

SAMFUNNSANSVAR ELLER PERSONLIG PROSJEKT?

SAMFUNNSANSVAR ELLER PERSONLIG PROSJEKT?

Vernepleierstudenters yrkesvalg
utforsket gjennom narrativer

Rapport fra en forløpsstudie midtveis i undersøkelsen

Av Marit Pettersen
Høgskolen i Bergen



HØGSKOLEN I BERGEN

Marit Pettersen:

SAMFUNNSANSVAR ELLER PERSONLIG PROSJEKT?

Vernepleierstudenters yrkesvalg utforsket gjennom narrativer

Illustrasjoner:

Astrid Skumsnes: Tusjtegninger

*Kommentarer fra «nabolaget» til vernepleierutdanningen i Bergen,
Akvariet i Bergen*

©Tekst og illustrasjoner er beskyttet av åndsverkloven

Rapport nr 6/2005 i høgskolens «Skriftserie»

Bergen 2005

Boken kan bestilles hos:

Høgskolen i Bergen

Sentraladministrasjonen

Postboks 7030

5020 Bergen

ISBN 82-7709-087-0

Opplag: 300

Trykk: Grafisk Trykk AS, 5353 Straume

Innhold

1.0 Bakgrunn og perspektiver	7
1.1 Hvor er vernepleierens arbeidsfelt?	9
1.2 Fortellinger om yrkesvalget; et refleksivt prosjekt og et forskningsmessig perspektiv	11
1.3 Å søke mening i en historiefortellende modus	12
1.4 En «flerfasettert» vei til forståelse	13
2.0 Mellom tradisjonen og det (post)moderne	17
2.1 Å ha en bestemt yrkesdrøm	18
2.1.1 Når tradisjonen ikke lenger anbefaler seg selv.....	22
2.2 Å holde alle muligheter åpne	24
2.2.1 Hva kan vi friste deg med?	32
2.3 Kontinuitet, eller kontinuitet av brudd	33
2.4 Fortelling som pedagogisk utfordring	36
3.0 Meg selv, og noe utenfor meg selv	39
3.1 Å måtte forsvare sitt livsmål.....	39
3.2 Indre stemme og ytre horisont.....	43
3.3 Når utdanningen utfordres	44
3.4 Vendepunkter.....	48
3.5 En fortelling om valgets moralske kvaler.....	51
3.6 Avsluttende problemstillinger om yrkesvalget for vernepleiere.....	55
Litteratur	57
Noter	61

Samfunnsansvar eller personlig prosjekt?

Vernepleierstudenters yrkesvalg utforsket gjennom narrativer¹

1.0 Bakgrunn og perspektiver

Jeg håper at utdanningen favner såpass vidt at det er mange forskjellige ting å jobbe med, dermed blir det spennende også. Det håper jeg! Det er en viktig motivasjon for å fortsette å gå her, det å ikke være låst til et eller annet. - Ja, det vil jeg håpe at det ikke bare blir sånn å jobbe i boliger for psykisk utviklingshemmede, altså! Sånn pr. dags dato er det ikke det som virker mest fristende, synes jeg. Jeg kan tenke meg andre brukere enn psykisk utviklingshemmede, for eksempel rus og psykiatri. Det virker mer interessant (førsteårsstudent Per).

Som lærere i vernepleieutdanningen i dag hører vi ofte lignende utsagn. Mange avgangs-studenter har ikke planer om å søke seg til bofellesskap og boliger for utviklingshemmede, men velger seg til andre arenaer som de finner mer spennende. Hvorfor er det slik? Er det 'ute' å arbeide med utviklingshemmede? Benytter vernepleierutdanningen et for vidtfavnende register av 'fristelser' for å rekruttere studenter? Har utdanningen sviktet sitt ansvar for mennesker med psykisk utviklingshemming ved å tilrettelegge for en mer omfattende kompetanse for yrkesgruppen? Hva tenker vernepleierstudenter om framtidige arbeidsfelt?

Rapporten er basert på en forløpsstudie om vernepleieres yrkesvalg der studenter følges fra studiestart til fem år etter endt utdanning, med fokus på *selvforståelse, meningsdanning og identitetsarbeid*. Hypotesen er at verne-

pleierutdanningen kan gi *opplevelser* som motiverer og gir yrkesstolthet, for eksempel til engasjementet for utviklingshemmede personer (Garnes & Pettersen 1992). Dette er et bakteppe for mitt anliggende: Hvordan bidrar studiet til *danning av identitet, mening og engasjement* og kan en identifisere spesielle kritiske hendelser eller viktige faser som har avgjørende betydning?

I rapporten presenteres forsøksvise resultater fra undersøkelsen i 3 deler. Delene har en innbyrdes sammenheng og rapporten har en innebygget progresjon. I del 1 vil jeg redegjøre for *bakgrunn*, teoretiske og metodiske *perspektiver* for undersøkelsen. I del 2 presenteres utvalgte *fortellinger* som forstås som en type 'refleksive selvportretter'. I lys av fortellingssjangeren stilles spørsmålene: *Hva* forteller studentene, og hvilke premisser for selvforståelse fremhever de ved *måten* de forteller sine historier på? Er det livsprosjekter og målrettede yrkesvalg som kommer til syne, eller er det tilfeldigheter som fører studenter inn i vernepleierutdanningen? Vitner yrkesvalget i det hele tatt om 'idealisme og engasjement' i arbeid med utviklingshemmede? I så fall, hvordan fremstår disse kvalitetene i studentenes fortellinger om hva som gir utdanningen og yrket mening for dem? Studenters fortellinger eller «narrativer» om yrkesvalg innebærer også erfaringer de gjør seg i avgjørende møter og hendelser underveis i studiet. Perspektiver på identitet og mening knyttes videre opp til temaet «tid og fortelling». Del 2 oppsummeres til slutt som en kommentar til den personlige narrativen som pedagogisk utfordring. Oppsummeringen leder videre mot del 3. Rapportens 3. del drøfter moralske og utdanningspolitiske sider ved vernepleieres yrkesvalg og helt til slutt problematiseres yrkesvalg som personlige prosjekt versus samfunnsansvaret overfor mennesker med psykisk utviklingshemming.

1.1 Hvor er vernepleierens arbeidsfelt?

Historisk sett var opprettelsen av vernepleierutdanningen på 1960-tallet basert på opplæring av pleiepersonell ved sentralinstitusjonene for utviklingshemmede, og begrunnet i at

andre profesjoner, for eksempel sykepleiere, i liten grad søkte arbeid med denne brukergruppen (Horndalen 2001). Siden den gang har vernepleieres tilknytning til utviklingshemmede som målgruppe vært sterk. I en rekke profesjonsstudier og utredninger forbindes vernepleieres yrkesvalg med kampen for utviklingshemmedes liv og rettigheter (Grimstad & Johansen 1986, Garnes & Pettersen 1992, Utvær 1994, Horndalen 2001).

Men i nye rammeplaner for utdanningen (av 1988 og 1999) knyttes arbeidsfeltet for vernepleiere i mindre grad til *målgrupper*, og mer til profesjonens *kompetanse* (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1999: 27). Dette har to konsekvenser som berører bakgrunnen for min undersøkelse. For det første åpnes det for å rekruttere vernepleiere til flere målgrupper enn bare utviklingshemmede. Dernest flyttes fokus fra 'de der ute', dem vi utdanner vernepleiere til å arbeide med, til *kompetanse* og *identitetsutvikling* hos de profesjonelle selv.

Forsker og sosialantropolog Marit Sundet (2002) drøfter utviklingshemmedes livsvilkår etter gjennomføringen av den store sosialreformen et drøyt tiår tilbake, den såkalte *ansvarsreformen* (Ot.prp.nr 49: 1987-88). Hun gjør en kritisk analyse av forholdene etter kommunenes overtakelse av omsorgsansvaret, og konkluderer med at vilkårene for mennesker med utviklingshemming neppe kan sies å avspeile de sosialpolitiske mål som ble uttrykt gjennom denne reformen. Hun begrunner dette med at utviklingshemmede, som selv i liten grad kategoriserer og definerer sine behov, «ikke lenger omgis av en profesjonell garde som ivaretar deres interesser». Hun setter dette misforholdet i klar sammenheng med at «vernepleieren ikke



lenger bare er opptatt av å (...) artikulere utviklingshemmedes behov» (Sundet 2002: 216), men heller prioriterer egne aspirasjoner: «[U]tvilsomt [er] vernepleierens inntog på ulike felter i den kommunale helse- og sosialforvaltningen (...) uttrykk for aspirasjoner om å ekspandere eget nedslagsfelt og oppnå flere markedsandeler» (ibid: 215). Dessuten har vernepleiere, i tråd med samfunnsholdningen generelt, på en måte «innstilt kampen» fordi man antar at utviklingshemmedes rettigheter og likeverd nærmest er institusjonalisert ved hjelp av ansvarsreformen (ibid: 209). Det er ikke engang noen større politisk debatt om utviklingshemmedes kår, påpeker hun. Det har det dessverre ikke vært i vernepleierkretser heller.

Det foreligger i dag omfattende forskning om utviklingshemmedes situasjon etter reformen (bl.a. Tøssebro 1996, Sandvin, 1998, Romøren 2000), hvor det i følge Sundet (2002) grundig dokumenteres i hvilken grad likestilling og full deltakelse for utviklingshemmede er oppnådd, og hvilke problemer og paradokser som er knyttet til målsettingene. Videre er også personalets, deriblant vernepleieres rolle og kompetanse utredet og forsket på (NOU 1994, Jensen 1990).

Sundet problematiserer videre hvordan offentlig styring av profesjonene reduseres til fordel for profesjonell autonomi, og etterlyser de profesjonelles engasjement og vernepleieres moralske ansvar for utviklingshemmedes situasjon; yrkesgruppen har påbegynt et prosjekt, hvorfor viderefører den det ikke?

Sundets påstander kan selvsagt diskuteres. Det er flere ansvarlige aktører både innenfor og utenfor yrkesgruppen, og kanskje er andre enn de profesjonelle i dag utviklingshemmedes egentlige «garde»? Det kan også diskuteres i hvilken grad for eksempel *utdanningen* rammes av Sundets kritikk, i og med at rammeplanene legitimerer fokusskiftet. Men hennes artikkel er til ettertanke og flyter delvis sammen med mine egne forskningsspørsmål om en utdannings virkning. Min undersøkelse har imidlertid *studenters* perspektiv og et *pedagogisk* fokus som utgangspunkt, men utdanningspolitiske aspekter vil også være framtreddende, spesielt i rapportens 3. del.

1.2 Fortellinger om yrkesvalget; et refleksivt prosjekt og et forskningsmessig perspektiv.

Overganger i livet, som starten på en utdanning, gir anledning til refleksjon. Fortellinger om yrkesvalg er deler av livshistorier, hvor studenter reflekterer over hvem de er og hvem de ønsker å være. Fortellinger eller narrativer er egnet til å si noe om identitet, og noen sier det så sterkt at fortellinger om oss selv i relasjon til andre og til forhold vi møter, er nødvendige for vår selvforståelse. I fortellingen søker vi å finne eller skape mening (MacIntyre 1985, Vetlesen 1998, Ricoeur 1999, Goodson 2000). Studenters fortellinger ses i undersøkelsen i lys av utvalgt narrativ teori (Ricoeur 1999).

Mennesker i moderne tid er preget av individualitet og er (i større grad) fristilt fra bånd til tidligere generasjoner og tradisjoner, på godt og vondt (Hylland Eriksen 2004). «De store fortellingene» er ikke lenger identitets-skapende og meningsdannende som før, men mening blir sterkere knyttet til den aktuelle sammenhengen individet til en hver tid befinner seg i. Dermed er unge mennesker i dag i sterk grad utlevert til å tolke og tyde sin egen livsvirkelighet, det Giddens (1991) beskriver som *selvets refleksive prosjekt*, og med det øker avhengigheten av andres *anerkjennelse* (Taylor 1975).

Som et alternativ til de store fortellingene ønsker Goodson «å rehabilitere livshistoriene», og å sette de 'mindre' fortellingene til den enkelte i fokus (Goodson 2000: 35). Historiefortelling kan være en anledning til å reflektere blant annet over selvforståelse, identitet og yrkesvalg. Studier av livshistorier kan også knytte forbindelseslinjer «mellom menneskers livshistorier og samfunnets historie» (ibid), eller i denne sammenheng, mellom vernepleier-studenters fortellinger og yrkesgruppens tradisjoner.

Litteratur om det moderne menneskes søken etter mening og selvforståelse er et sentralt perspektiv i undersøkelsen. I den såkalte modernitetslitteraturen (Ziehe 1989, 1994, Giddens 1991, Bauman 1996, Taylor 1975, 1989, 1998) omtales individets *frihet*, *originalitet* og *selvrealisering* som sentrale verdier. Å være autentisk og «sann mot seg selv» er moralske ideal for det moderne individ, sier den canadiske filosofen Charles Taylor (1989). En slik «autentisitetens etikk» (Taylor 1998: 43) kan en anta danner et bakteppe for hvordan den moderne student motiveres til å velge utdanning og yrke.

