elev i dag hvis du ikke er flink på skolen. Jeg tror det er veldig utfordrende for elever.

Silje: Det tror jeg og.

Anita: For alle snakker om karakterer og inn på skole og det tror jeg er ikke noe all right.

Hege: Ja, jeg tror jo at det her kravet til å på en måte lykkes i mange arenaer. Nesten uansett hva livet ditt inneholder jammen meg lykkes så veldig. I skole, i fritidsaktiviteter, sosiale medier. Det er liksom ikke nok å delta, du skal lykkes og.

Som jeg har nevnt over var runden hvor informantene leste opp sine ungdomstidsassosiasjoner preget av stikkord som handlet om både utfordringer og andre sider av ungdomstiden. Det gjaldt også for denne gruppen, men spørsmålet mitt startet en samtale om utfordringer der press-premisset på mange måter ble reproduisert.

Et annet spørsmål fra samtaleguiden handlet om kjennetegn ved dagens ungdomsgenerasjon, og om informantene tenkte at dagens unge hadde noen spesielle muligheter eller utfordringer. I de fleste intervjuene ble det snakket mest om forskjeller og hva som var spesielt utfordrende for ungdom i dag. I den ene foreldregruppen mente de derimot at det var mye som var likt. Monica sa at:

Men sånn hvordan det er å være ungdom, og de følelsene og sånn. Sånn som når jeg snakker med mine døtre da så kjenner jeg meg jo veldig igjen i deres følelser og hvordan de opplever det å være ung; Skole, klasse, alt dette her med kul/ikke kul, fester i helgene, alkohol eller ikke. Alle de tingene synes jeg er ganske likt da. Og den litt sånn ”Oj, nå skal jeg begynne på videregående”. Alle de tankene om det, er jo veldig mye som er likt.

Slik jeg leser Monicas måte å snakke om ungdomstiden på i dette utraget skiller den seg fra en bekymringstenkning om ungdom. Argumentasjonen går på at ungdomstiden og alle de følelsene og erfaringene den innebærer er en del av livet. Det er noe vi alle må igjennom og den kan være fin og den kan være vanskelig. Hun avviser på mange måter at dagens ungdomsgenerasjon opplever spesielle utfordringer. Rett etterpå ble temaet fritt skolevalg tatt opp. Dette ble beskrevet som en forskjell og en utfordring ”og mer press nå”. Hvis vi stopper opp her kan vi spørre; hvorfor ble ikke Monicas måte å snakke om ungdom på fulgt opp? Hvorfor ble fokus rettet mot det utfordrende og vanskelige igjen? Var det forventet at det var det intervjuet skulle handle om? Var spørsmålet mitt om kjennetegn ved dagens ungdomsgenerasjon ledende? Med et kritisk blikk på min egen rolle vil jeg antyde at svaret på det siste spørsmålet er ja. Jeg var ikke ute etter å snakke om alt som var likt som før, men om det som var forskjellig og utfordrende. For å oppsummere kan man si at både min rolle i intervjuene og de diskursene jeg selv var en del av påvirket hvilke stemmer som kom frem og hvilke stemmer som var mindre fremtredende. Samtidig kan man argumentere for at hegemoniske diskurser i samfunnet kan ha påvirket informantene til å snakke om bekymring og press.

5.3.5 Oppsummering – hovedfunn

Før jeg går videre til drøftingen vil jeg presentere det jeg mener er to hovedfunn i analysen. For det første tyder analysene på motstridende diskurser om ungdomsskoleelever og deres valg av utdanning. Mens de utdanningspolitiske føringene synes å være innrammet i en kunnskapsøkonomisk diskurs og en risikodiskurs om ungdom, er det også kritiske stemmer tilstede som blant annet er representert av fagfolk, profesjonsutøvere i skolen og foreldre. Slik det kom frem i analysen av lærerplanen i faget utdanningsvalg og Kunnskapsdepartementets nettsider om utdanningsvalg tyder det på, i tråd med Kjærgårds analyser, at det er en kunnskapsøkonomisk diskurs som innehar en hegemonisk posisjon i de utdanningspolitiske føringene. I denne diskursen blir elevene konstruert som rasjonelle, fremtidsorienterte og ansvarlige subjekter som velger utdanning ut i fra tilgjengelig informasjon og samfunnets behov for kompetanse. I kombinasjon med en risikodiskurs hvor man bekymrer seg over, registrerer, kartlegger og fanger opp de som faller utenfor utdanningsløpet kan man si at diskursene er normative og disiplinerende. I intervjuene kom det også frem noen tilfeller der ungdomsskoleelevers utdanningsvalg ble forstått gjennom en kunnskapsøkonomisk diskurs med fokus på å tilpasse seg markedet, på å utvikle valgkompetanse og selge sine kvaliteter. I motsetning til dette var informantenes forståelse av utdanningsvalg i hovedsak preget av kritiske stemmer som utfordret dette perspektivet og fokuserte på elevenes interesser og verdier. Slik jeg tolker denne forståelsen av ungdomsskoleelevers valg av utdanning er den i tråd med et dannelsesperspektiv som også synes å være fremtredende i faglitteraturen for lærere i faget utdanningsvalg. Disse stemmene ser jeg i kombinasjon med kritikken som ble rettet mot de utdanningspolitiske føringene i skolen der informantene etterlyste fokus på personlige egenskaper og ”det helhetlige mennesket”. Til sammen mener jeg de kritiske stemmene danner et mønster i måten man snakker om ungdomsskoleelever og deres valg av utdanning på, og jeg vil videre samle disse stemmene i en *dannelsesdiskurs*. Slik jeg ser det er det med andre ord motstridende diskurser som preger feltet. På den ene siden har vi de utdanningspolitiske føringene som er preget av en kunnskapsøkonomisk diskurs og en risikodiskurs, på den andre siden finner vi en dannelsesdiskurs.

Det andre hovedfunnet er stemmene som er kritiske til press-premisset i forståelsen av ungdom, og det jeg har presentert som alternative stemmer i intervjuene. Følger vi argumentene til de som problematiserer fokuset på psykisk helse og press kan man si at press-premisset føyer seg inn i en risikodiskurs der ungdom skal kartlegges og hjelpes for å tilpasse seg ”normalen” og bli best mulig utgaver av seg selv. Som en kontrast til denne

bekymringstenkningen kan man snakke om ungdomstiden som en periode i livet som er verdifull i seg selv og som består av mange oppturer, men også nedturer. De alternative stemmene er slik jeg ser det knyttet til informantenes erfaringer med egen ungdomstid og erfaringer fra møter med ungdom i rollen som rådgivere, lærere eller foreldre. De alternative stemmene representerer slik sett et hverdagslig språk om ungdom og ungdomstid.

Kapittel 6 Drøfting

I denne drøftingen er intensjonen å svare på andre del av problemstillingen, nemlig hvilke konsekvenser de ulike diskursene og stemmene om ungdomsskoleelever og deres valg av utdanning kan ha for ungdoms subjektivitet. Hva kan ungdom tenke og føle innenfor de ulike diskursene? Hva kan bli sagt og gjort? Subjektposisjoner er et sentralt begrep i denne sammenhengen, og viser som nevnt tidligere til ulike posisjoner diskurser tilbyr og som individer kan identifisere seg med. I drøftingen vil jeg diskutere konsekvensene av de to hovedfunnene ved å argumentere for hvilke subjektposisjoner de ulike diskursene tilbyr, og diskutere mulige konsekvenser av at ungdom kan identifisere seg med disse.