Men et godt og autentisk liv er ifølge Taylor kjennetegnet *både* av den unike personens anledning til å realisere seg selv, *og* samtidig tilhørighet til og krav fra noe *utenfor en selv*. I rammen av en profesjonsutdanning vil personlige fortellinger nettopp måtte brynes mot pedagogiske siktemål og fellesverdier i yrke og samfunn, det som kan rommes i Taylor sitt begrep *ytre horisonter* (1998: 29). Jeg ser Taylor sitt forfatterskap² som et spennende bakteppe for min 'pedagogiske scene' og undersøker hvordan de moralske idealene hos Taylor kan gi innsikt i studenters personlige studieforløp og refleksjoner.

1.3 Å søke mening i en historiefortellende modus

I mitt arbeid anvendes fortellingen som et hovedperspektiv for å *forstå* studenters refleksjoner om identitetsarbeid og meningsdanning. Fortellingen er dessuten en valgt struktur for å *formidle* studenters selvpresentasjon og selvforklaring, fordi en fortelling, slik den franske filosofen Paul Ricoeur også ser det, innebærer en spesielt gunstig formidling av selvforklaringen. «Er ikke menneskeliv mer leselige når de blir fortolket ut fra de historier man forteller om dem? Og blir ikke disse livshistoriene i sin tur mer forståelige når narrative modeller (...) bli brukt på dem», spør Ricoeur (1999: 247).

Narrativer har eller er moralske riss, og som forskningsmetode er heller ikke narrativen nøytral. Narrativen som perspektiv må sies å være formålstjenlig i en forløpsstudie, men den er ikke helt ukomplisert rent vitenskapelig, nettopp på grunn av forløpsperspektivet. Fortellingen som sjanger 'drar' stoffet i en bestemt retning. Aspekter som identitet og mening 'filtreres' så og si gjennom tids- og årsakskomponenter ved hjelp av fortellerteknikken. Informantene kan, gjennom en stabil 'profesjonell interesse' fra meg som forsker, bli stimulert til å konstruere identitet og søke mening i en historiefortellende modus. Metoden har dermed visse trekk av aksjonsforskning.

Tematikken i en undersøkelse influerer selvsagt også på forskningen. En narrativ konstruksjon av virkeligheten leder en til å se fenomen som identitet og 'selv' som relativt konsistente og stabile størrelser, slik at „selvet i mange fortellinger søker sin identitet med et helt liv som målestokk“ (ibid: 183). En postmoderne framstilling derimot, beskriver identitet og 'selv' uten noen

stabil kjerne; som flytende konstruksjoner og rekonstruksjoner, der en må „skape seg selv om og om igjen“ (Hylland Eriksen 2004: 131). Dessuten advarer Goodson (2000) mot livshistorieforskningens individualiserende og avpolitiserende trekk hvis den brukes ukritisk

Når jeg allikevel velger fortellersjangeren, har det sammenheng med det sentrale formål med undersøkelsen, blant annet å vise hvordan kvaliteter som livsmening og 'engasjement i arbeid med utviklingshemmede' kan fremstå i studentenes refleksjoner om yrkesvalg. Men for å søke et mer reflektert perspektiv mot narrativen og åpne for alternative tolkninger og forståelser av yrkesvalg, bringer jeg i tillegg inn andre, mer argumentative, diskuterende språkformer og teoretiske perspektiver, for å få nyanserte blikk på fortellingen.

1.4 En 'flerfasettert' vei til forståelse

Min undersøkelse er knyttet opp til StudData-undersøkelsen «Rekruttering og kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse», ledet av Senter for Profesjonsstudier ved HiO.³

Mitt prosjekt startet i 2000 og er planlagt avsluttet i 2008. Studien kombinerer kvantitative data fra StudData-undersøkelsen fra to kull i vernepleierutdanningen i Bergen, med dybdeintervju av et studentutvalg i de to kullene. Data fra StudData har vært utgangspunkt for å velge et mindre, strategisk utvalg studenter i hvert av kullene for inngående kvalitativt studie, blant annet for å fange de som hadde motsatte og ekstreme scorer på utvalgte spørsmål i spørreskjemaet som er spesielt relatert til mitt gjenstandsområde.⁴ De kvantitative dataene er underordnet et hermeneutisk-fenomenologisk perspektiv (Ricoeur 1988, 1999, van Manen 1990, 2001)⁵ og formidles som fortellinger 'i tekst og tall'. Fortelling, eller det Ricoeur (1999) kaller narratologisk teori (læren om fortellende tekster), regnes ikke som en metode i streng forstand. Ricoeur har imidlertid utviklet en faseteori⁶ som gir noen holdepunkter og som jeg knytter meg opp til videre i teksten, uten at jeg her skal redegjøre for teorien.

Som vernepleier og lærer har jeg nærhet til stoffet og kan selvfølgelig

være fristet til å skjønne situasjonen eller også være ute av stand til å se de selvfølgeligheter som ligger i materialet, og som jeg nettopp er ute etter å avdekke (Winther Jørgensen & Philips 1998). Det narrative perspektivet kan som nevnt, samtidig som det nettopp får fram meningsaspekter, forsterke egen posisjon og konstruksjon av mening. I håp om å komme bakenfor egen forforståelse og det selvsagte i egen kultur (*doxa*) bruker jeg derfor ytterligere to analyseformer på deler av materialet. Den første er strukturell tekstanalyse som er en lingvistisk analyse av både fortellerform og innhold (Halliday 1994, Vagle m. fl. 1993). Den kan avsløre noe av *dynamikken* i det informan- tene forteller, ved at metoden innebærer en mer systematisk gjennomlesning utover vanemessig lesning og innforstått kunnskap. Slik kan strukturell tekst- analyse gi belegg for påstander og tolkninger jeg gjør og leseren kan følge mine resonnementer.⁷ Her undersøker jeg blant annet om teksten har sammenheng og hvordan informanten anvender ulike former for gjentakelser av ord og uttrykk, blant annet metaforer. For det andre, anvendes perspektiver fra diskursanalyse⁸ som kan gi kunnskap om både individets selvforståelse og kulturen. Ofte vil standpunkt i en bestemt sak uttrykke sider ved oss selv som vi legger stor vekt på (Fairclough 1992, 1995, Widerberg 2001 og Thalgaard 2003). Jeg beveger meg altså metodisk på tre nivåer; på mikronivå med en lingvistisk innfallsvinkel, på sjangernivå med narratologi og på makronivå med diskursanalyse.

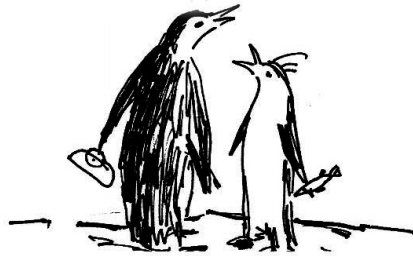
Det kan settes spørsmålsteget ved at jeg i en studie av narrativer an- vender strukturell tekstanalyse. Jeg ser at en ved å bevege seg for mye på detaljnivå i lingvistikk kan komme til å «atomisere» eller «gjøre vold på personen», eller det Ricoeur (1999) kaller trusselen mot subjektfilosofien. Jeg anvender imidlertid strukturell tekstanalyse som en etappe «mellan en naiv tolkning och en kritisk tolkning, mellan en yttolkning och en djupgående tolkning» (Ricoeur 1988: 59). Men det er nødvendig å sette teksten inn i sin kontekst for å se sammenheng. Diskurs er nettopp «tekst i kontekst», en samtalsmetakommunikasjon som kan knyttes til regler og normer for hvordan folk innenfor en kulturell sammenheng snakker om bestemte fenomener. Diskursanalysen studerer metakommunikasjon. Både strukturell tekstanalyse og diskursanalyse kan bygge bro mellom kvalitative og kvantitative landskaper, samtidig som analysemetodene kan fungere som

motbilder mot en 'harmonisk' fortellersjanger. Som jeg senere skal vise, ville deler av empirien ikke gitt mening ved utelukkende å anvende narrativ teori. Framgangsmåten i undersøkelsen er det Winther Jørgensen & Philips (1998: 12) kaller «multiperspektivistisk», der forskjellige perspektiver eller fasetter kan gi forskjellige former for innsikt i og bredere forståelse for et fenomen.

Rapporten har et relativt stort noteapparat der det henvises til grundigere metodiske betraktninger og kvantitative analyser. Det er et ønske at denne måten å organisere notene på kan øke forståelsen og samtidig bidra til at en såpass omfattende rapport blir mer lesevennlig. Av samme grunn presenteres utdypende metodiske redegjørelser konsentrert i 'bokser' i teksten. Undersøkelsen er omfattende og flere tema vil bli behandlet i andre sammenhenger, noe som da blir nevnt i teksten eller i noter.

I denne artikkelen vil tekster fra intervju med utvalgte studenter være 'solister', som bærer hovedstemmene og danner hovedgrunnet for analysene. Tekster fra andre studenter, og tall fra hele kullet vil utfylle 'lydbildet', skape dynamikk og gi tekstuelle 'kontrapunkt'. Alle informantene har fått fiktive navn. Jeg tar utgangspunkt i nærtolkninger av fortellinger som er delt og diskutert med informanten og søker slik, inspirert av fenomenologisk metode, å få fram studentens 'stemme' og å være trofast mot den levde erfaring.⁹ Jeg inntar også andre, overskridende perspektiv fra hermeneutisk tolkning, samt fra egen erfaringsverden og anvendt tolknings-teori. Ulike tolkninger kan sidestilles eller utvikles i dialog mellom forsker og informant. Oppgaven ser jeg som å sannsynliggjøre heller enn å validere tolkningene jeg gjør.

Fortellinger er både deskriptive og normative. I tillegg til å *beskrive* og å *fortelle*, har prosjektet dermed også til hensikt å *foreskrive*,¹⁰ men i denne fasen av undersøkelsen vil de pedagogiske anvisningene ha mer preg av skisser og formidles i spørsmålsform.



2.0 Mellom tradisjonen og det (post)moderne

Hvordan fremstår fortellingene om yrkesvalg hos vernepleierstudenter i dag? Gir de et broket bilde av en rekke tilfeldigheter som leder inn i studiet eller vitner vernepleieres yrkesvalg om tidlige beslutninger og målrettede og langsiktige valg? Har rammeplanens fokusskifte, fra yrkets målgrupper til yrkesutøverens kompetanse også endret vernepleierstudenters engasjementet fra 'dem der ute' til 'meg selv'? Eller preges yrkesvalget fremdeles av 'idealisme og engasjement' i arbeid med utviklingshemmede? I så fall, hvordan fremstår disse kvalitetene i studentenes fortellinger om hva som gir utdanningen og yrket mening for dem?¹⁴ Hvordan skjer utviklingen av yrkesidentitet og kan tidspunktet fastsettes for når i denne prosessen yrkesidentitet oppleves? Er det slik at en moderne vernepleierstudent foretrekker å bli 'vernepleier på sin måte' og dermed utvikler en yrkesidentitet frakoblet yrkets kultur og tradisjon?

Den 2. delen vil ved å formidle i hovedsak to selvportretter fra materialets mangfold av mulige historier, prøve å identifisere og kontrastere *studenttyper* som kan indikere svar på disse spørsmålene.

*Fortellingen som språklig sjanger*¹² formidler innhold i en bestemt form, og binder mening og form sammen til en enhet. Strukturen i en fortelling danner et bestemt mønster i tids- og årsaks/virkningsforhold. *Innledningen* til en fortelling er ofte mitt spørsmål. En rekke *hendelser* følger på hverandre og leder frem til en samlende tråd, et *hovedpoeng*¹³ i fortellingen og i studentens liv. Studentens *vurdering* av hendelsene er sentrale, og det kan eventuelt følge en *avslutning*.

Når informanten plasserer hendelser i sitt liv i et tidsforløp, får beskrivelsene form av fortellinger. Personer skaper mening til begivenheter ved å sette hendelsene inn i en sammenheng. Narratologi kan knyttes til studier som fokuserer på hvordan personer forstår sammenhengen mellom viktige hendelser i sitt liv, ved å legge vekt på en bestemt rekkefølge av begivenheter. Fortellingene er organisert i forhold til en bestemt logikk, eller til et plott, som representerer den forståelsen informanten har av sammenhenger mellom hendelsene som beskrives. (Vagle m.fl. 1993, Ricoeur 1999, Thalgaard 2003).

Om teksten har *sammenheng*, eller det som ofte er det mest interessante; manglende sammenheng, kan avdekkes ut fra ulike *mekanismer* i språkstrukturen (Halliday 1994). Ofte er sammenhengen implisitt, bl.a. som metaforerxiv eller den kan være mer synlig gjennom såkalte «koblinger» i teksten. *Setningskoblinger* binder sammen noe som uttrykker det samme (*og*), eller det motsatte (*men*) fra én setning til en annen setning, eller større enheter av teksten. Videre vil koplinger som tidsadverb (*da*), og årsaksadverb (*fordi*) ytterligere kunne si noe om tids- og årsaks/virkningsforhold, som også er sentrale i narrativer.

2.1 Å ha en bestemt yrkesdrøm

For enkelte studenter synes yrkesvalget å ha utgangspunkt i barndomserfaringer, til tross for at data fra hele kullet tilsier at ingen visste «helt fra jeg var barn» at det var dette de ville.¹⁵ Hos denne studenten, Anne, kan interessen for fremtidig arbeid føres tilbake til småskolealder, som en opplevelse av et ønske om å forstå en bestemt type 'annerledes' mennesker. Men interessen forankres ikke i noen profesjonsgruppe før langt senere.



MP: *På spørsmålet om hvor tidlig du fattet interesse for studiet, krysset du av på «jeg bestemte meg i løpet av ungdomstiden». Kan du si litt mer om det? Hva var det som gjorde at du fattet interesse allerede da?*

Anne: *Altså, det jeg egentlig vil, eller jeg har alltid vært glad i unger, og hele pakken, da. Sånn jentegreie (studenten ler). Men jeg har jo alltid tenkt på det med et arbeid hvor jeg har omsorg for andre. Da jeg gikk på barneskolen og ungdomsskolen, så var det barnehage-tante, sant. Det som det egentlig begynte med, jeg var veldig liten, egentlig, åtte-ni år, - jeg har en søster som er seks år eldre enn meg, og da hun gikk på ungdomsskolen, jeg vet ikke om hun skrev en oppgave eller hva, men hun kom i hvert fall hjem med en video om autister. Det var en gutt som satt og trillet på en tallerken og slo... Det var bare; sånne vil jeg bli kjent med, liksom. Altså jeg har alltid vært nysgjerrig på mennesker og sånn, lurt på hva folk tenker og hvorfor de blir sånn som de blir, og... ja, rett og slett (studenten ler) ,- men autister har alltid vært drømmen.¹⁶*

Studenten forteller om en skjellsettende opplevelse. Hun setter hendelsene i en tids- og årsakssammenheng. Selv om hun har hatt denne interessen over lengre tid («alltid»), er det videoen som beskriver *vendingen* («da»). Studenten bruker tidsadverb som «da», «så» og gjentar «alltid» hele tre ganger. Hun ble nysgjerrig på å treffe slike 'usedvanlige' mennesker («en gutt som satt og trillet på en tallerken og slo...»), og etter denne opplevelsen fikk hun et *mål* og en *drøm* om framtidig arbeid. Yrkesvalget fikk en retning, det er hennes vurdering av og avslutningen på fortellingen, slik hun i alle fall formidler det i ettertid. Tolkningen støttes av svar gitt i spørreskjemaet; det viktigste ved valg av jobb var for henne at hun kunne «hjelp andre» og at jobben var «samfunnsnyttig», men også «interessant».¹⁷ Det er verdien 'å være til nytte' for andre og samfunnet som leder henne til å velge et omsorgsyrke, men det ser her ikke ut til å være noen motsetning mellom å ha verdien 'å være til nytte' og det å ha 'selvrealisering' og 'interesse' som verdi.¹⁸

Studenten omtaler sin oppvekst i et tradisjonelt kjønnsrolleperspektiv. Som mange unge piker var hun glad i barn og interessert i mennesker («en sånn jentegreie»), og svarer i spørreskjemaet at hun har blitt oppmuntret av

søsken og foreldre til å utdanne seg til vernepleier.¹⁹ Latteren og metaforen «hele pakken» kan virke unnskyldende. Hva er det som gir studenten behov for å unnskyldte seg? Hun leste i ettertid både teksten og mine kommentarer og utbrøt spontant: «Det høres litt klisjéaktig ut med den 'jentegreia', men det er faktisk sant! Ja, sånn var det. Det stemmer det!»²⁰

Ideen om å være ekte, original og tro mot seg selv har kommet til å stikke dypt i moderne bevissthet og forme våre handlinger og holdninger i stor grad (Taylor 1998). Det er en spesiell måte å være på som er *min måte*. Men idealet er ikke bare en *mulighet* for menneskene, i det ligger også en *forpliktelse*; «dersom jeg ikke gjør det, mister jeg poenget med mitt liv» (ibid: 43). Kanskje 'plikter' kvinner i dag å begrunne eksplisitt et kjønnsstradisjonelt yrkesvalg? Man skal vise at man er «original» og ikke bare har gjort som forventet, «som mor, så datter», men har reflektert over og tatt et selvstendig livsvalg, om det så er identisk med tradisjonen. Sosialantropologen Thomas Hylland Eriksen skriver i sin siste essaysamling «*Røtter og føtter*» (2004) at et såkalt «posttradisjonelt» samfunn som vårt ikke mangler tradisjoner, men at «tradisjonen ikke lenger anbefaler seg selv (...) de som går inn for dem, må aktivt forsvare sin tradisjon. Det finnes nemlig alternativer. Tradisjonen må velges, man blir ikke født inn i den lenger» (ibid: 123). Anne gjentar ordet «egentlig» to ganger og bekrefter utsagnet som 'fakta' («det er faktisk sant»). Slik anerkjenner hun bruk av metaforen «jentegreie», og det perspektivet som kan ligge i dette («hele pakken»). Det kan bety at hun vil formidle at hun *står for* dette valget. Dette er hennes vurdering og kan være beretningens budskap. Hun legger slik premisene for hvordan hun vil bli forstått; hun er tro mot det hun «egentlig ville».

Anne formidler sitt yrkesvalg i en lineær og helhetlig fortelling. Det er en målbevisst beretning, ingen famling for å finne ord, noe en ofte hører når studenter snakker om sin bakgrunn for studievalg. Det kan tyde på at studenten har fortalt historien tidligere og slik konstruert forståelsen av sitt yrkesvalg. Fortellingen er tradisjonell, også yrkesmessig. En kan si at Anne sin historie knytter *personlig identitet* og *yrkesidentitet* sammen. Fortellingen til Anne kan kobles til en større fortelling om vernepleieres yrkesvalg, som jeg her omtaler som 'engasjementet for arbeid med personer med utviklingshemning'.²¹

Er så dette en 'sann' fortelling? Det er vanskelig å holde orden på minner (Skårderud 2004). Fortellinger kan være «historisk gale», men «emosjonelt sanne»; de er gjerne bare «ønsket frem og konstruert i ettertid» (ibid: 237-238). En ser seg tilbake og forstår seg selv og sin livsbane slik en ønsker den skal være. Denne fortellingen er trolig bare én av flere mulige fortellinger om Annes yrkesvalg, selv om den er godt dokumentert og både den strukturelle tekstanalysen og den narrative analysen går i samme retning. Sannsynligvis er heller ikke 'konstruksjonen av et yrkesvalg' forankret i en enkelt hendelse for Anne. Det kan se slik ut, og kanskje bidrar formuleringen i mitt spørsmål, «allerede da», som også er innledningen til fortellingen, til å lede studenten inn i en narrativ forståelse. Den klassiske strukturen som preger slike (romantiske) fortellinger, egner seg imidlertid godt til å få fram det meningsaspektet Anne formidler. I den store sammenhengen – om en utdannings plass og oppdrag i samfunnet - er dette en historie i tråd med det Marit Sundet (2004) etterlyser; at vernepleiere inngår i den store fortellingen om yrkesgruppen og viderefører sitt påbegynte prosjekt.

Om ikke fortellinger om yrkesvalg fungerer som sannhetsvitne, kan de formidle meningsaspekt. Fortellinger om 'engasjementet for arbeid med utviklingshemmede' er gjerne myter, men kanskje 'nødvendige myter' som kan bidra til å gi en yrkesgruppe 'røtter', tilhørighet og yrkesidentitet, og kanskje også yrkes stolthet? Mytene kan gi livet kontinuitet og forutsigbarhet (Bruner 1997, Ricoeur 1999 og Taylor 1989, 1998) og i denne sammenheng, også yrkesvalg retning og mening.

I et intervju ved avslutningen av studiet bekrefter Anne inntrykket av kontinuitet og mening. Og hun forteller om yrkes stolthet og tilhørighet til et fellesskap, en 'subgruppe' av likesinnede i kullet:

Anne: *Jeg er veldig stolt over å være vernepleier. Jeg vet hva det vil si å være en vernepleier. Det er ikke så mange i samme aldersgruppe som aner hva det går ut på.*

MP: *Er det en gjengs oppfatning i kullet, å tenke med stolthet på yrkesgruppa?*

Anne: *Blant de jeg omgås er det det. Jeg tror vi gjennom våre jobber er bevisst hva vi går ut til. Jeg tror vi har valgt rett. Jeg har i alle fall gjort det.*

Dette stemmer overens med det hun svarte i spørreskjemaet, hun var sikker på sitt yrkesvalg, på kort og lang sikt.²² Det er flere lignende historier som Anne sin i mitt materiale, også fra mannlige studenter.

Slik jeg nå ser materialet, er disse lineære fortellingene preget av engasjement, høy motivasjon og opplevelse av et meningsfullt studievalg. Anne representerer slik en studenttype, de *dedikerte*, som ønsker å gå inn i en bestemt gjerning (Dæhlen 2001) preget av «biografisk kontinuitet» (Giddens 1991: 53). For denne studenttypen kan arbeidet med målgruppen utviklingshemmede sies å være en dedikasjon med et langt tidsforløp, slik de forteller det i ettertid. Engasjementet er vekket relativt tidlig i livet og ofte er de oppmuntret av familie eller kjente til å søke vernepleierutdanningen. De 'dedikerte' har vanligvis hatt arbeid eller annen kontakt med utviklingshemmede eller med vernepleiere før utdanningen. Slik var det for eksempel for Eva. Hun forteller at hun etter videregående var uten jobb, men «så hadde jeg en venninne som jobbet med utviklingshemmede, og hun sa: 'det tror jeg også du hadde likt'. Og venninnen min hadde en mor som var vernepleier (...) Sånn begynte det!». Disse har vernepleie som førstevalg²³ og dedikasjonen beholder de studiet igjennom. Det er denne målgruppen de skal jobbe med videre og i følge spørreundersøkelsen, antar de at de vil trives i dette yrket, også om 10 år.

2.1.1 Når tradisjonen ikke lenger anbefaler seg selv

Nesten 2 av 3 vernepleierstudenter bestemmer seg for yrkesvalget på søkertidspunktet. Dette indikerer neppe at vernepleierstudenter er lite *dedikert* til yrket eller arbeidet at de svarer slik. Det betyr nok heller at de har liten kjennskap til vernepleierutdanningen, noe informantene ofte bekrefter i intervju. Stine er en av dem og hun sier:

...det var jo arbeid i helsesektoren og med mennesker det starta med. Ja, helt fra jeg gikk i 5. klasse skulle jeg ta spesialpedagogikk, med førskolen først. Men så på folkehøgskolen i fjor (...) fikk jeg god kontakt med en som hadde Down Syndrom, så jeg ble støttekontakt for henne. Så det er bakgrunnen (...) Men så hadde jeg ikke kobla det med vernepleier (...) så da jeg fikk vite det, var jeg helt sikker, da...

Jeg hadde hørt litt, men det var ikke sånn at jeg leste om det, det var det ikke, det er jo ..«vernepleier, hva er det for noe?». Det har liksom kommet sånn litt etter hvert og så plutselig så fant jeg ut at: «Oi! Det passer bare helt! Det vil jeg!». Det starta med førskolelærer og utvikla seg til å bli vernepleier.

2 av 3 studenter har vernepleie som førstevalg og hele 7 av 10 studenter mener de har valgt denne utdanningen fordi de ønsker å gå inn i et bestemt yrke. Det er imidlertid usikkert hva studentene legger i «et bestemt yrke», om det er den brede definisjonen ut fra nyere rammeplaner eller den historiske og smale definisjonen, «utviklingshemmede». ²⁴ Tall fra begge kull viser at over 6 av 10 studenter ²⁵ mener at de *gjennom studiet* har blitt motivert for det framtidige yrket. Men om mange er motiverte, betyr det ikke at disse studentene dermed er fornøyde med sin utdanning. Over halvparten er bare middels fornøyd når det gjelder læringsutbytte. ²⁶ Det er også mange som i intervjuene etterlyser mer kunnskap og kompetanse i arbeid med utviklingshemmede, og et tydeligere fokus på de tradisjonelle målgruppene. Eva sier at hun «opplever at folk [i praksisfeltet] er lite opptatt av den kompetansen (...) som kreves for å jobbe med utviklingshemmede». Arne hadde forventet at utdanningen var mer krevende: «Vi skal virkelig spesialiseres på det her, men jeg mener, skal du skjønne essensen av dette faget, er det mer enn å skjønne definisjonen på psykisk utviklingshemmede!» Hvis det er slik at tradisjonen, forstått som 'engasjementet for arbeid med mennesker med utviklingshemning', ikke lenger anbefaler seg selv og, slik vi kan forstå Eva og Arne, heller ikke utdanningen og det vernepleierfaglige miljøet 'anbefaler' dette arbeidet, *hvem gjør det da?* De studentene som kan presentere yrkesvalget som narrativer, i form av 'den store fortellingen om vernepleieren' har en fordel. Det hjelper på motivasjonen og det holder motet oppe å gå inn i utdanning og yrke med en viss dedikasjon, og med langsiktige mål. Dette gir retning og mening underveis, også om det butter i mot og læringsutbyttet ikke er i tråd med forventningene. Kanskje synliggjør også dette at studenter ved å delta i slik forskning gjennom refleksivt arbeid stimuleres til en «meningssøkende historiefortelling»? Men hva med de studentene som ikke har denne dedikasjonen?

2.2 Å holde alle muligheter åpne

En kan selvsagt spørre seg om en forutsigbar livshistorie som Anne sin, låser en fast i romantiske forestillinger om framtiden. Er det å oppleve livet som en vei mot et livsmål kanskje avleggs i dag (Henriksen & Vetlesen 2000)? Selv ser jeg at det nærmest ligger et menneskesyn i den narrative sjangeren, slik den er konstruert; et syn på menneskets selvforståelse som ordner og forklarer liv og handling. Er dette mer enn en har belegg for i moderne tid? Kanskje er yrkesvalg og andre store valg i livet likevel bare *foreløpige* og *tilfeldige*?