6.1 Motstridende diskurser om ungdomsskoleelever og deres valg av utdanning

I en kunnskapsøkonomisk diskurs blir ungdomsskoleelever posisjonert som aktive, men tilpasningsdyktige subjekter. Diskursen konstruerer et subjekt som er fremtidsorientert og rasjonell i valgene sine. Det er et ansvarlig subjekt som tar ansvar for sin egen karriere og forvalter sin kompetanse som en ressurs.

Som jeg har vist tidligere (3.2) knytter Kjærgård oppblomstringen av risikodiskurser til vektleggingen av den økonomiske dimensjonen i utdanningstenkningen. Risikodiskursen posisjonerer ungdom som står utenfor utdanning som passive og mangelfulle. Som Sirpa og Mietola (2006, s. 238) skriver representerer subjektposisjonene 'ekskludert' det ultimate eksempelet på en uønsket subjektposisjon i dagens samfunn. Verken individet eller samfunnet ønsker å identifisere seg med denne subjektposisjonen. Individet kan strekke seg langt for å ikke havne i denne kategorien, mens aktører på ulike nivåer i samfunnet jobber for at færrest mulig skal falle fra, eller havne utenfor. Samtidig har jeg vist at denne risikodiskursen om frafall har blitt nyansert av forskningsmiljøer den siste tiden (se 5.1.3). Slik jeg ser det er dette et tegn på at diskursen om frafall er i ferd med å endres, og at ungdom som faller fra videregående opplæring i større grad blir tilbudt en aktiv subjektposisjon. Dette i motsetning til den passive posisjonen risikodiskursen tilbyr.

I det jeg har kalt dannelsesdiskursen blir ungdomsskoleelever posisjonert som aktive og autonome i valg av utdanning. Ungdom blir gitt subjektstatus og det oppfordres til selvskaping av egen identitet. Dannelsesdiskursen er slik jeg ser det en diskurs som utfordrer en kunnskapsøkonomisk diskurs og en risikodiskurs om ungdom og utdanningsvalg. Før jeg drøfter konsekvensene av de to motstridende diskursene vil jeg gå nærmere inn på Foucaults begrep om governmentalisering og disiplinerende teknologier.

6.1.1 Disiplinerende teknologier

Jeg har tidligere vist til Kjærgårds (2013) analyse av karriereveiledningsfeltet og vil her trekke videre på denne da det har vist seg å være relevant for funnene i analysen.

Som nevnt kapittel 3 bruker Kjærgård (2013) Foucaults begrepsapparat om disiplinerende teknologier. Begrepet er knyttet til 'governmentality' som er et sentralt begrep i Foucaults analyser av makt og styring. For å forklare governmentality-perspektivet vil jeg vise til Pettersvold (2015) som skriver at begrepet viser til en styringsmentalitet som handler om å styre individer til å tro at de styrer seg selv og er frie til å gjøre det de vil. Pettersvold skriver videre at det er en styringsrasjonalitet som kjennetegnes av subtile former for maktutøvelse der makt brukes til å definere virkeligheten på bestemte måter. Målet med denne styringsmentaliteten er å gjøre verden styrbar uten å styre for mye. I følge Pettersvolds tolkning av begrepet er det mulig "ved å få 'de styrte' til å internalisere de styrendes normer slik at de styrer seg selv. Med andre ord: Vi gjør det som er forventet av oss, uten at noen forteller at vi skal gjøre det" (Pettersvold, 2015, s. 238). Relaterer man denne måten å styre på til ungdomsskoleelevers valg av utdanning, kan man spørre om elvene styrer seg selv eller om de gjør det som er forventet av dem.

Kjærgård (2013) argumenterer for at faget utdanningsvalg kan betraktes som en disiplinerende teknologi, og at intervensjonsprogrammer som har til hensikt å få flest mulig til å fullføre videregående utdanning kan omtales som risikoteknologier som fungerer disiplinerende. Slik jeg tolker det kan faget og de ulike tiltakene forstås som måter å styre på som skal få ungdom til å velge det som er forventet av dem, *uten at noen forteller dem det*. Det kan handle om en forventning om ta videregående utdanning, eller en forventning om å velge utdanning etter samfunnets behov. Nettsiden velgriktig.no som jeg har vist til i analysen kan tolkes som en styringsteknologi som formidler en forventning om at elever skal velge realfaglig utdanning. Kjærgård (2013) skriver videre at Foucault har beskrevet den

disiplinære makten som en uatskillelig del av det moderne kapitalistiske samfunnet. Videre skriver Kjærgård at: ”Målet for det han [Foucault] kaller den disiplinære teknologi, et mål som vi også kan se innleiret i den kunnskapsøkonomiske diskurs, er å forme føyelige kroppar og dyktige (kompetente) individer som kan anvendes, forandres” (Kjærgård, 2013, s. 216). Mens dette beskrives for målet for styringsstrategien, skriver Kjærgård at de som utformer utdanningspolitikken og gjør vedtak kan synes å forstå saken på en annan måte. Han skriver at for dem er målet frigjøring og inkludering, og ikke disiplinering. Videre skriver Kjærgård at: ”Det er nettopp her Foucault gjør oss oppmerksom på å rette blikket spesielt mot disse inkluderingstiltak eller risikodiskurser som innebærer at sosial inkludering og omsorg i et governmentality perspektiv også kan forstås som et normativt sannhetsspill” (Kjærgård, 2013, s. 216). Ved å benytte governmentality-perspektivet rettes det med andre ord oppmerksomhet mot tiltak som tilsynelatende har et mål om å inkludere alle i det fellesskapet kunnskapssamfunnet tilbyr, men som samtidig kan betraktes som en måte å få alle til å følge en normativ standard om hva det vil si å velge riktig og å være inkludert.

Som jeg allerede har pekt på var et av hovedfunnene i analysen at en kunnskapsøkonomisk diskurs og en risikodiskurs innehar en hegemonisk posisjon i de utdanningspolitiske føringene på makronivå. Intervjuene var derimot preget av kritiske stemmer som utfordret denne tenkningen, stemmer jeg har knyttet til en dannelsesdiskurs. Hva kan være konsekvensen av disse motstridende diskursene om ungdoms valg av utdanning?

6.1.2 Risiko i kombinasjon med frihet

Slik jeg har tolket det ble valget av utdanning først og fremst konstruert som fritt og identitetsdannende av informantene. Valget skulle være basert på indre motivasjon. Det jeg mener er interessant i denne sammenhengen er kombinasjonen av denne måten å snakke om utdanningsvalg på og Kjærgårds påpekning av styringsteknologier på karriereveiledningsfeltet. Samtidig som inkluderingstiltakene og faget utdanningsvalg kan sies å ”styre” elevene til å velge det som er forventet av dem, forteller de samme tekstene at de skal velge ut i fra egne interesser. Og samtidig som fagfolk, profesjonsutøvere og foreldre snakker om frie valg, blir det konstruert risikoer (om for eksempel risikoen for omvalg og frafall) som legitimerer tiltak (som nettportaler og rådgivningstjenester) som kan sies å styre ungdom i en bestemt retning. Betyr denne kombinasjonen av frihet og risiko, at denne maktformen fungerer på en enda mer subtil måte? Fører den eksplisitte bruken av argumenter

fra dannelsesdiskursen til at det er lettere å styre individet fordi de tror (og blir fortalt) at de styrer seg selv?