Per, som innledet rapporten, identifiserer seg ikke med 'den store fortellingen om vernepleieren', og som vi har sett, ønsker han ikke «å være låst til (...) å jobbe i boliger for psykisk utviklingshemmede». Han er en av den tredjedelen i sitt kull der vernepleie *ikke* er førstevalg. Per tilhører dessuten et klart mindretall, *de usikre*, som fortsatt ikke er helt overbevist om studievalget syv måneder etter studiestart.²⁷ Han forteller i intervju (på denne tid) at han under videregående utdanning hadde andre yrkesplaner: «Egentlig skulle jeg vært samfunnsviter, det var det jeg ville i verden!». Han hadde tatt noen fag på universitetet, men sluttet og søkte høgskolen der han mente oppfølgingen var bedre: «skolen passer meg bedre enn universitetet, jeg har ikke selvdisciplin til det.» Men han søkte, slik halvparten av de usikre også gjorde, primært på sosionomutdanningen og kom inn på vernepleierutdanningen. Mens Anne føler en slags dedikasjon til yrket, har Per verken høy motivasjon eller stor grad av sikkerhet i følge svar i spørreskjemaet. Han har ikke bestemt seg tidlig eller blitt oppmuntret fra familien og han er slett ikke sikker på at han vil trives i dette yrket, verken på kort sikt eller om 10 år.²⁸ Han ønsket imidlertid å «gå inn i et bestemt yrke» og var under siviltjenesten i helsevesenet blitt oppmuntret av kolleger til å søke. Selv om han syntes det var en slitsom jobb, var det noe ved arbeidet som motiverte: «Ja, det startet da, egentlig, -i hvert fall fikk jeg testet meg, det der klarer jeg, jeg har noe å bidra med i en jobb». For Per sin del må vi forstå begrepet «et



bestemt yrke» som den brede definisjonen av vernepleierens arbeidsfelt og i utgangspunktet ikke knyttet til verken profesjonen vernepleier eller arbeidet med utviklingshemmede.

Vi skal her se eksempel på *fortelling* på et annet nivå enn hos Anne. Gjennom strukturell tekstanalyse avdekkes det at teksttypen her ikke er fortellende, men *argumentativ*. De to teksttypene skiller seg fra hverandre ved hvordan tekstene er bundet sammen med setningskoblinger; hos Per ofte med årsaks- og hensiktsadverb og konjunksjonen *men*, og ikke koblinger med tidsadverb som i den fortellende teksttypen hos Anne (Vagle m fl 1994).

Jeg presenterer her en relativt lang tekst for å synliggjøre hvordan en slik argumentativ tekst skiller seg fra Anne sin «fortellende» tekst og gir brudd der Annes tekst gir kontinuitet.

Per får i intervjuet i 1. klasse, ca 7 måneder etter studiestart, spørsmål for å utdype svar han har avgitt i spørreskjemaet:

MP: *Du har svart i spørreskjemaet at du hadde få forventninger da du startet på vernepleierutdanningen?*

Per: *Blanke ark. Og knapt fargestifter! (...) Jeg visste ikke hva det [vernepleie] var, hadde knapt hørt om det. Jeg er ikke alene om det.. det er jo veldig få som vet om den av en eller annen merkelig grunn... Da [jeg søkte] var jeg fremdeles usikker på hva en vernepleier var. Jeg er blitt sikrere, men jeg er ikke blitt helt sikker, ennå (...)*

MP: *Du ønska deg helst til sosionomutdanningen?*

Per: *Ja, det kan vel stemme...gjorde jeg det?*

MP: *Du prioriterte sosionomutdanningen på første plass...*

Per: *Ja, for hva er egentlig en vernepleier? Jeg visste egentlig ikke hva det var, så derfor søkte jeg ikke på det som førstevalg...*

MP: *Men sosionom, da, hadde du det på en måte klart for deg?*

Per: *Ja, litt klarere, men jeg er jo sjeleglad for at jeg ikke kom inn der egentlig (...) De sier at sosionomene er på vei ut, liksom, en 'utdøende art'. Jeg har hørt det i det siste, ikke så mye om hvorfor og sånn, men flere sier at det ikke er noe som blir etterspurt i framtiden. At: «sosionomer er på vei ut og vernepleiere på vei inn» (studenten ler) (...) Jeg hører de sier det.*

MP: *Ja, tror du noe på det, da?*

Per: *Ja, jeg må jo tro på det, jeg kan ikke tro noe annet. Sånn for moro skyld har jeg begynt å lese litt stillingsannonser i avisen og sånt, og ser jo at det er ledige jobber, så... En i klassen sa at pr. dags dato så var det 1000 ledige vernepleiestillinger i landet!*

I intervju i 3. klasse, 2 år senere, får han igjen spørsmål for å utdype svar han har avgitt i nytt spørreskjema:

MP: *Du vurderte å slutte på et tidspunkt?²⁹*

Per: *Gjorde jeg det? (...) Ja, sikkert i 1. klasse.*

MP: *Husker du det?*

Per: *Ikke sånn konkret, men jeg husker det var en periode i første klasse jeg absolutt tenkte at jeg hadde bommet stygt.*

MP: *Da vi hadde intervjuene i 1. klasse sa du at du var glad for at du ikke var kommet inn på sosionomutdanningen..*

Per: *Joda, det kan jeg huske at jeg har sagt. Men jeg skjønner ikke hvorfor. Det der svinger sånn fra dag til dag. Det med sosionom - da hadde du i alle fall visst hva du balte med. Det er ingen som vet hva vernepleie er... veldig frustrerende. Ja, og hva heter det egentlig på engelsk!?*

Hva slags fortelling er dette? Dette er ingen helhetlig historie slik vi så hos Anne. Fortellingen her er preget av kontraster og motsigelser, eller beretningen framstår som flere små fortellinger etter hverandre. Det kan se ut til at Per, når han konfronteres med sine tidligere utsagn, forsøker å lage en sammenhengende historie av tilsynelatende motstridende elementer. Bruner (1997) sier at når noe står på spill og vi opplever at eget selvbilde er truet, lager vi det han kaller «*a narrative modell of self-construction* (ibid: 145) Narrativen er en sjanger 'spesialisert' for å håndtere problemer som skapes ved at vi møter avvik fra det vanlige eller det legitime på helt grunnleggende områder i livet, og den viser hvordan 'selvet' kan betraktes som »narrativt konstruert» (ibid). Per lager en slik narrativ konstruksjon av 'selvet' rettet mot en side av menneskets væren, der vi i følge Bruner gir unnskyldninger eller rasjonaliserer bort våre skuffelser som oppleves å berøre vårt selvbilde (ibid). Her kan vi ved å studere Per sin beretning gjenkjenne likheter mellom den

narrative strukturen og faktorer ved en persons identitet. Her er felles-elementet at «noe står på spill»³⁰. Det viser også hvordan en kan forstå identitet i et utviklingsperspektiv (ibid).

Hva står på spill og må unnskyldes, hva er vanlig for Per og hva er det legitime som nå trues? Per viser et ambivalent forhold til sitt yrkesvalg og skal her begrunne et valg han i utgangspunktet ikke har tatt, men som han etter hvert har gått god for, og kanskje leter etter støtte for. Ambivalens er det moderne menneskets svøpe (Ziehe 1989). Fristillingen fra kulturelle føringer og tradisjoner gjør at vi konstant står overfor valgmuligheter. Individualiseringen av samfunnet krever at det moderne individet hele tiden må legitimere sine valg og den man er (ibid). Jeg har innledningsvis knyttet yrkesvalg til eget selvbilde, hvem vi er og ønsker å bli. Kanskje er det slike grunnleggende aspekter i Per sin historiefortelling? Som tidligere omtalt har fortellingen og 'selvet' visse felleselementer, og her er 'den røde tråden' et slikt felleselement. Kanskje konstruerer Per en fortelling der den røde tråden kan være *kontroll*? Om historien ser sprikende ut, har han, slik det kanskje er «vanlig» for ham, fremdeles, kontroll, selv om dette ikke er sagt eksplisitt.³¹ I alle fall kan han retrospektivt begrunne eller rasjonalisere, og kanskje også unnskyldte vendingene. Vernepleie var ikke førstevalg siden yrket var ukjent både for ham («hadde knapt hørt om det») og andre («er ikke alene om det»). At andrevalget deretter er blitt den utvalgte utdanningen, argumenterer han for gjennom å peke på diskurser om yrkesgruppen («vernepleiere [er] på vei inn») og egne undersøkelser om yrkets utsikter («1000 ledige vernepleierstillinger»). Han fortalte også dette:

Jeg opplevde forrige uke at en venninne av min mor som jeg traff, som har jobbet med psykisk utviklingshemmede hele livet, stopper meg og sier at det er så flott at jeg går på vernepleien og sånn (...) Det er noen som synes det er veldig bra. Jeg synes det er greit med litt sånn positiv input.

Underveis i utdanningen konstrueres historien om yrkesvalget på nytt og på nytt. I denne prosessen veier positive fakta, «rykter» og anerkjennende ord til fordel for vernepleierutdanningen tungt på vektskåla. Selv anerkjennelse knyttet til arbeidet med utviklingshemmede teller med. Så sterkt argumen-

terer han nå for, og identifiserer seg med vernepleierutdanningen, at det framstår som et mysterium («merkelig») at så få har kjenneskap til denne utdanningen. Men ved studieslutt i tredje klasse rekonstrueres hele bildet og dermed endres rangeringen av de to utdanningene («sosionom - da hadde du i alle fall visst»). Et lite *kjent* yrke blir i hans portrett til et lite *anerkjent* yrke.

Vernepleieprofesjonen er en særegen, norsk konstruksjon, lite synlig for folk flest. Selv om vernepleiere nå etter ansvarsreformen, er mer 'ute i samfunnet' ved at de også har 'flyttet' fra institusjonene til kommunene og har *hjem* som arbeidsarena, så er det i spesielle hjem de befinner seg og hos mennesker med spesielle behov. De er i tillegg ikke alene om å ha slike funksjoner og stillinger. Det er flere yrkesgrupper der, og mange er også ufaglærte (Christensen 2005). Når utviklingshemmede og andre grupper funksjonshemmede som vernepleiere arbeider med omtales i media, er det sjelden at det er vernepleiere som har rollen som 'ekspertkommentator'. Ofte er det en spesialpedagog, eller det kan også være en vernepleier 'gjemt' bak generelle stillingsbetegnelser som «miljøarbeider» eller «miljøterapeut». I serien «Institusjonen» som gikk på NRK1 for en tid tilbake, var det en hjelpepleier og ikke en vernepleier som frontet miljøpersonalet i bofellesskapet. Rollemoellene til vernepleierne er ikke tydelige verken i samfunnet eller i media.

Svært mange vernepleierstudenter snakker om det å tilhøre en så ukjent yrkesgruppe, eller å bli forvekslet med andre, for eksempel hjelpepleiere. Dette er et kjent fenomen for alle som jobber i utdanningen. Likevel kan en bli overrasket over hvor sterk fortvilelsen og frustrasjonen, som ledsager dette tema, er. Det kommer til syne følelsesytringer, som bare kan forstås i sammenheng med at dette berører selvbildet. For Anne, som identifiserer seg med den tradisjonelle historien om vernepleiere, ser det ikke ut til at det faktum at «ikke så mange (...) aner hva det [vernepleie] går ut på» betyr så mye for hennes motivasjon, men Per virker mer avhengig av den anerkjennelse det gir å kunne gå ut i et velkjent og velrenommert yrke.