Dannelsesdiskursen tilbyr en aktiv og autonom subjektposisjon. Hvis ungdomsskoleelever identifiserer seg med denne posisjonen kan de tenke at de er frie til å gjøre egne valg. Men så lenge de blir møtt av ulike institusjonelle praksiser, som faget utdanningsvalg, nettportaler med informasjon, rådgivningstjeneste eller andre inkluderingstiltak, som på en subtil måte forteller elvene hva som er forventet av dem oppstår det et spenningsfelt mellom frie valg og normative forventninger. Hva kan individet føle i dette spenningsfeltet? I og med at jeg ikke har snakket med ungdomsskoleelever i dette prosjektet er ikke intensjonen å svare utdypende på dette spørsmålet her. Jeg vil imidlertid begrense meg til å antyde mulige konsekvenser av et slikt spenningsforhold. Hvis individet identifiserer seg med en autonom subjektposisjon, kan det å velge bort utdanning da føre til en følelse av ufullkommenhet i møte med samfunnets forventninger? Hvis individet identifiserer seg med en autonom subjektposisjon og velger en utdanning ut i fra indre motivasjon, men som ikke har høy verdi på arbeidsmarkedet, kan man da føle mislykkethet? I så fall, hvor ble det av friheten og autonomien? Slik jeg ser det er ikke valgfriheten reell så lenge risikoer om frafall og feilvalg blir reproduisert i diskurser på makronivå.

Risikodiskursen tilbyr som nevnt tidligere en passiv subjektposisjon. Hvis ungdom identifiserer seg med å være ”i risiko” kan det tenke at det ikke har noen mulighet for å komme seg ut av situasjonen. I motsetning til dette kan man, som Fafo-forskerne Reegård og Rogstad (2016) spørre; for hvem er frafall et problem? Flere forskningsprosjekter med ungdom viser at ungdom som blir definert som ”i risiko” ikke selv identifiserer seg med denne merkelappen (Follesø, 2015). Det viser at subjektposisjonen ikke umiddelbart blir akseptert av ungdommene selv. Hvis ungdom derimot blir tilbudt en aktiv subjektposisjon og identifiserer seg med denne, kan individet oppleve at det har handlingsrom og mulighet til å påvirke sin egen situasjon. For at dette skal være et reelt handlingsrom må de samfunnsmessige forventningene til ungdom justeres til å tilpasses en større og mer variert gruppe ungdom. Man kan for eksempel spørre om det er rimelig av samfunnet å forvente at alle ungdommer skal fullføre 13 års skolegang uten pause.

Som jeg har pekt på i kapittel 3 skriver Kjærgård om motdiskurser som er tydelig i faglitteraturen og på implementeringsnivå i faget utdanningsvalg. I analysen har jeg også vist

hvordan kritiske stemmer er representert i faglitteraturen og i fokusgruppeintervjuene. Samtidig vil jeg stille spørsmålstegn ved det jeg vil kalle en ukritisk hyllest av dannelsesdiskursen og fokuset på individuell frihet og autonomi. Kritiske fagfolk, lærere, rådgivere og foreldre synes på den ene siden å være opptatt av at ungdom gjør selvstendige valg ut i fra egne interesser. Samtidig er de bevisste på, og formidlere av en diskurs som reproducerer bestemte normative forventninger om utdanning og om hvilke utdanninger og egenskaper som er nyttige og attraktive. I tråd med Foucaults maktforståelse kan makt bare utøves over frie subjekter (Foucault, 1991). Hvis maktrelasjoner forutsetter frihet, vil man da kunne rokke ved maktrelasjonene ved å snarere påpeke individenes ufrihet, enn å dyrke deres frihet? Ved å påpeke, snarere enn å ta for gitt, de normative forventningene samfunnet stiller til utdanning og kvalifisering kan man da oppfordre til kritisk refleksjon over hvordan man kan sies å bli styrt til å tro at man styrer seg selv? Kan man på denne måten tilby reell autonomi? Som jeg har pekt på i kapittel 2 kjennetegnes sosialkonstruktivistiske og poststrukturalistiske tilganger av et kritisk ærend. Ved å kartlegge normative forståelser i språket, og samtidig fokusere på maktrelasjoner i hegemoniske diskurser går kritikken ut på å synliggjøre at det kunne ha vært annerledes (Kjærgård, 2013, s. 36).

I praksis kunne det for eksempel vært slik at ungdomsskoleelevers valg av utdanning og yrke ikke var institusjonalisert i et eget fag i grunnskolen, og at valget var mer opp til tilfeldigheter og personlig initiativ til å søke informasjon. Det kunne også vært slik at ungdom i større grad fikk prøve ut ulike yrker i praksis og slik sett utviklet en identitet og trygghet i valg på bakgrunn av dette. Men hvilket handlingsrom har fagfolk, profesjonsutøvere og foreldre i møte med de utdanningspolitiske føringene? Kjærgård (2016) skriver at fagfolk og lærere i faget utdanningsvalg ser et handlingsrom til å implementere integrasjonsmotivet i faget ved å fokusere på identitet og verdier i forbindelse med valg av utdanning og framtidsplanlegging. Avslutningsvis skriver Kjærgård at faget utdanningsvalg kan være et viktig bidrag i å skape balanse mellom nyttemotivet og integrasjonsmotivet. Her vil jeg utfordre Kjærgård til å hevde at denne balansen også kan skape grunnlag for styring. I forlengelse av dette vil jeg argumentere for å øke bevisstheten om hvilke normative forventninger ungdom stilles ovenfor, og oppfordre fagfolk og profesjonsutøvere til å ytre seg kritisk om utdanningspolitiske forhold. En som skal råde ungdom til å gjøre valg basert på egne interesser og verdier, må samtidig kunne fortelle ungdom hvilke samfunnsmessige forventninger (for eksempel forventninger om utdanning eller utdanning etter samfunnets behov) de vil møte og reflektere over om disse eventuelt stemmer overens med ungdommens

individuelle verdivalg. Det betyr ikke at den som gir råd eller veileder trenger å være enig i de samme forventningene. Det handler derimot om en bevisstgjøring av forhold som blir tatt for gitt i hegemoniske diskurser på makronivå.

Når det er sagt er det ikke alle ungdomsskoleelever som kan komme til å føle ufullkommenhet og mislykkethet i møte med samfunnsmessige forventninger om utdanning. Foucault anså ikke makt som utelukkende negativ, men som produktiv. Mange tilpasser seg samfunnsmessige forventninger og opplever vellykkethet i møte med disse. Konsekvensene av å identifisere seg med en subjektposisjon som tilbys av en kunnskapsøkonomisk diskurs kan være at man føler ansvar for å planlegge ens karriere, og gjør det en oppfatter som frie valg som fører til kvalifisering og tilpasning til arbeidsmarkedet. Det vi derimot har vært vitne til i den siste tiden, og som jeg har pekt på i analysen, er en bekymring for denne selvstyringen der ungdomsskoleelever strekker seg langt for å oppnå 'vellykkethet' i tråd med samfunnsmessige forventninger. Dette har jeg omtalt som et press-premiss i forståelsen av ungdom, noe jeg mener kan betraktes som en ny type risikoteknologi.

6.2 Fra bekymring og kritikk, til alternative forståelser av ungdom

I oppgaven har jeg pekt på tendensen til bekymring i forståelsen av ungdom. Dette kom blant annet frem når informantene snakket om "flinke piker" og stress. I del 3 i analysen reflekterte jeg over hvordan min egen problemforståelse var innrammet i en bekymringstenkning om ungdom som presset seg selv for hardt. I ettertid har jeg tolket denne bekymringen som en ny type risiko som har blitt produsert og reproduert de siste årene. Det første jeg vil diskutere er konsekvensene av at unge blir forstått gjennom et press-premiss.

Press-premisset i forståelsen av ungdom er en konstruksjon som bygger på en årsakssammenheng mellom veltilpassede ungdommer og psykiske helseplager. Slik jeg ser det blir problemet konstruert i et lineært årsak-virkning forhold der årsaken til press er noe som finnes på ulike arenaer ute i samfunnet, for eksempel i skolen. Denne antatte sammenhengen mellom samfunnsmessige endringer som individualisering og utbyggingen av utdanningssystemet har vekket bekymring blant forskere, fagfolk, foreldre og ungdom. Den samme forståelsen dannet utgangspunktet for dette prosjektet. Samtidig har press-premisset

bidratt til en normalitetsforståelse der det å streve, oppleve motgang, være sliten og stresset er opplevelser som ikke hører til livet, og som må bekjempes eller mestres.

Så kan man spørre om ikke denne opplevelsen av økt press er berettiget? Som kommuneoverlege Swensen sa er ungdomstiden fylt med berettiget ”frykt for at man ikke skal fikse det”. Ungdom skal kvalifisere seg, etablere seg og finne ut av hvem man er. Man skal heller ikke undervurdere at individualismens tidsalder har skapt endrede oppvekstvilkår for ungdom. Slik sett er også foreldre og fagfolks bekymring for ungdom berettiget. Problemet, slike jeg ser det, blir når bekymringen tar overhånd og bidrar til å forsterke problemet.

Kritikere stiller spørsmålstegn ved hvem som tjener på denne bekymringen, eller som Pettersvold og Østrem (2014) kaller det, ”bekymringsindustrien”. Det pekes på at kommersielle aktører, organisasjoner, eksperter og profesjoner står klare for å komme med tiltak for å bekjempe fenomenet som vekker bekymring (Engelsrud, 2016, Pettersvold og Østrem, 2014). Det er det Næss (2016) peker på som ”forbedringsindustrien”, en industri som livnærer seg på å fortelle ungdom at de kan bli bedre utgaver av seg selv.

Bekymringsindustrien og forbedringsindustrien er slik jeg ser det to sider av en risikodiskurs som skaper en smal norm for hvordan ungdom kan forstå seg selv og sine liv.

Gjennom bekymringstenkningen posisjoneres ungdom som offer for en samfunnsutvikling preget av individualisering og høye krav om prestasjoner og fremtidsretting. Dette er en diskurs som tilbyr en passiv subjektposisjon der ungdom ikke tilskrives noen forutsetninger for å komme seg ut av situasjonen med mindre de lærer seg å mestre den. I denne sammenhengen kan vi se innføring av livsmestring som fag/tema i skolen. Hvis unge identifiserer seg med denne offerposisjonen kan det bidra til en selvforståelse som forsterker og opprettholder fenomenet. Reproduksjon av press-premisset og tiltak som skal hjelpe ungdom med å håndtere press, bidrar til å fortelle ungdom at de er offer for samfunnsutviklingen og at de kan lære seg å håndtere enhver utfordring de møter i livet. Denne fortellingen skaper ikke rom for at ungdom kan se på seg selv som aktive aktører som kan bidra til å sette premissene for sine egne liv og sin selvforståelse. Fortellingen skaper heller ikke rom for å se på livet som fylt av både gleder og utfordringer. At disse gledene og utfordringene er en del av livet, og at de skal erfares snarere enn å mestres. Fortellingen bidrar dessuten til å rette ungdommenes blikk innover mot seg selv, der det kunne vært rettet utover.

Hvis for eksempel ungdom identifiserer seg med subjektposisjonen ”flink pike” vil det kunne påvirke deres selvforståelse. Når personer identifiserer seg med en subjektposisjon setter det begrensninger for hva individet kan tenke, si, føle og hvordan det handler. ”Flink pike” er en subjektposisjon der personlige prestasjoner, engasjement og aktiviteter blir fortolket gjennom et premiss om at det er noe man gjør fordi ’samfunnet’ har forventet det, ikke fordi man selv ønsket det. Når prestasjonene, engasjementet og aktivitetene gjør at man føler seg sliten kan man fortolke seg selv som et offer for disse forventningene.

Det er dermed ikke sagt at alle unge identifiserer seg med denne subjektposisjonen. For det første er det ikke den eneste subjektposisjonen unge tilbys gjennom de diskursive ressursene som er tilgjengelig i vår kultur. For det andre har jeg vist til Foucault subjektforståelse der individet tilbys agency i form av at det kan gjøre motstand mot subjektposisjonene som tilbys av diskursene. For selv om noen har interesser for at visse subjektposisjoner er mer tilgjengelige enn andre, skriver Foucault at individet aktivt bidrar til konstitueringen av seg selv.

I analysen kom det frem hvordan informantene både reproduserte og utfordret press-premisset i forståelsen av ungdom. Slik jeg tolker det kan det tyde på at denne forståelsen var en del av informantenes diskursive ressurser, men at de ikke entydig aksepterte den eller følte at den var relevant. Jeg har vist hvordan prosjektet var rammet inn i denne problemforståelsen og hvordan dette kan ha påvirket hvilke stemmer som kom frem i intervjuene. Dette viser makten til hegemoniske diskurser og hvordan de kan bidra til å konstituere deler av virkeligheten. Likevel kom det frem andre stemmer i intervjuene. Disse tok form som eksplisitt kritikk mot utdanningspolitiske føringer, og som alternative måter å snakke om ungdom på.

6.2.1 Betydningen av kritikk

Dannelsesdiskursen var ikke bare tydelig når informantene snakket om utdanningsvalg, men det ble også rettet eksplisitt kritikk mot utdanningspolitiske føringer som for eksempel målstyring i skolen. Denne kritikken er viktig, og slik jeg ser det et uttrykk for foreldrenes, og spesielt profesjonsutøvernes konkrete erfaringer i møte med ungdomsskoleelever.

Samtidig var kritikken preget av en dyster undertone og bekymring. På denne måten mener jeg ungdom ble posisjonert som ofre for en instrumentell skolepolitikk. Mitt inntrykk var at

profesjonsutøverne posisjonerte seg selv som styrt av de utdanningspolitiske føringene, og at det var ungdommene som tapte på dette. Diskursen tilbyr med andre ord ungdom en passiv subjektposisjon som ikke oppfordrer til motstand eller kritikk. Hvis ungdom identifiserer seg med denne subjektposisjonen kan man føle maktesløshet ovenfor de eksisterende forholdene. De blir posisjonert som styrt av rammebetingelser som kommer ”ovenifra” og ”ideologier i samfunnet”.

Pettersvolds (2015) forståelse av kritikk handler om å vise til alternativer og argumentere for hvorfor disse eventuelt er bedre og mer rettferdig enn eksisterende ordninger. Skal man ytre seg kritisk må man med andre ord ha et språk, eller tilgjengelige diskurser, som viser til alternativer. Hvis vi følger argumentet om at kritikk handler om å presentere alternativer er et språk om ungdom som bygger på alternative verdi-premisser nødvendig.

Stemmene som er kritiske til de utdanningspolitiske føringene, stemmer jeg har omtalt som en dannelsesdiskurs, tilbyr en alternativ måte å forstå ungdom på ved å trekke på dannelsesbegrepet og vektlegge verdier som identitet, fellesskap og kritisk tenkning. Samtidig er mitt inntrykk at samtalene i stor grad dreide seg om kritikk av de eksisterende forholdene (som for eksempel målstyring i skolen), men at de alternative verdiene, praksisene og subjektposisjonene fikk mindre plass i disse samtalene. Jeg skal ikke legge skjul på at prosjektets problemforståelse og min rolle i intervjuene kan ha bidratt til at det ikke ble snakket mer om alternativene. Hvis man skal ta på alvor de diskursanalytiske antagelsene om at språket former virkeligheten, må man bruke flere ord, mer tid og mer plass på å snakke frem alternativene. Jeg vil derfor argumentere for betydningen av å fremme en alternativ forståelse av ungdom. I analysen har jeg forsøkt å vise at det fantes alternative stemmer i intervjuene. Jeg vil videre argumentere for at dette språket er viktig i forlengelse av et begrep om dannelse.