Er så yrkesvalget tilfeldig? Yrkesvalget kan slett ikke sies å være noe livsmål for Per. Valg av studie ser ut til å være pragmatisk begrunnet, noe han kanskje er skuffet over («samfunnsviter, det var det jeg ville i verden»). Men med sin nye erkjennelse om veien til favorittyrket («har ikke hatt selv-

disiplin»), er i alle fall retningen gitt, slik han i ettertid tegner sitt portrett. Og som en kan se av fortellingen under, er det slett ikke tilfeldig hva han har valgt bort, hva han ikke kan identifisere seg med, hva som ikke var hans «greie»:

- Per:** *Skulle jeg være som dagens folk, så skulle jeg jobbe med IT og tjent mye penger og hatt dyre solbriller og sånt. Men det er liksom ikke min greie (...)*
- MP:** *Du har svart hva du definerer som viktig ved en jobb (...) Det som har fått topp karakter fra deg, nær sagt, det er fritid?*
- Per:** *Em. Ja, det er viktig. For jeg har hatt en jobb der jeg ikke har hatt fritid, så det gjør jeg ikke om igjen, altså, aldri i livet (...) Jeg har bevisst valgt. Jeg kunne jo valgt masse nå, men jeg vil rett og slett, jeg vil ha fritid, jeg altså.*

Per, som Anne, mener at han har gjort et bevisst valg, og prøver, i en argumentativ sjanger å overbevise om det. Om en viser stor usikkerhet i valg av yrke, er ikke yrkesvalg noen lett sak, det viser Per ved den kraften han legger i begrunnelsene når han utfordres. Valget, og det en velger bort, er også et valg av identitet, og det synes å bli eksistensielt viktig for Per at han er tro mot seg selv og at den fortellingen han beretter, gjenspeiler den han ønsker å være, 'hans greie'. Anne fortalte om yrkesvalget som en «jentegreie». Mange omtaler faktisk valg av målgruppe som «min greie», «det er meg» og lignende metaforer for identitet. Vi skal kort høre om Truls sin «greie»:

- Truls:** *Jeg har ikke vært i psykiatrien i praksis, men har vært på sykehjem og i boliger. Det er meg.*
- MP:** *Hva er det som er deg?*
- Truls:** *Jeg.. Rus og psykiatri, det er spennende (...) Men jeg har ikke den interessen for å kunne jobbe med det. Det er ikke meg. Jeg er litt mer.. jeg synes det er fantastisk spennende å jobbe med utviklingshemmede (...) Mestring og tilrettelegging, altså jeg synes det er en fantastisk utfordring. Jeg kan se at der har jeg virkelig en rolle å gjøre, det er det jeg har erfaring fra. Og det interesserer meg. Rus og psykiatri er spennende og veldig sånn.. Men det får noen andre gjøre.*

I den grad yrkesvalg er en 'viktig greie' berører det eksistensielle sider i et menneskes liv. Identitetsarbeid er et *risikabelt prosjekt*; en kan mislykkes i å velge seg selv, være seg selv eller realisere seg selv. Derfor blir vi så avhengige av anerkjennelse fra andre i vårt identitetsarbeid. Truls forteller om den samme «biografiske kontinuitet» som Anne. Han har i sin ungdom vært støttekontakt for utviklingshemmede og er blitt oppmuntret av søsken og foreldre til å søke vernepleierutdanningen. Han knytter sin rolle opp mot 'den store fortellingen om vernepleieren' og ser ut til å være fortrolig med sitt valg. Han har, som Anne, ikke så sterkt behov for ytre anerkjennelse. Mens Per, som viser stor grad av usikkerhet,³² må slite med 'evige' refleksjoner over sine valg og sin identitet, med stadige begrunnelser og unnskyldninger. Når den indre sikkerheten er lav, blir ytre bekreftelser og andres anerkjennelse viktig. Dette syntes Per at han har fått i praksis, men lite på skolen:

(...) der får man jo ikke så mye... Jeg har fått mer ut av de responsene jeg har fått ute i felten. Det er det som har gitt meg mer enn tilbakemeldinger her på skolen. Man får jo ikke det! Ikke som meg - som person. Det handler om et skrevet arbeid jeg har gjort (...) Det burde vært orden på det. At man fikk litt konkrete tilbakemeldinger, som ikke bare handlet om oppgaver. Eller, altså [hadde] hatt en slags kontaktlærer som fulgte deg igjennom 3 år. (...) Hvis du har en sånn lærer, en som kunne fulgt deg i 3 år, så vil jo de se mye mer enn du selv klarer å se. Man opplever jo ikke selv at man forandrer seg vanvittig mye. Men en som er på utsiden og ser deg av og til, vil jo sikkert oppleve ting. Å [kunne] fått de tilbakemeldingene fra en lærer, ville sikkert ikke vært dumt. Det hadde vært godt å få selvtilitt med på kjøpet! Det opplever ikke jeg at vi får så veldig mye av.

Per var fornøyd med praksisperiodene, og målestokken kan være følgende; «jeg kjedet meg ikke i det hele tatt (...) og det er jo et godt tegn». Det er viktig for Per at det han gjør er interessant og spennende, og ikke kjedelig. Den samme holdningen legger han til grunn for valg av målgruppe i framtidig arbeid i innledningen til denne rapporten, og noe lignende svarer han også i spørreundersøkelsen.³³ Kjedsomhet står som motsats til å ha det interessant, sier Svendsen i boken «Kjedsomhetens filosofi» (2004). Kjedsomhet er et sentralt tema i postmoderne litteratur, men som jeg ikke vil forfølge her.

Mange av studentene formidler at de er fornøyd med den veiledning og tilbakemelding de får nettopp på skriftlige oppgaver,³⁴ og overraskende mange forteller dessuten spontant i intervjuene om at de har fått stor støtte fra nøkkelpersoner i utdanningen når det har oppstått problem underveis med studieprogressjonen. Per er imidlertid ikke så opptatt av utvikling og anerkjennelse av de rent 'faglige' tingene, det er på det personlige plan han vil bli sett og bekreftet. Dette er i tråd med hans motivasjon for å gå «inn i helsevesenet», der får han bekreftelser på at han «klarere». I valg av yrke er ikke jobben i seg selv det han framhever som viktig,³⁵ men, i tillegg til bekreftelsen, den *friheten* et yrke gir: «Det er en viktig motivasjon for å fortsette å gå her, det å ikke være låst til ett eller annet». Det er dette som ser ut til å gi mening i utdanningsvalget for Per. Han ønsker å få tilfredsstilt sine personlige behov for realisering og anerkjennelse, og den valgfriheten utdanningen kan gi ham. Dette er hans personlige prosjekt. Temaet berøres også i intervjuet i tredje studieår, der Per er i sin siste praksisperiode, i rusmiddelomsorgen. Han får spørsmål om framtidig arbeid og forteller at han har fått tilbud om jobb som biveileder der han var i sin første praksis, i bofellesskap, noe han avslår. Og han begrunner det slik:

Det er en helt annen verden. Jeg passer mye bedre her [i rusmiddelomsorgen] som jeg er nå, som person. (...) jeg kunne fått jobben, men jeg har ikke et fnugg av motivasjon. Jeg ser bare problemer, dessverre.

Rusmiddelomsorgen passer han *personlig*. Han har, rent yrkesmessig ikke noe prosjekt utenfor seg selv, selv om han andre steder forteller om gode grunner for nettopp å verne om sin fritid. For ham er rusmiddelomsorgen et legitimt valg, noe rammeplanene også ga forventninger om; med vernepleierutdanningen er det mange arbeidsfelt å velge mellom.

2.2.1 Hva kan vi friste deg med?

Utvalget er ubegrenset. Det finnes en hel garderobe av jobbmuligheter for vernepleieren (...) du velger det du vil gå i, akkurat som du velger hvilken yrkesrolle som kler deg best. En vernepleier kan jobbe hvor som helst i landet (...) og til alle døgnets tider,



'roper' det fra en rekrutteringsbrosjyre til de som vil finne ut hva vernepleierutdanningen 'frister med' (FO 2002). Utdanningen ser ut til å tilfredsstille de som ønsker stor grad av (valg)frihet. Svært mange studenter framhever denne siden av yrket, vi skal her bare kort høre hva Stine og Dag sier om dette.

Stine, som vi så vidt hilste på tidligere, sliter ikke med usikkerhet vedrørende studievalget, slik som Per. Hun kan fortelle en historie fra sin oppvekst om foreldre som var helse- og sosialarbeidere: «de er begge i 'gamet', jeg er oppvokst med det der...». Hun har, som Anne og Truls, vernepleierutdanningen som førstevalg og antar at hun vil jobbe med utviklingshemmede. Men det er mange muligheter og hun mener hun kan velge og vrake: «Jeg føler sånn at nå skal vernepleieren inn i skolen og ditt og datt. Jeg føler bare: 'Hva skal du jobbe med, da?' 'Alt!' svarer jeg, liksom».

Dag på sin side beskriver sitt yrkesvalg som både meningsfullt og interessant og har ikke planer om å jobbe med andre enn utviklingshemmede. Allikevel har han ikke tillit til at målgruppen utviklingshemmede er fristende nok som utgangspunkt for nye rekrutter til yrket. Status³⁶ får yrket først ved det brede nedslagsfeltet yrkesgruppen kan ha. Han medgir det med en beklagelse, «dessverre»:

(...) jeg ser jo det at vi kommer inn flere og flere steder, og det vil jo også øke statusen. For pr i dag er det vel et såkalt lavstatusyrke å jobbe med utviklingshemmede. Dessverre (...) Jeg synes det er viktig at vernepleiere ikke skal henges på èn knagg og folk skal si at «dere jobber med utviklingshemmede»(...) Det er ikke slik det fungerer... det er en utdanning med muligheter.

Men for Per, som vi igjen vender tilbake til, er det *legitimt* å velge å arbeide med andre enn utviklingshemmede. Bare ett eneste kontrasterende ord vitner om noe annet; han bruker også adverbet «dessverre». Hvorfor dette «dessverre»? Han må allikevel unnskyldes seg for å gjøre dette valget – ikke å ta jobb i bofellesskap? Et annet sted sier han det slik: «det er kanskje holdningene jeg skulle hatt i forhold til det bofellesskapet - at jeg gir det en sjanse, og går inn for å prøve å gjøre noe. Men jeg tror ikke jeg får det til». Han kontrasterer her også; «holdningene jeg skulle hatt». Dette kan uttrykke normative vurderinger. Det er noen forventninger han føler han ikke lever opp til; om utdanningen frister med et bredt utvalg, er det, når det kommer til stykket, ikke fristelser man skal unngå? Det mest korrekte er vel allikevel å jobbe med utviklingshemmede, er ikke det det «ønskelige»? Hvordan slike forventninger formidles, for eksempel gjennom lærernes rolle, diskurser og sosialt fellesskap i (de enkelte) kullene, utgjør en 'pedagogisk dynamikk' det vil være interessant å se videre på senere i undersøkelsen.

Per sitt valg virker absolutt ikke uproblematisk rent moralsk. Fortellinger er, som nevnt aldri nøytrale, de innebærer moralske vurderinger. I fortellingen over blir handlingen begrunnet rasjonelt, men ikke moralsk. Standpunktet blir verken «bifalt» eller «lovprist», for å bruke Ricoeur sine ord (1999: 183). Vi skal senere i rapporten fokusere på *det moralske* elementet ved fortellingen. Nå skal vi imidlertid samle trådene fra analysene av Anne og Per og det teoretiske perspektivet, med fokus på *tid*selementet.

2.3 Kontinuitet, eller kontinuitet av brudd

Anne har *alltid* hatt en yrkesdrøm, mens Per formidler at han nærmest *fra dag til dag* har yrkesvalget til kontinuerlig vurdering. Per gir ikke inntrykk av å ha gjort et meningsfullt yrkesvalg på den måten at han har en fortelling om en systematisk og sterk dedikasjon til en bestemt livsoppgave, over tid. Hylland Eriksen (2004) kobler *tid* til mening og livsoppfatning. Han sier at den lineære tiden med mytologisk fortellerteknikk fyller savn, mens øyeblikks-tid skaper savn. Han anvender metaforene «røtter» og «føtter» for å vise forskjellen: Den lineære tiden tilbyr en livsoppfatning som gir røtter, mens

øyeblikkstiden gir føtter. Øyeblikkstid må stadig «fylles opp» (ibid: 153), og jeg vil tilføye; slik at man unngår å kjede seg. Røtter er et bilde på tradisjonen og føtter betegner den rastløse moderne, eller postmoderne tid. I Bauman sin beskrivelse av «det postmoderne liv», er også omtalen av tid som *øyeblikk* sentral, som fragmentering i episoder avskåret fra fortid og framtid. «Tiden er ikke lenger en elv, men en ansamling av dammer og kulper», er hans treffende metaforbruk (1996: 128).

Perspektiver fra narrativ teori fokuserer nettopp på de lange linjer, det varige og stabile, og ordner på mange måter livet i tids- og årsaksmessige sammenhenger. Å vurdere Per sitt yrkesvalg utelukkende i dette perspektivet vil være ikke å yte teksten rettferdighet. Per sin tekst tilhører en argumenterende sjanger, derfor er det i analysen behov for å bevege seg fra sjangernivå til mikroplan og se teksten på nytt ved hjelp av den strukturelle tekstanalysen. Bruddene kommer da også klarere til syne og det gir mening å analysere teksten i lys av postmoderne litteratur. Slik litteratur gjør det mulig å fange inn fortellinger som Per sin, som ikke gir uttrykk for kontinuitet og en stabil identitet, men i stedet gir betydelig rom for å fokusere på meningsbrudd, motsigelser og *fravær* av mening i beskrivelser av kulturelle fenomener, som blant annet yrkesvalg. Mening for Per ser ut til å knyttes til øyeblikkene og «den aktuelle sammenheng» han «til en hver tid befinner seg i», slik Giddens beskriver de unges dannelsesprosess i det senmoderne³⁷ samfunn. Kulturen, og da også «yrkeskulturen», er i et slikt perspektiv ikke et samlende punkt, en felles horisont eller en overgripende, 'stor' fortelling som knytter tilværelsen sammen. Valg av yrke og utvikling av yrkesidentitet som sosial identitet generelt, har i et slikt perspektiv ikke lenger det forutsigbare i seg. Snarere blir yrkesvalg en oppstykket livshistorie med «mange historier» etter hverandre, eller en kontinuitet av brudd (Ziehe 1994). I motsetning til Anne sin kontinuitet, blir identitetsarbeid for Per en aktiv, refleksiv prosess med preg av nyorientering og rekonstruksjon. Dette gjenspeiler en livsholdning hos Per, noe som også preger hans utsagn under. Per, som her er i ferd med å avslutte vernepleierstudiet, liker ikke tanken på å «låses fast»:

Jeg får helt hetta når jeg tenker på at jeg skal gå inn i et yrke og der skal jeg være de neste tretti årene. Jeg kan ikke tenke sånn. Jeg liker

ikke å være så låst, liksom (...) har ingen ambisjoner om å få en sølvklokke -eller hva de får- en gang.

Det oppfordres i dag til fleksibilitet og mobilitet i arbeidslivet. Det er ikke knyttet til ære, verken å ha et langt, trofast arbeidsforhold eller bare ett yrke. For det moderne mennesket er ære en del av det å være autentisk, for eksempel knyttet til selvrealisering (Skårderud 2004). Gullklokkenes langsomme tid og trofaste holdning er over. Det gis i vårt samfunn «dårlige betingelser for den langsomme tiden der fortid og fremtid bindes sammen på en organisk måte gjennom identitetsskapende prosjekter som både ser fremover og bakover» (Hylland Eriksen 2004: 147).

Pers livsholdning berører et 'moderne tema'. Å «holde alle muligheter åpne» og «ikke stivne» er postmoderne fenomen, kommenterer Bauman (1996: 122). Han formidler at forpliktelser, for eksempel forpliktelser til 'å bli ved sin lest', er noe «gammeldags» som man i det postmoderne vil unngå og han utformer den postmoderne konklusjonen som et motto: «Ikke vie sitt liv til bare ett yrkeskall» (ibid: 126). Bauman knytter altså fleksibilitet til rolleforståelse. Bruner på sin side ser det å «ikke låse fortellingene» i forhold til identitetsutforming og muligheten til et fleksibelt *selv*; ved «å holde mulighetene åpne», gjør en seg i stand til å takle endringer i livet (Bruner 1997: 156). Også Hylland Eriksen (2004) betoner behovet for trygghet i en omskiftelig tid, presiserer at «et menneske eller et samfunn som satser alt på en måte å identifisere seg på, har ingen retrettmuligheter når denne identiteten blir utfordret eller truet» (ibid: 139). Per ser ut til å kunne skaffe seg rom for retrettmuligheter ved sin fleksible livsholdning.

Er det en livsoppgave Per mangler? I motsetning til Anne, som ved hjelp av *minner* ser tilbake på yrkesvalget og ved hjelp av *drømmer* ser framover mot yrkeslivet, som er dedikert til yrket og skal ut å gjøre en gjerning, er Per opptatt av retrettmuligheter. På den annen side kan en med et senmoderne blikk på identitet se Pers fortelling som en strategi for et refleksivt og fleksibelt selv, og Annes historie som eksempel på et konformt, stillestående og lite dynamisk portrett. Anne og Per kan portrettere Hylland Eriksen sine metaforer «røtter» og «føtter» og slik tydeliggjøre at helt forskjellige studenttyper lever side om side i dagens utdanning. Disse to

portrettene kan anses som grensene som rammer inn et kull av dagens studenter, der flertallet befinner seg et sted i mellom. Kanskje kan refleksjoner omkring identitet og mening ved yrkesvalg foreløpig konkludere slik Hylland Eriksen gjør i behandling av identitet i en omskiftelig tid: som en ballansekunst mellom «røtter» og «føtter» (ibid: 126), og for vår del mellom tradisjon og (post)modernitet. Men uavhengig av tradisjonell eller post-moderne livsholdning, ser det ut til at det å være autentisk og sann mot seg selv ved å gjøre selvstendige (yrkes)valg, er grunnleggende i meningsdanning og identitetsarbeid for det moderne individ: «Identifikasjon handler først og fremst om mening og sammenheng i tilværelsen» (Hylland Eriksen 2004: 139). Dette kan være en foreløpig konklusjon om vernepleierstudenters holdning til yrkesvalg og opplevelse av mening. Denne konklusjonen leder oss videre til det siste kapitlet i denne delen av rapporten og til en avsluttende kommentarer knyttet til meningsperspektivet og yrkesvalg.

2.4 Fortelling som pedagogisk utfordring

Hvilke konsekvenser ser vi for utdanningen i et senmoderne samfunn der «tradisjonen ikke lenger anbefaler seg selv», og det særegne yrket «vernepleie» rettet mot utviklingshemmede verken er tydelig eller har høy status i samfunn og media? Har da utdanningen et sterkere ansvar for, og et utdanningspolitisk oppdrag til å motivere studenter til å velge å arbeide med utviklingshemmede? Hvordan skal i så fall det skje? Jeg vil i avslutningen av denne delen av rapporten argumentere for å bruke fortellingen som pedagogisk virkemiddel for å motivere for arbeidet med utviklingshemmede.

For den moderne student er det å være autentisk, som å være seg selv og å være original, avgjørende. Å ikke være konform, men gjøre egne, bevisste valg er betydningsfullt for eget selvilde. Dette ser ut til å stimulere studenters individualitet og personlige prosjekt, og ønsket om å være student eller vernepleier «på min måte». Individualitet og autentisitet er et verdimelessig bakteppe for studenter, som for moderne mennesker generelt, som yrkesvalg og motivasjon holdes opp mot. På den annen side preger trekk ved det moderne samfunn som for eksempel oppstyking og usikkerhet,

sannsynligvis også utdannings situasjonen til mange studenter; meningen med det hele falmer lett, tvilen blir overhengende og kjedsomheten står på lur. Mange forfattere beskriver en slik situasjon. Giddens snakker om manglende ontologisk sikkerhet og trygghet (1991) og Peter Berger om «the homeless mind» (i Hylland Eriksen 2004: 125). Det er med denne erkjennelsen Hylland Eriksen påpeker at moderne samfunn gjør «identitetsarbeidet i stor grad (...) avhengig av evnen til å holde en særlig fortelling i gang» (ibid: 133). Det er slike erfaringer som gjør at mange utdanningsinstitusjoner innfører fortellingen som et pedagogisk virkemiddel (Kirkevold 1993, Seljelid 2002, Fennefoss & Jansen 2004). Studentene i min undersøkelse viste stor interesse for gjennomlesning av fortellingene de fikk framlagt i intervjuene; fortellinger fortalt av dem selv to år tilbake og tolket av meg. Jeg satte dette etter hvert i sammenheng med den kraften fortellinger og livshistorier kan ha. Det unike i en fortelling er at den søker å skape en sammenheng, både ved fortellingens måte å knytte sammen den enkeltes livsløp og ved fortellingens rolle i historien (Bruner 1990: 44).

Gjennom fortellinger om studievalg og erfaringer og vendinger underveis i studiet, kan meningsaspektet holdes levende. Å søke mening ved yrkesvalget blir ut fra denne forståelsen å se mening, og som oftest i ettertid, som noe som er *skapt* eller *konstruert*. Men er det slik at studenten i utdannings sammenheng *enten* er utlevert til å adoptere 'den store fortellingen om vernepleieren' eller helt alene må lage sin egen konstruksjon av identitet og mening? Jeg ser som Nyeng (2000) at det finnes en mellomposisjon; «ikke alt er opp til den enkelte å konstruere (...) det handler ikke alltid om å «bygge» mening, men av og til om å identifisere meningsfulle, handlingsfulle og handlingskrevende oppgaver» (ibid: 155). Bruk av fortelling i utdanningen kan hjelpe studenter til å identifisere meningsfulle oppgaver, her knyttet til arbeidet med utviklingshemmede. Jeg vil presentere eksempler på slike fortellinger i siste del av rapporten.

Den enkelte students fortelling kan slik linkes både vertikalt til den mindre livshistorien om et yrkesvalg og studieløp, og horisontalt til 'den store fortellingen om vernepleieren' og 'engasjementet for utviklingshemmede'. Men det er viktig at historiefortelling i utdanningen ikke får et ensidig innovervendt personfokus. Den må peke utover og *overskride* individets mål om

individualisering. Slik kan historiefortelling ivareta kombinasjonen av indre stemme og ytre horisont, slik Taylor anviser. Fortellervirksomheten må heller ikke forfalle til sentimental dyrking av tradisjonen. Derimot må de tradisjonelle fortellingene bli gjenstand for *kritisk* refleksjon, hvis de skal kunne anbefales.

Et kritisk perspektiv er nettopp det som er i fokus i den siste delen av denne rapporten, knyttet til moralske og utdanningspolitiske sider ved vernepleierstudenters yrkesvalg.



3.0 Meg selv, og noe utenfor meg selv

Denne delen av rapporten presenterer i hovedsak to selvportretter og viser eksempler på fortellinger om *vendinger* i studiet. Fortellingene knyttes opp mot moralske og utdanningspolitiske sider ved yrkesvalg, og munner ut i spørsmål knyttet til forholdet mellom studenters personlige prosjekt og samfunnsansvaret overfor personer med psykisk utviklingshemming. Det blir også reist spørsmål om utdanningens rolle i disse spørsmålene.

3.1 Å måtte forsvare sitt livsmål

Jeg har i forrige del presentert Anne og Per, og med perspektivet 'tid og fortelling' som katalysator plassert disse studentene på motsatt akse når det gjelder livsholdning. Anne har 'en gang for alle' bestemt seg for sin yrkesdrøm, mens Per har yrkesvalget til 'kontinuerlig' vurdering. Vi skal nå stifte bekjentskap med Geir, som blir utfordret nettopp på grunn av sin *langsiktige* livsholdning

Geir kan assosieres med den samme *studenttype* som Anne, de *dedikerte*, de som ønsker å gå inn i en bestemt gjerning preget av «biografisk kontinuitet», knyttet til arbeidet med personer med psykisk utviklingshemming. Vi skal følge Geir i hans selvpresentasjon og fortelling om yrkesidentitet.

Jeg vil nå utvide tekstanalysen med en annen side ved språkmønsteret, de såkalte *metafunksjoner* som inngår i Hallidays funksjonelle teori (Halliday 1994). Av de tre fundamentale meningskomponenter som til enhver tid er til stede i språket, anvender jeg i dette kapitlet *interpersonlig metafunksjon*.³⁸ Identitet handler ofte om forholdet mellom den enkelte og de(n) andre. Denne språkfunksjonen kan vise studentens identitet og relasjoner til de som er en del av fortellingen hans/hennes. Jeg vil undersøke hvordan informanten konstruerer sosiale relasjoner, for eksempel ved bruk av subjektposisjoner; jeg, vi, du, de. Det vil gi åpning for å forstå den identitetsutformingen studenten gjennomgår, bl.a. ved å se hvem studenten 'identifiserer seg med'. Diskursanalysen vil introduseres i teksten.

Geir bestemte seg for studievalget allerede i ungdomsalderen,³⁹ og også for ham var vernepleierutdanningen førstevalg. Etter endt utdanning planlegger han å reise tilbake til hjemstedet, og til en tidligere arbeidsplass som for øvrig en tante i sin tid hadde skaffet ham. Han formidler positiv forventning når han ved studieslutt svarer på hva han tror om vernepleieryrket i framtida, men så inntreer det et brudd i hans fortelling:

MP: *Ifølge scoringene dine har du stor tro på framtida som vernepleier?*

Geir: *Ja, det har jeg, (han tar en liten pause før han går videre) ellers hadde jeg ikke gått her. Såpass langsiktig må man være når en skal begynne på noe sånt. Jeg kan godt tenke meg å bygge videre på mye forskjellig, og det kommer jeg til å gjøre òg. Men jeg kommer nok til å fortsette å være vernepleier i mange år uansett. Men jeg hører i klassen at det er mange som bare skal fortsette på andre skoler, og så er det mange som fremdeles lurer på om dette var det rette. Når du snakker med studentene så er det ikke mange som har lyst til å jobbe i bofellesskap, altså. Det er det laveste av det lave. Rus er jo veldig populært, alle skal inn i rus, og folk må jo få lov til det. (...) Det er jo greit det, men jeg ville aldri vært der. Jeg synes det er kjekt å jobbe med psykisk utviklingshemmede, jeg.*

Teksten inngår i en lengre dialog med den samme «biografiske kontinuitet» som i Anne sin fortelling, men her får Geir sin tekst et annet preg. Teksten har et oppstykket preg ved at flere av setningene er bundet sammen av

bindeordet *men*, som kjennetegnes ved at innholdet er uvanlig eller uventet i forhold til forrige setning. Slike mekanismer i språkstrukturen gjør at dette ikke er en sammenhengende narrativ som i andre deler av teksten og i Anne sin tekst, men en *argumentativ* sjanger. Denne teksttypen skal, slik som i Per sin tekst i forrige del av rapporten, overbevise om et bestemt standpunkt (Vagle 1993: 98) og få leseren til å akseptere fortellerens forståelse og konstruksjon av virkeligheten.

Hva er det «uvanlige» og hva er det Geir vil overbevise leseren om? Han presenterer seg selv ved hjelp av *moralske standarder* knyttet til livsvalg; «såpass langsiktig må man være». Han ser på det å ha langsiktige mål i livet som en vanlig og forventet livsholdning. Det uventede, og kanskje også skuffende, er medstudenters holdninger; «det er mange som *bare...*» og «mange som *fremdeles...*». Han formidler dette ved årsaksadverb og i en relativt sterk språkdrakt. For ham er slike forventninger et minimumskrav («såpass»), eller nærmest et ubetinget krav («uansett»). Det er slik han presenterer seg selv. Det er imidlertid noe truende i bruken av årsaksadverbet «ellers...», og i tillegg til det oppstykkede i teksten og pausen han tar, vitner språkmønsteret om at innholdet er et viktig anliggende for studenten.