6.2.2 Dannelse

Informantene som kritiserte de utdanningspolitiske føringene argumenterte blant annet for betydningen av formålsparagrafen og for å se det hele mennesket. Dannelsesbegrepet er sentralt i denne diskursen, og en rekke fagbøker retter fokus mot begrepet og hvordan begrepet kan forstås i dagens utdanningspolitiske landskap. Jeg skal ikke gå inn på en

diskusjon om dannelsesbegrepet, men jeg vil diskutere mulighetene og begrensningene denne diskursen kan ha for å tilby ungdom alternative subjektposisjoner.

Dannelsesbegrepet har hatt en sentral plass i lærerplanen for grunnopplæringen siden 1860-tallet, men som blant annet Kjærgård (2016) har pekt på har det skjedd en forskyvning mot nyttemotivet i utdanningstenkningen siden 1980 og 1990 årene. I formålsparagrafen brukes store ord som ”fellesskap”, ”skaperglede”, ”utforskertrang” og ”medansvar” (Opplæringslova). I intervjuet brukte informantene beskrivelsen ”det hele mennesket”. Men hva ligger egentlig i disse abstrakte begrepene? Trenger vi å løfte frem et mer konkret og hverdagslig språk om ungdom?

I artikkelen ”Jakten på kritisk pedagogikk” skriver Beck (2013) at danning for mange har blitt svaret på byråkratisk og instrumentell pedagogikk. Samtidig argumenterer han for at danning har blitt forvandlet til teori og slik sett blitt en dannelsesdiskurs som er fjernet fra virkeligheten og blitt lukket inne i en elitekultur. Samtidig skriver han at det finnes god humanistisk dannende vilje hos lærere og andre i deres praksis. Beck (2013) skriver at utfordringen for den kritiske pedagogikken er at det har oppstått et folkelig underskudd, og at den folkelige dimensjonen må styrkes.

I del 3 i analysen viste jeg til alternative stemmer i intervjuene og det jeg mener kan gi inspirasjon til et alternativt språk om ungdom. Slik jeg ser det bygger dette språket på et verdigrunnlag som er felles for formålsparagrafen og for argumentene som finnes i dannelsesdiskursen. Det er et språk om venner og relasjoner, om gode og dårlige erfaringer, om aktiviteter, og et språk som anerkjenner ungdomstidens egenverdi. Det er et mer hverdagslig, og slik jeg ser det et mer folkelig språk om ungdom.

6.2.3 Relasjoner, erfaringer og øyeblikk

Flere av informantene fremhevet betydningen av venner og tilhørighet i intervjuene. Dette åpner for å forstå ungdom ut ifra relasjonene som er viktige i livene deres. Det å anerkjenne jevnaldergruppen, og følelsene og opplevelsene som er knyttet til denne konteksten er sentralt i den alternative forståelsen av ungdom, og slik jeg ser det i samsvar med betydningen av ”fellesskap”.

Informantenes erfaringer fra egen ungdomstid ble i noen tilfeller brukt til å fortolke dagens ungdom. På denne måten ble det snakket om det universelle ved denne livsfasen. I Engelsruds kronikk (2016) presenteres alternative måte å forstå kroppen og livet på der hun skriver om det foranderlige ved livet. Hun skriver at de kroppslige erfaringene er grunnleggende for vår subjektivitet. Ingen av våre erfaringer er dårligere eller bedre enn andre, og erfaringer ikke kan sammenliknes eller mestres (Engelsrud, 2016). Slik jeg forstår det skaper dette en bredere normalitetsforståelse av livet og erfaringene vi gjør oss.

I et alternativt språk om ungdom anerkjennes ungdomstiden som en livsfase som har verdi i seg selv. Ved å gi øyeblikket og ”her og nå” opplevelsene en større betydning, dempes fremtidsfokuset der ungdomstiden blir sett på som en kvalifiseringsperiode til voksenlivet. Det kan handle om en fest, en tur, en aktivitet eller en hobby som er betydningsfull som en del av ungdomstiden, uten at det skal vurderes opp mot sin fremtidsverdi. Det handler også om minner som skaper grunnlag for å forstå seg selv. Dette handler også slik jeg ser det om ”skaperglede”, og det kan legge til rette for ”utforskertrang”.

Ut i fra dette mener jeg den alternative forståelsen åpner for å snakke om det relasjonelle, erfaringsbaserte og øyeblikksorienterte. I denne måten å snakke om ungdom på tilbys unge en mer aktiv subjektposisjon hvor ungdom i større grad setter premissene for sin egen selvforståelse basert på sine egne erfaringer, relasjoner og opplevelser. Konsekvensene av denne alternative tenkningen kan være en anerkjennelse av at livet består av både vanskelige og gode følelser. Samtidig kan ungdom identifisere seg med å være ungdom, og ikke fremtidige voksne. I dette språket verdsettes det nære og relasjonelle, fremfor det fremtidige og individuelle. Hvis ungdom identifiserer seg med en slik subjektposisjon kan man tenke at det er greit å orientere seg mot fellesskapet og vennene sine, og man kan føle seg ”normal” selv om man ikke mestrer alle sider ved livet. I denne forståelsen mener jeg også man kan akseptere at man ikke har en klar plan for fremtiden, men at det er lov å fokusere på det som vekker interesse her og nå. I motsetning til dette kan risikoteknologier som faget utdanningsvalg og livsmestring som fag i skolen betraktes som disiplinerende teknologier som formidler at livet skal planlegges og mestres. Det representerer en diskurs som ikke legger til rette for at ungdom utvikler selvtillit og en positiv identitet i møte med opplevelser og erfaringer som har betydninger som en del av ungdomstiden. Det er en diskurs som heller ikke gir unge medbestemmelse med tanke på hvilke premisser de kan forstå seg selv og sin

fremtid ut i fra. Skal man legge til rette for ”medansvar” og aktivt medborgerskap må ungdom få være aktive aktører i egne liv.

Jeg har vist hvordan de alternative stemmene blant annet fantes i den første øvelsen fra fokusgruppeintervjuene. Når informantene skulle assosiere fritt rundt begrepet ungdomstid trakk de antageligvis på sine erfaringer fra egen ungdomstid og fra sin hverdag som foreldre og/eller profesjonsutøvere i skolen. Dette var en del av deltakernes måter å snakke om ungdom på, og slik sett en del av deres tilgjengelige diskurser. Det er slik jeg ser det et mer hverdagslig og erfaringsbasert språk som kan hindre at måten man forstår ungdom på bindes opp til akademiske teorier og abstrakte begreper, og blir lukket inne i en elitekultur. Hvis sistnevnte blir tilfellet risikerer samfunnsforskere, profesjonsutøvere og foreldre som veileder ungdom å miste forståelsen for det komplekse ved mennesket. Som et alternativ kan man bruke mer tid og plass på å snakke om det hverdagslige og komplekse ved å være menneske og ungdom.