Mange filosofer har vært opptatt av at mennesket bare kan forstås i lys av hvordan det forstår seg selv (Vetlesen 2000). En slik selvfortolkning er vurderende og bedømmende; det vil si at vi gjør en vurdering av oss selv i lys av visse normer og idealer om hvem vi ønsker å være. Ofte er det når vi får utfordrende spørsmål at vi gjør nye sondringer og evalueringer mellom det som betyr mye og det som betyr mindre for oss. Geir står gjerne i en slik situasjon her. Undrende, eller også bekymret, konstaterer han at 'den han er' og den han formidler at han 'ønsker å være' ikke er identisk med hvordan medstudenter presenterer seg. Han aner kanskje at det å ha *livsmål*, som et 'engasjement for arbeid med utviklingshemmede' kan være, ikke er helt tidstypisk, siden «alle» i kullet signaliserer det motsatte av ham. Er Per mer tidstypisk enn Geir?

Geir har en annen livsholdning, og som nå utfordres. Det er dette Per ser ut til å kunne gardere seg mot ved 'å holde alle muligheter åpne', når noe står på spill. Når noe står på spill, når det oppstår en situasjon som ser ut til å utfordre eget selvbilde, kan narrativen komme oss til hjelp (Bruner 1997). Vi

har tidligere sett Per lage en slik narrativ konstruksjon av 'selvet', rettet mot en annen side av menneskets væren; i relasjon til de eksistensielle sidene. Hos Geir er narrasjonen orientert mot andre, i arbeidet med å finne identitet og tilhørighet. Fortellinger er sjelden så sammenhengende som Anne sin. Ofte er de preget av usikkerhet, isolerte hendelser og episoder, med vektlegging av vendepunkter, slik som Geir sin historie kan framstå. Derfor er det ikke så rart at *vendinger* er karakteristiske element i livshistorier og selvbiografier. Geir beskriver denne usikkerheten og strever med å finne ut hvor han hører til i en sosial sammenheng og hvordan det er legitimt å presentere seg selv i den kulturen han befinner seg. Han innrømmer at også *han* kommer til å ta noen 'sidesprang', for det er «mye forskjellig» en kan finne på. Men han bekrefter allikevel sin «biografiske kontinuitet» og sitt livsmål: «jeg kommer nok til å fortsette å være vernepleier i mange år uansett». Der Anne beskrev et fellesskap, eller en subgruppe av likesinnede i kullet («de jeg omgås har det [yrkesstolthet]») konstruerer Geir en tekstlig distanse mellom seg og sine medstudenter; først «jeg» kontra de «mange» og til slutt en avgrunn, «jeg» mot «alle». Og med uttrykket «men jeg ville aldri vært der» markerer han avstanden tydelig. Vi skal senere se hvordan han 'løser' denne kompliserte delen av fortellingen ved å introdusere 'skolen' som 'problemet'.

Geir knytter seg til yrkesgruppens tradisjonelle identitet og tar avstand fra hva kullet måtte mene. Han er «sann mot seg selv» og går sin egen vei: «Jeg synes det er *kjekt* å jobbe med psykisk utviklingshemmede, jeg». Det er dette som ser ut til å være Geirs budskap.

Ved måten personene snakker om bestemte tema på, gir de informasjon om hvordan de forstår seg selv og hvordan de forholder seg til kulturelt etablerte måter å snakke om bestemte tema på. Når studentene omtaler og forholder seg til ulike og motstridende diskurser som teksten inneholder, utfordres nettopp selvforståelsen. De aktuelle diskursene eller temaet her er 'valg av målgruppe i framtidig arbeid', og en gjengs oppfatning om dette i kullet til Geir er at utviklingshemmede er lavstatusgruppe å jobbe med («det laveste av det lave»). Denne gruppen må vike i konkurransen mot andre målgrupper; «rus er jo veldig populært, alle skal inn i rus».

Det ser ut til at Geir har hatt anledning til å reflektere over sitt yrkesvalg og framtidige arbeid. Men det er ikke sammen med lærerne han har

foretatt denne refleksjonen tydeligvis, for han formidler via spørreskjemaet at han i svært liten grad er fornøyd med undervisningen eller har oppsøkt lærere for faglig diskusjon. Derimot melder han om stort utbytte av diskusjoner han har hatt med medstudenter.⁴⁰ Selv om hans valg utfordres av andre, eller kanskje nettopp på bakgrunn av refleksjonene dette skaper, holder han fast ved sitt syn og sin motivasjon.⁴¹ Han beholder sin individualitet, samtidig som han knytter an til tradisjonen, altså noe utenfor seg selv.

3.2 Indre stemme og ytre horisont

Med fokus på det som er omtalt som yrkesgruppens «påbegynte prosjekt» plasserer Anne og Per seg på hver sin ytterkant. Hvis man ser en profesjonsutdannings oppgave som det å sosialisere studenter til en bestemt yrkesrolle eller et bestemt *produkt*, kan man si at man har lyktes med Anne og mislyktes med Per. Men ser man derimot på utdanning som danning, en aktiv og refleksiv *prosess*, kan det hende at man ikke har lyktes med noen av dem. Yrkesvalg og utdanning kan framstå som et «personlig prosjekt» for dem begge, om enn på svært forskjellige måter. Annes fortelling knytter sammen det moderne menneskets behov for individualitet med en ytre «horisont», nemlig en tilknytning til yrkesgruppens tradisjon, noe som ikke kan sees hos Per. Hvis danning derimot skjer gjennom aktive møtepunkter, og ved å møte motstand, så er det kanskje Geir sin prosess som kan vitne om at noe slikt har skjedd gjennom utdanningen. Hvis menneskets selvrefleksjon skal innebære noe mer dyptpløyende enn «å finne seg sjæl», må det utfordres, hevder Taylor: «For å vite hvem jeg er, må jeg ha møtt seriøs motstand. [Autentisitetensidealet forutsetter] at det eksisterer viktige stridsspørsmål som er med på å definere hvem man er» (i Hammer & Vetlesen 1992: 130). Geir kan sies å ha fått utfordret nettopp selvforståelsen gjennom å ha deltatt i motstridende diskurser, her om hva som er vernepleieres arbeidsfelt.

Geir kan illustrere et viktig poeng hos Taylor. Et godt og autentisk liv er ifølge Taylor kjennetegnet *både* av den unike personens anledning til å realisere seg selv, *og* samtidig ha en tilhørighet til og krav fra en ytre horisont. Uten denne kombinasjonen av indre stemme og ytre horisont

forfaller autentitetsidealet. Idealet «å være seg selv» degenerer til «å være seg selv nok», slik Ibsen lar Dovregubben svare Peer Gynt på hva som er forskjellen mellom troll og mann:

... der ute, under det skinnende hvelv,
mellom menn det heter: «*Mann, vær deg selv!*»
her inne hos oss mellom trollenes flokk
det heter: «*Troll, vær deg selv – nok!*» (Ibsen, 1940: 36).

Å ha autentisitetens etikk som ideal innebærer å gi plass til *begge* motivene, både den enkeltes behov og integritet og samtidig fellesskapets krav og tilbud om tilhørighet.

Å ha yrkesvalg som personlig prosjekt er noe som er 'i tiden' og noe som også oppfordres til av yrkesvalgsrådgivere. Men plikten til selvrealisering kan bli det overskyggende perspektivet: «Det eneste du skylder dine omgivelser i våre dager, er å realisere deg selv. Omverdenen er en kulisse, du er i forgrunnen», er slik Hylland Eriksen spissformulerer denne livsholdningen (2004:170). Geir sin fortelling kan synliggjøre noe som er mer uvanlig i dag, og som en kan kalle et *politisk prosjekt* der moralske standarder knyttes til yrkesvalg. Det er dette som er fokus videre i rapporten.

3.3 Når utdanningen utfordres

Det har i mitt materiale utkrystallisert seg ett sentralt tema som ser ut til å berøre alle tre aspektene i min undersøkelse, identitet, mening og selvforståelse; nemlig hvilken målgruppe studentene velger å arbeide med i framtiden. Jeg har tidligere knyttet temaet til metaforen «min greie» som studenter ofte bruker. Temaet 'valg av målgruppe' er sentralt



og gjennomgående i mitt materiale. Det både framkommer oftere og ser ut til å engasjere studentene i langt større grad enn «kompetanse» som de nye rammeplanene fokuserer på.⁴² At målgruppevalg ikke er likegyldige spørsmål for vernepleierstudenter, ses på stemmebruken og språkbruken, alle sukkene og unnskyldningene, for eksempel hos Per og Dag som beklager seg med «dessverre». Dette kan tyde på at det både er følelsesmessige og moralske avveininger som ligger til grunn for engasjementet. Styrken overrasket meg. Studentene ser ut til å forholde seg til 'målgruppediskursen' på svært ulike måter. På nytt aktualiseres spørsmålet om hva som egentlig er vernepleieres felt og hvordan studentene forholder seg til dette spørsmålet.

Geir har introdusert oss for yrkesvalg som det jeg tolker som et politisk prosjekt. Han refererer til en «ytre horisont» utenfor seg selv som motivasjon til yrkesvalg og har gitt sin stemme til diskursen om hva som er vernepleieres arbeidsfelt.

Vi skal se videre på Geir sin fortelling om langsiktighet, om hvordan han 'løser' den kompliserte delen av fortellingen om distansen mellom seg og sine medstudenter ved å introdusere 'skolen' som 'problemet'.

*Den ideasjonelle metafunksjonen som jeg vil anvende her, er den andre av meningskomponentene.⁴³ Den kan si noe om hva teksten forteller om informantens mening om ulike fenomener. Jeg ser dette i sammenheng med *diskursanalyse*⁴⁴ (Winther Jørgensen & Philips 1998, Fairclough 1992, 1995, Widerberg 2001 og Thalgaard 2003) og vil i analysen veksle mellom fokus på samtalene i teksten og fokus på min kunnskap om kulturelle sider ved temaet. Ved måten personene snakker om bestemte tema på, gir de informasjon om hvordan de forstår seg selv, posisjonerer seg selv og hvordan de forholder seg til kulturelt etablerte måter å snakke om bestemte tema på.*

Geir analyserer hvorfor han tror det er så få som har lyst til å jobbe i bofellesskap med utviklingshemmede:

Geir: *(...) men jeg tror det er mye med skolen òg, at det er blitt så populært. At «rusklinikken» [navn på klinikken] har blitt den mest populære praksisplassen. Klart vi kunne ha litt om det, men det må ikke gå utover basisen (...) jeg synes utdannelsen burde vært litt..*

ikke bare konsentrert om utviklingshemmede, men kanskje litt mer. Men hvis det blir sånn helt valgfritt (...) så blir det helt feil. Jeg tror du må få en ferdig pakke, og at den er du nødt til å ta. Jeg tror det er feil at de får lov til å velge (...) Det skal være så veldig sånn at vernepleiere skal kunne jobbe så veldig mange steder. (...) Det tror jeg er litt dumt, at skolen skal være så veldig tilpasningsdyktig – at det skal være alt for mange felt.

MP: *Har du inntrykk av at de som velger rusfeltet, har gått inn her med det for øye – eller er det noe de får med seg i utdanningen?*

Geir: *Det er det at det er så veldig spennende. Underviseren i dette temaet [navn] er jo så knallflink til å undervise. Da er det så mange som synes at foreleserne er viktig for å avgjøre hva en skal velge. Det som vi savner i undervisningen – at det er alt for få eksempler fra vernepleiernes hverdag.*

Geir klandrer ikke sine medstudenter for at de velger annerledes enn han. Dette framstår som komplikasjonen i denne argumentative beretningen til Geir som vi her viderefører. Han nedtoner studentene som hovedpoeng i fortellingen og innfører skolen som komplottet eller intrigen; «det er mye med skolen òg». Det er skolen som er hovedårsaken, det er der problemet ligger; den er ikke lojal mot tradisjonen, men er tvert imot «så veldig tilpasningsdyktig». Han mener det tilbys for mange fristelser, «alt for mange felt». Vi antar at han sikter til det Sundet (2002) kaller «vernepleiernes inntog på ulike felter i den kommunale helse- og sosialforvaltningen». Skolen tilpasser seg denne nye utviklingen, som Sundet kaller «aspirasjoner om å ekspandere eget nedslagsfelt og oppnå flere markedsandeler». Han ser her ut til å være uenig i det som formidles som formålet med utdanningen i senere rammeplaner, og virker bekymret for konsekvensene av å profilere en generell kompetanse og dermed denne bredden av målgrupper.

Som det er vanlig i argumentative teksttyper, holdes «det uholdbare» og «det ønskelige» opp mot hverandre, og han søker en «løsning» av problemet i form av anbefalinger eller forslag (Vagle m. fl. 1993). Geir anbefaler hva som bør gjøres som et «direktiv». Vernepleierutdanningen skal vende tilbake til «basisen». Det kan være han her tenker på den «kjernekunnskapen» om utviklingshemmede som utdanningen og vernepleiere i praksisfeltet har

utviklet, og som i rammeplanene foreskrives som «kompetansen» som har overføringsverdi til andre målgrupper. Mye av denne kunnskapen er «taus» eller ikke dokumentert. Geir synes å se denne kjernekunnskapen forvitre, derfor er det så viktig at eksempler fra yrkesutøverne selv formidles («fra vernepleierens hverdag»).

Eva, som er nevnt tidligere, klaget over at folk i praksisfeltet er lite opptatt av den kompetansen som kreves for å jobbe med utviklingshemmede. Hun sier videre: «Jeg har jo fått en del igjen for praksisperiodene⁴⁵, selv om (...) Det er veldig rart (...) de som var vernepleiere, de bare tok det som gitt, på en måte, at jeg visste hva de snakket om».