I oppgaven har jeg vist hvordan informantene argumenterte ut i fra en dannelsesdiskurs både når det gjaldt utdanningsvalg, med fokus på frihet og individualitet, og når det gjaldt kritikk av de utdanningspolitiske føringene som for eksempel målstyringen i skolen. For å oppsummere vil jeg argumentere for at forskere, fagfolk, profesjonsutøvere og foreldre stiller seg mer kritiske til risikodiskurser om ungdom som kontinuerlig blir reproduert og definert på nye måter. Spesielt mener jeg man bør være kritisk til hvordan slike diskurser kommer til uttrykk i kombinasjon med en diskurs om frihet. Det innebærer blant annet å unngå å reproducere risikodiskursene. Samtidig vil jeg argumentere for at det snakkes mer om alternative forståelser av ungdom og at det er mulig å løfte frem et mer hverdagslig språk i denne forståelsen. Før jeg avslutter vil jeg diskutere noen betraktninger rundt det å forske på ungdom.

6.2.4 Hvorfor skal vi forstå ungdom?

Jeg har presentert alternative måter å forstå ungdom på, men hvorfor skal vi forstå ungdom? Dette er et spørsmål jeg mener det er viktig å stille seg når man forsker på ungdom. Som forsker har man et etisk ansvar for at de temaene man forsker på og de spørsmålene man stiller bidrar til vår forståelse av virkeligheten. Som jeg har vist i oppgaven bidrar forskning til å konstruere grenser for normalitet. Store representative undersøkelser hvor ungdom svarer

på spørsmål om sine liv kan, som Willy Aagre har pekt på, fungere som en ”motgift” til medienes tendens til å skape problembilder av ungdom. Samtidig har jeg i denne oppgaven vist eksempler på hvordan resultatene fra slike undersøkelser kan ha bidratt til å skape en annen problemforståelse av ungdom der ungdom blir forstått gjennom et press-premiss. Et annet argument for å forske på ungdom kan være for å tilrettelegge samfunnet best mulig for ungdom. Det kan handle om å tilpasse ulike velferdstjenester til målgruppene de er ment for, eller at profesjonsutøvere som jobber med ungdom har kunnskap om gruppen de jobber med. Forskning på ungdom kan også handle om å la grupper som vanligvis ikke bli hørt få en stemme i offentligheten. Men som Gunn Engelsrud (2016) understreker skal forskere og andre være forsiktig med å trække i barn og unges erfaringsverden og kroppslige uttrykk. Denne erfaringsverdenen og de kroppslige uttrykkene har verdi i seg selv.

Dette har fått meg til å tenke på hva jeg ville snakket med informantene om hvis jeg så på temaet med det perspektivet jeg har i dag. Hvis jeg ikke hadde hatt den problemforståelsen som var utgangspunktet for prosjektet, hadde jeg da hatt noe prosjekt? Hadde jeg oppsøkt informantene for å snakke om ungdommenes relasjoner, erfaringer og her-og-nå opplevelser? Som jeg har vært inne på legitimeres forskning ofte ved at noe vekker bekymring eller blir definert som et problem. Men som jeg har vist i denne oppgaven kan forskningen på denne måten bidra til å konstruere og reprodusere bestemte problemforståelser. Gjennom de erfaringene jeg har gjort meg i løpet av dette prosjektet har jeg reflektert over hvordan jeg har blitt sosialisert inn i en tradisjon der samfunnsforskere generelt, og kanskje spesielt forskning på barn og unge, reproduserer en tankegang om at noe må defineres som et problem for at forskningen skal kunne legitimeres. Forskning på barn og unge må begrunnes ut i fra relevans, men samtidig kan man diskutere om det er sider ved livet som bør få slippe unna forskningens søkelys. Når det er sagt mener jeg også oppgaven har vist at nettopp de relasjonelle, erfaringsbaserte og øyeblikksorienterte sidene ved livet har en forskningsmessig relevans som en motvekt til eksisterende problemforståelser av ungdom. Samtidig kan et diskursanalytisk perspektiv bidra til å rette et kritisk blikk mot normative forestillinger om ungdom som bidrar til å produsere risiko og legitimere intervensjon og kontroll.

Avslutning

I oppgaven har jeg identifisert ulike diskurser om ungdomsskoleelever og deres valg av utdanning, og diskutert konsekvensene av disse. For det første har jeg pekt på et spenningsforhold mellom en kunnskapsøkonomisk diskurs og en risikodiskurs på makronivå, og en dannelsesdiskurs som kan sies å være representert blant fagfolk, på implementeringsnivå i skoler og blant informantene jeg snakket med. Jeg har rettet et kritisk blikk mot hvordan en risikodiskurs om ungdoms valg eller bortvalg av utdanning kan fungere i kombinasjon med idealer om frihet og selvstyring. Kombinasjonen av risiko og frihet i utdanningsvalget bidrar slik jeg ser det til å fortelle ungdom at de styrer seg selv, samtidig som utdanningsvalget er innleiret i en risikodiskurs som kan betraktes som 'styrende'.

For det andre har jeg argumentert for et alternativt språk om ungdom som ikke binder forståelsen av ungdomstiden opp mot bekymring, risiko og press. I dette ligger det en kritikk av et stort fokus på ungdom og psykisk helse og en oppfatning av at ungdom er utsatt for et press som finnes ute i samfunnet. Samtidig har jeg rettet kritikk mot min egen forskningsprosess. Når det er sagt har jeg forsøkt å få frem stemmer i intervjuene som utfordrer de utdanningspolitiske føringene. Samtidig har jeg argumentert for et alternativt språk om ungdom i forlengelse av et språk om dannelse. Jeg har argumentert for at man må snakke mer om det som kjennetegner ungdomstidens egenverdi. Dette språket handler om de relasjonene, erfaringene og her-og-nå opplevelsene som danner grunnlag for identitetsdannelse og for å forstå seg selv som en aktiv medborger. Ved å lete etter de stemmene i intervjuene som ikke handlet om bekymring og press mener jeg å ha funnet inspirasjon til et språk om ungdomsskoleelever og deres valg av utdanning og yrke som tilbyr ungdom en aktiv subjektposisjon. Jeg antar at foreldre, lærere, rådgivere og fagfolk har et slikt språk tilgjengelig som en del av sine diskursive ressurser. Samtidig kan man anta at en økende profesjonalisering og vitenskapeliggjøring av stadig flere sider av livet bidrar til å forskyve forståelsen av ungdom mot en bekymringstenkning og risikodiskurser.

En svakhet ved studien er at utvalget ikke representerer variasjon når det gjelder sosioøkonomisk bakgrunn. Man kan anta at foreldre med lavere utdanning enn informantene jeg intervjuet har andre oppfatninger om valg av utdanning og andre diskursive ressurser. Et interessant spørsmål er om bekymringstenkning og risikodiskurser er mer fremtredende i pedagogiske kontekster og blant foreldre med høyere utdanning. I en videre analyse av

diskurser om ungdomsskoleelever og deres valg av utdanning og yrke ville det vært interessant og sammenlikne grupper med forskjellig sosioøkonomisk bakgrunn. Det ville også vært interessant å intervju profesjonsutøvere i skolen med et annet utgangspunkt enn det som var tilfellet for denne studien. Hva ville man snakket om hvis det var et relasjonelt, erfaringsbasert og øyeblikksorientert perspektiv som var utgangspunktet for intervjuet? Uansett perspektiv, mener jeg denne studien har vist betydningen av å reflektere over hvilke perspektiv man ser et fenomen fra og gjøre dette eksplisitt i forskningen. Forskning på barn og unge kan tjene andre interesser enn de man forsøker å forstå og hjelpe. Valg av forskningstema, forskningsspørsmål og perspektiv bør slik jeg ser det være gjenstand for kritisk refleksjon.

Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive methodology : new vistas for qualitative research*. London: Sage.
- Amundsen, I., H. . (2014, 16. september). Norske jenter stresser seg syke: – Vi stiller så høye krav til oss selv. *VG*. Hentet fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/oppvekst/norske-jenter-stresser-seg-syke-vi-stiller-saa-hoeye-krav-til-oss-selv/a/23297443/>
- Andreassen, I. H., Swahn, E., & Hovdenak, S. S. (2008). *Utdanningsvalg : identitet og karriereveiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barker, C. (2012). *Cultural studies: theory and practice*. Los Angeles: Sage.
- Beck, C., W. (2013). Jakten på kritisk pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 04-05*, 303-314.
- Bregnballe, A. (2005). *Når opplysning blir hindring : legfolk og fagfolk i dialog om utviklings- og miljøpolitikk*. Doktoravhandling, Institutt for statsvitenskap, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Buland, T., Mathiesen, I. H. , Aaslid, B. E., Haugsbakken, H., Bungum, B. og Mordal, S. (2011). *På vei mot framtida – men i ulik fart? Sluttrapport fra evaluering av skolens rådgivning* (SINTEF rapport nr. A18112). Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Dryzek, J. S. (2013). *The politics of the earth : environmental discourses*. Oxford: Oxford University Press.
- Eikseth, A. G., Dons, C. F., & Garm, N. (2012). *Utdanning mellom styring og danning : et nordisk panorama*. Trondheim: Akademika.
- Engelsrud, G., & Nordtug, B. (2016). Presset på kroppspresset. Hentet 13. mars fra <http://www.mestermestrerikke.no/2016/03/presset-pa-kroppspresset.html>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt 1 : Det konkrete videnskap*. København: Akademisk Forlag.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter : why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Follesø, R. (2015). Youth at Risk or Terms at Risk? *Young, 23*(3), 240-253. doi: 10.1177/1103308815584877
- Foucault, M. (1991). The subject and power. I H. Dreyfus, L. & P. Rabinow (red.), *Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics* (s. 208-226). Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (1999). *Seksualitetens historie 1. Vilje til viten*. Oslo: Exil.
- Frønes, I. (2013). *Å forstå sosialisering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Heggen, K. (2004). *Risiko og forhandlinger: ungdomssosiologiske emner*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hegna, K., Ødegård, G., & Strandbu, Å. (2013). En "sykt seriøs" ungdomsgenerasjon? ; unges liv og levekår. *Tidsskrift for Norsk psykologforening, 51*(11), 961-963.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (Fafø-rapport nr. 2010/03). Oslo: Fafø. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Fylkeslag/Vest-Agder/Pdf-dokument/2010/20147_Fafø_rapport.pdf.

- Høsøien, U., & Lingås, L. G. (2016). *Utdanningsvalg : identitet og danning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kelly, P. (2006). The Entrepreneurial Self and 'Youth at-risk': Exploring the Horizons of Identity in the Twenty-first Century. *Journal of Youth Studies*, 9(1), 17-32. doi: 10.1080/13676260500523606
- Kjærgård, R. (2013). *Karriereveiledningens genealogi : den suverene stats regulering av det frie utdannings- og yrkesvalg*. Institut for Uddannelse og Pædagogik DPU, Aarhus Universitet, København.
- Kjærgård, R. (2016). Utdanningsvalg - i spenningsfeltet mellom integrasjonsmotivet og nyttemotivet i utdanningspolitiske diskurser. I L. G. Lingås & U. Høsøien (red.), *Utdanningsvalg - identitet og danning* (s. 91-105). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Knapstad, M. L. (2013, 17. august). De sykt flinke. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/De-sykt-flinke-7280990.html>
- Lingås, L. G., & Høsøien, U. (red.). (2016). *Utdanningsvalg - identitet og danning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lødding, B., & Holen, S. (2012). *Utdanningsvalg som fag og utfordring på ungdomstrinnet* (Nifu-rapport nr. 28/2012). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet fra <http://www.nifu.no/publications/952164/>
- Malm, M. S. (2015, 18. August). - Det er ikke de flinkeste jentene som sliter mest psykisk. *Dagbladet*. Hentet fra http://ipad.dagbladet.no/2015/08/18/nyheter/psykisk_helse/ungdom/ungforsk/40666202/
- Morgan, D. L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park, California: Sage.
- Nafstad, H. E., Blakar, R. M., Carlquist, E., Phelps, J. M., & Rand - Hendriksen, K. (2009). Globalization, Neo - Liberalism and Community Psychology. *American Journal of Community Psychology*, 43(1-2), 162-175. doi: 10.1007/s10464-008-9216-6
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOVA (2014). *Ungdata. Nasjonale resultater 2013* (NOVA-rapport nr. 10/14). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet fra <http://www.hioa.no/About-HiOA/Centre-for-Welfare-and-Labour-Research/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2014/Ungdata.-Nasjonale-resultater-2013>
- NOVA (2015). *Ungdata. Nasjonale resultater 2014* (NOVA-rapport nr. 7/15). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2015/Ungdata.-Nasjonale-resultater-2014>
- Næss, H. E. (2016, 8. juli). Det nye utenforskapet. *Morgenbladet*. Hentet fra <https://morgenbladet.no/ideer/2016/07/det-nye-utenforskapet>
- Opplæringslova. *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Parker, I. (1992). *Discourse Dynamics. Critical Analysis for Social and Individual Psychology*. London and New York: Routledge.
- Pettersvold, M. (2015). Den nødvendige kritikken. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (red.), *Profesjon og kritikk* (s. 39-62). Bergen: Fagbokforlaget.
- Pettersvold, M. (2016). Forskningens kritiske oppgave Hentet 3. januar fra <http://www.mestremestrerikke.no/2016/01/forskningens-kritiske-oppgave.html>
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: jakten på det normale barnet*. Siggerud: Res publica.

- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2014, 17. Mars). En voksende bekymringsindustri. Hentet fra <http://www.mestrermestrerikke.no/2014/03/kartlegging-i-barnehagen-en-del-av-en.html>
- Reegård, K., & Rogstad, J. (red.). (2016). *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Schaanning, E. (1999). Forord og etterord i Foucault, M. I *Seksualitetens historie : 1 : Viljen til viten* (s. 7-11). Oslo: Exil.
- Sirpa, L., & Reetta, M. (2006). Storylines of worry in educational arenas. *Nordic Studies in Education*, 26(03), 229-242.
- Skogstrøm, L. (2014, 19. juni). -Det vi kaller normalt er blitt veldig smalt. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/--Det-vi-kaller-normalt-er-blitt-veldig-smalt-7605469.html>.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tiller, T. (2014). *Læringskoden : fra karakterer til karakter*. Oslo: Cappelen Damm.
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Læreplanen i utdanningsvalg*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/UTV1-01/Hele/Formaal>
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper : om fokuserade gruppintervjuer som undersøkingsmetode*. Lund: Studentlitteratur.
- Wibeck, V. (2011). Med fokus på interaksjon - om å fange samspillet mellom deltakere, ideer og argumenter i fokusgruppestudier. I K. o. S. Fangen, A.-M. (red.), *Mange ulike metoder* (s. s. 15 - 34). Oslo: Gyldendal.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. Maidenhead: McGraw Hill.
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag Samfundslitteratur.
- Wyn, J., & White, R. (1997). *Rethinking Youth*. London: United Kingdom, London: SAGE Publications Ltd.
- Øia, T. (2012). Ung i Oslo 2012: nøkkeltall. *Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA notat*., 7/2012.
- Øia, T., & Fauske, H. (2010). *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt.
- Østrem, S. (2015). Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (red.), *Profesjon og kritikk* (s. 263-300). Bergen: Fagbokforlaget.
- Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap : hverdagslivets kulturelle former*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

1. Samtaleguide

1. Samtykke
2. Presentasjonsrunde: navn, alder, yrke/stilling, evt. barn
3. Informasjon
 - Denne studien dreier seg om hva dere som voksne tenker om det å være ungdom, dagens ungdomsgenerasjon og yrkes og utdanningsvalg.

Hvordan skal intervjuet foregå?

- Dette intervjuet er annerledes enn det man vanligvis forbinder med et intervju. Jeg kommer ikke til å stille mange spørsmål.
- **Men dere skal diskutere med hverandre.**
- Jeg har med noen temaer som dere skal få anledning til å snakke om, men dere styrer diskusjonen. **Det er deres tanker og erfaringer jeg er interessert i.**
- Hvis diskusjonen sporer av, hvis dere ikke har mer å si, eller hvis noen ikke kommer til ordet kommer jeg til å komme inn.
- Jeg er interessert i deres tanker og erfaringer med ungdom. Det er dere som lever med eller jobber med ungdom, og alt dere sier er like viktig for studien. **Det finnes ikke riktige og gale svar.**
- Spørsmål?

4. Ungdomstid

- Bruk to minutter til å skrive ned det dere assosierer med ungdomstid
- Runde: hva har dere skrevet ned?

5. Dagens ungdomsgenerasjon

- Er det noe spesielt dere tenker på som kjennetegner livene til dagens ungdomsgenerasjon?
- Vi hører ofte at dagens unge har mange muligheter, men også utfordringer, hva tenker dere om det?

6. Utdanning og yrkesvalg

- Hva tenker dere er viktig når ungdom skal velge utdanning og yrke?

7. Prestasjonspress

I den siste tiden har flere unge stått frem i leserinnlegg og artikler om det de beskriver som et forventningspress fra foreldre, skole og venner om å leve et perfekt liv, få gode karakterer og lykkes.

- Hva tenker dere om at noen unge føler det slik?

8. Nasjonale føringer, utdanningspolitikk

- Tenker dere at nasjonale føringer har betydning for forventningene som stilles til ungdom i dag?

9. Siste runde

- Er det noe dere tenker vi ikke har snakket om, men som dere synes det er viktig å legge til?

2. Muntlig presentasjon, rekruttering av foreldre

I denne forelesningen ble Per rekruttert, som via snøballmetoden rekrutterte sin kone og et vennepar (Eva, Kjell og Heidi) til å være med i fokusgruppen.

- Lene Nygaard. Master Sosialfaglig arbeid med barn og unge.
- Hvor mange av dere jobber i ungdomsskolen, eller har barn på ungdomsskolen?
- I mitt masteroppgaveprosjekt inviterer jeg foreldre, lærere og rådgivere i ungdomsskolen til fokusgruppeintervjuer om temaene ungdomstid og utdanning.
- Vi lever i et kunnskapssamfunn. Utdanning utover grunnskolen regnes som svært viktig. Ungdom i dag bruker mye tid på skole, de står overfor mange valg, og mange mener også at de utsettes for et stort press. Jeg vil snakke med voksne som har daglig kontakt med ungdomsskoleelever og som veileder dem gjennom ungdomstiden.
- Sende rundt informasjonsskriv og liste
- Forklare mer om prosjektet
 - Fokusgruppeintervju: uformell samtale, legge til rette for diskusjon innad i gruppen
 - Frivillig å delta, kan trekke dere når som helst, alle personidentifiserende opplysninger anonymiseres.
- Hvorfor dere? Dere har daglig kontakt med skoleungdom og står de unge nær i valgprosesser. I tillegg har dere valgt å studere videre i fagene deres og har engasjement og kunnskap. Jeg vil høre om deres tanker, refleksjoner og erfaringer.

3. Muntlig presentasjon, rekruttering av rådgivere og lærere

I denne forelesningen ble Linda, Marianne, Kristian og Anne rekruttert.

- Lene Nygaard. Master i Sosialfaglig arbeid med barn og unge.
- I mitt masteroppgaveprosjekt inviterer jeg rådgivere i ungdomsskolen til fokusgruppeintervjuer om temaene ungdomstid og utdanning.
- Mange vil si at ungdomstiden har forandret seg de siste 50 årene, samtidig er det kanskje mye som er likt? Fo hva handler egentlig ungdomstiden om? Vi lever jo i det mange kaller *kunnskapssamfunnet* der utdanning utover grunnskolen regnes som viktig. Hvilke muligheter og utfordringer har ungdom i dag? Jeg ønsker å snakke med voksne som har daglig kontakt med skoleungdom og som veileder dem gjennom denne tiden. Hvis du er rådgiver på en ungdomsskole og synes det er relevant å snakke om temaet ungdomstid og utdanning vil jeg veldig gjerne snakke med deg.
- **Fokusgruppeintervju**
 1. En uformell samtale over en kopp kaffe hvor det legges til rette for diskusjon mellom gruppedeltakerne. Hensikten er at deltakerne skal diskutere det *de* synes er relevant rundt temaet, og ikke det jeg på forhånd har tenkt at dere synes er relevant. Jeg sørger for at diskusjonen holder seg innenfor temaet, men det er dere som er eksperter og som styrer diskusjonen.
 2. Mange tror at fokusgrupper er en effektiv måte å få gjort unna mange intervjuer på. Det stemmer ikke! Det er veldig utfordrende å få fire personer til og møtes på samme sted til samme tid, og det er derfor jeg henvender meg til dere. Jeg vet det er mye man har lyst til å bruke tiden på når man er her på samling, men jeg håper noen av dere vil avse 1 – 1 ½ time til å hjelpe meg i mål med masteroppgaven.
- Frivillig å delta, kan trekke dere når som helst, alle personidentifiserende opplysninger anonymiseres.

4. Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i gruppeintervju i forbindelse med masteroppgave

Bakgrunn og formål

Jeg er student ved Høgskolen i Lillehammer og skriver masteroppgave i Sosialfaglig arbeid med barn og unge. Temaet for oppgaven er ungdomstid og utdanning. I dag vokser ungdom opp i et samfunn der mye av tiden tilbringes på skolen. Å gjennomføre grunnskolen og videregående regnes som viktig for å kvalifisere seg til videre studier og arbeidsliv. Formålet med denne studien er å snakke med voksne som står de unge nærmest og som veileder dem gjennom ungdomstiden. Jeg er interessert i hva voksne tenker om det å være ung i dag, hvordan det er å gi råd til unge om utdanning og yrkesvalg, og hvilke muligheter og utfordringer man tenker at ungdom har. For å finne ut av dette ønsker jeg å snakke med foreldre, lærere og rådgivere i ungdomsskolen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltagelse i studien innebærer å være med i et gruppeintervju. Det vil være en uformell samtale der gruppedeltakerne oppfordres til diskusjon omkring temaet ungdomstid og utdanning. Samtalen vil vare i 1- 1 ½ time, og vi finner sammen frem til et tidspunkt og sted som passer for alle i gruppen. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen.

Når jeg har gått gjennom intervjuene vil du få tilsendt en kopi av den foreløpige oppgaven. Etter det vil jeg gjerne høre dine kommentarer til analysen, enten på mail, telefon eller i et nytt møte.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og opplysninger anonymiseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Når oppgaven er ferdig vil opptakene bli slettet. Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2016.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Hvis det er noe du lurer på kan du kontakte meg på telefon 98 88 47 94, eller sende en e-post til nygaard.lene@gmail.com. Du kan også kontakte min veileder Anne Bregnballe ved Høgskolen i Lillehammer på telefon 61 28 82 23 , eller på e-post anne.bregnballe@hil.no .

Med vennlig hilsen Lene Nygaard