Hvordan kan det forventes at studenter vet før de har lært? Før de nye rammeplanene av 1988 var *forpraksis* ett av opptakskravene til vernepleierutdanningen og det var vanlig at studenter hadde arbeidet med utviklingshemmede før studiet. Slik kan en tenke seg at de «visste hva de snakket om». I kullet til Anne er det under 1/3 som har slik forpraksis. Kan det være at lærere og vernepleiere ute i feltet fremdeles, bevisst eller ubevisst, allikevel legger dette til grunn, og ikke ser nødvendigheten av å formidle denne kompetansen tydeligere, eller anbefale den, men bare tar den «som gitt»?

Det uholdbare, mener Geir, («litt dumt», «helt feil») er at så mye annet kommer inn i utdanningen og fortrenger kjernekunnskapen. Og han er villig til å ta i bruk sterke virkemidler for å verne om kunnskapen og engasjementet for arbeidet med utviklingshemmede. Valgmulighetene skal begrenses; «du må få en ferdig pakke, og at den er du nødt til å ta. Jeg tror det er feil at de får lov til å velge». Metaforen «pakke» kan tolkes som «kompetansen», alt vi har å tilby og vise til vedrørende kunnskap om utviklingshemmede. Ikke alt må studentene selv konstruere; Geir vil anbefale den tradisjonelle 'fortellingen om vernepleieren', og han anbefaler den sterkt.

Han ser ikke bort fra at noen studenter primært søker vernepleierutdanningen for å arbeide i rusomsorgen, men han mener at motivasjon til å arbeide i rusomsorgen også kan sås i utdanningen; «jeg tror det er mye med skolen òg (...) underviseren i dette temaet er jo så knallflink til å undervise».

Geir kritiserer skolen annensteds i intervjuet for meget stor variasjon på kvaliteten av undervisningen; «de som er dårlig forberedt, de er så vanvittig dårlig forberedt». Vi lærere hører også ofte at studenter klager over for stort

fokus på målgruppen utviklingshemmede i undervisningen. Om målgruppen utviklingshemmede rammes av dårlige undervisere, er en problemstilling en må se nærmere på.

3.4 Vendepunkter

Vi skal i dette kapitlet prøve å fange opp kvaliteter ved nettopp engasjementet for personer med utviklingshemning, knyttet til prosesser i utdanningen.

For Per sin del var utviklingshemmede ikke noen utvalgt målgruppe i utgangspunktet, og utdanningsforløpet ble ikke noe vendepunkt i synet på hvem som 'fortjener' hans engasjement:

Hvis du skal kjempe for noen, så er det folk som er luta fattig i dette landet, det er det ikke tvil om (...) og narkomane, ikke minst. Du kommer ikke noe særlig lavere på rangstigen enn det, sant. For eksempel for psykisk utviklingshemmede, der er ganske mye tilrettelagt etter hvert. Det finnes et slags system som tar seg av de, som selvfølgelig kan bli bedre, men de begynner absolutt ikke på bar bakke. Det bygges boliger, de er sikret inntekt og de har egne arbeidsplasser, og de har egentlig mye tilrettelagt for seg. Det er andre grupper som stiller svakere. Som trenger kanskje mer løft nå enn de gjør, tror jeg.

Per bekrefter antagelsen til Sundet, om at man har «innstilt kampen» fordi man antar at utviklingshemmedes rettigheter og likeverd nærmest er institusjonalisert ved hjelp av ansvarsreformen. Per, som sier han startet på vernepleierutdanningen med «blanke ark», er altså forblitt 'upåvirket' her.

Men for flere informanter i mitt materiale, blant annet for Dag og for Solveig, vekkes et engasjement for arbeidet med utviklingshemmede *under utdanning*.

Dag var i utgangspunktet ikke interessert i å arbeide med utviklingshemmede:

Det var jeg rett og slett ikke interessert i, jeg var interessert i å kunne kommunisere med menneskene! (...) Så opplevde jeg at det kunne jeg

veldig godt, der ute [på et dagsenter] også. Det åpnet mine øyne. Hun [en jente med sterk funksjonshemming] hadde ingen kommunikasjon utenom smil (...) Det å kunne lese at hun virkelig var fornøyd og se at jeg gjorde henne fornøyd... at når hun skulle hjem om dagen, se at hun hadde hatt en god dag det... Det gjorde noe med meg. Jeg fant ut at dette er jo veldig spennende.

Møtet med denne jenta i hans første praksisperiode ble for Dag et skjellsettende møte; han oppdaget henne som *person*, som et unikt menneske med sine egne behov. I sosiolog Karen Christensen sin språkdrakt kan man si at han endret «orienteringsmåte» til *person-* eller *andreorientering* (Christensen 2005: 35). Christensen har gjennom sin forskning blant annet i bofellesskap, sett hvordan personalet kan utvikle ulik type orientering i møte med de som bor der.

Solveig formidler også en opplevelse knyttet til møte med en person med utviklingshemming, og til et gjennombrudd i kommunikasjonen mellom dem:

Og jeg har aldri jobbet med psykisk utviklingshemmede før... jeg følte mer på at - noe jeg har fått inn fra en plass - at psykisk utviklingshemmede er ikke så tilstede som mennesker. Noe i en fremstilling (...) Men så opplever jeg et utrolig skjønt menneske som jeg jobber med her. Som er autist og utviklingshemmet, men er så til de grader et menneske. Helt og fullt. Så skjønn gutt (...) Jeg så at jeg kunne jobbe i relasjon til en bruker, at jeg oppnådde en kontakt, et tillitsforhold. Vi jobbet med ting, jeg så fremgang. Jeg så til de grader mennesket i den brukeren...

Begge disse studentene ser ut til å ha fått muligheter og rammer til å se utviklingshemmede på en måte som har konstruert ny mening i dette arbeidet.

Men for enkelte studenter virker utdanningen helt motsatt. Frida kan ved studiestart fortelle en ganske identisk historie til Annes og Geirs, – og Truls'. Frida tilhører den tredjedelen av studentene som bestemte seg allerede i ungdomsalderen for å søke vernepleierutdanningen og virker godt motivert. Hun fortalte om et tidlig engasjement for arbeid med utviklingshemmede:

.. det var vel i åttende, i en sånn arbeidsuke, da var jeg på et verna

verksted, et dagtilbud for psykisk utviklingshemmede. Det syntes jeg var veldig kjekt. Og har i grunnen tenkt på det siden (...) Det var en venninne av mamma som jobba der. Så det syntes jeg var veldig kjekt (...) Og så fortsatte jeg og hadde i grunnen det i bakhodet hele tiden...

Men ved studieslutt forteller hun at hun ikke kommer til å ta jobb som vernepleier:

Frida: *Men det har blitt sånn, det er litt rart kanskje, men vernepleieryrket har blitt framlagt litt negativt, jeg har fått negative assosiasjoner, altså jeg kvier meg for å begynne å jobbe.*

MP: *Fra hvem har det vært lagt fram så negativt, lærerne eller studentene?*

Frida: *Ja, fra begge steder, tror jeg.*

MP: *Hva er det da ved yrket som er blitt så negativt framlagt?*

Frida: *Nei, altså det er spesielt i forhold til psykisk utviklingshemmede, boliger og bofellesskap og den biten der, i forhold til turnus, det er ikke noe kjekt, dårlig lønn, lite faglig, du blir sannsynligvis sittende i en lederstilling selv, så får du ikke tid til det, ingen av delene; verken faglig miljø i boligen eller noe administrasjonsarbeid. (...) Det er mange som jobber på et sånt sted som har dårlige holdninger og du må jobbe mye med det, og.. du kvier deg litt for å gå inn i (...) det er ikke det jeg har lyst til.*

Senere videreutdannet Frida seg for å arbeide med utviklingshemmede, men på *en annen arena*, i skolen. Denne historien er til ettertanke av to grunner. Den er, for det første, en vekker i forhold til at utdanningen kan virke demotiverende for de som i utgangspunktet hadde en 'dedikasjon' for arbeidet med utviklingshemmede. Og for det andre er det dessverre en etter hvert voksende erkjennelse i tiden, at bofellesskap som *arbeidsarena* ikke virker faglig stimulerende for mange vernepleiersstudenter. Det er ikke motvilje mot å arbeide med utviklingshemmede Frida formidler, men mot arenaen. Det hører også med til historien til Frida at hun førte sine faglige diskusjoner nærmest utelukkende i sin subgruppe av venninner, en gruppe som holdt

sammen i de tre studieårene. Hun unndro seg med dette å møte «seriøs motstand», noe hun beklager sterkt når hun ved studieslutt ser seg tilbake.

Konteksten rundt slike møter som faktisk fører til *vendinger* i opplevelsen av mening er et aktuelt område å se videre på senere i undersøkelsen.

3.5 En fortelling om valgets moralske kvaler

Jeg skal her presentere en siste fortelling, en historie som står i en særstilling i mitt materiale og som på en måte satte resten av materialet i relieff. Fortellingen utløste en vending i forskningsprosessen og ga meg mot til å tydeliggjøre det fokus som jeg inntar i denne rapporten.

Bente forteller både om stort læringsutbytte, spennende praksisperioder underveis i studiet og om vernepleierutdanningens mange jobbalternativer, da følgende beretning finner sted:⁴⁶

MP: *Nå er jo vernepleierutdanningen, slik som du beskriver, vid og omfattende. Målgruppene er også mange. Hva tenker du om det, skal man fokusere på målgrupper eller skal man bare fokusere på denne kompetansen, da?*

Bente: *Nei, det er mange dilemmaer oppe i det. Jeg kunne sagt at man skulle fokusere på kompetansen og så hadde jeg mistet en liten politisk bit som går på psykisk utviklingshemmede som ingen andre fokuserer på. Dersom man står igjen med at ingen fokuserer på den målgruppen – hvor står de da? Hvem går da inn og jobber med dem, da?*

MP: *Men hva er det som gjør at du trekker inn at det er et politisk spørsmål?*

Bente: *Fordi jeg synes at det er.... I mitt kull synes jeg det er noe som formidles. At et fåtall velger å gå ut og jobbe i forhold til psykisk utviklingshemmede. Og jeg har på mange måter selv vært gjennom den runden – sånn politisk med meg selv. Burde jeg gjøre det? Nå når jeg nå har gått på vernepleierutdanningen? Jeg kommer ikke til å gjøre det, da. Men jeg har tanker rundt det. Så det er noe med det. Hva skal til for at faggrupper går inn - at de får utdannede søkere til sine stillinger, sant? Hvordan får man det til?*

- MP:** *Har du noe svar nå, da?*
- Bente:** *Jeg har ikke det. Jeg tror det handler om mange ting, sant! Jeg vet jo at jeg ikke ønsker det. Det går jo litt på det jeg synes jeg har møtt i praksis. Men også det jeg leser litteratur om, satsinger på det feltet. Fattigdommen som ligger i disse bofellesskapene, synes jeg. Fattigdommen i debatter, mangel på faglige diskusjoner.. Jeg ser meg ikke selv som noen Florence Nightingale som skal inn å reise noe, løfte noe... (Studenten ler.)*
- MP:** *Man må på en måte ha litt sånn kallet, her? Er det det du sier?*
- Bente:** *Jeg vet ikke hva folk må ha! Jeg måtte kanskje ha hatt det for å ha lyst til å gått inn. Men jeg har på en måte allerede gjort et valg. Og har hatt stor glede av det fagfeltet jeg har jobbet innenfor. Og har masse identitet i forhold til det.. (...) men jeg måtte hatt, tror jeg, en politisk overbevisning. Om det for meg skulle vært riktig å jobbe med den målgruppen. Måtte jeg hatt, på den måten – et kall.*

Et i utgangspunktet praktisk spørsmål om valg av målgruppe, ser ut til å vekke moralske overtoner i studentens beretning. Helt fra studiestart har Bente hatt et klart siktemål med utdanningen, hun er også dedikert, hun skulle tilbake til barnevernet. Hun beskriver i andre deler av intervjuet hvordan hun gleder seg til å komme tilbake dit:

«.. barnevernfeltet har utviklet seg faglig noen år, siden jeg begynte. Det å jobbe nært med kollegaer som har ulik bakgrunn – masse ulik formell videreutdanningskompetanse, sant! (...) Det er på en måte det som holder meg i gang. Det er verken lønna eller statusen, det er liksom det der faglige (...) Dette med å virke innenfor et miljø der man stiller spørsmål ved det man gjør! Så trenger det ikke å være godt nok, men den debatten må være oppe!».

Og det er, som nevnt, helt i tråd med senere rammeplaner at utdanningen retter seg mot en bredde av målgrupper og har fokus på vernepleieres kompetanse. Bente svarer, slik som de aller fleste studenter i sitt kull bekreftende på spørsmål i spørreskjemaet om hun tar sikte på at den første

jobben etter avsluttet utdanning vil være innen «ditt felt», og om hvorvidt hun om 10 år vil arbeide med «det du utdanner deg for». Så hun anser barnevernet for også å inngå i vernepleierens arbeidsfelt.

Hun kunne slått seg til ro med valget; «jeg kunne sagt at man skulle fokusere på kompetansen». Hun har i andre deler av intervjuet fortalt om store strabaser for å klare å gjennomføre studiet. Allikevel, i møte med problematikken om utviklingshemmede, om den målgruppen som vernepleiere tradisjonelt har jobbet med, men som nå ser ut til å velges vekk av stadig flere, reises spørsmål som blir mer enn legitime valg mellom målgrupper: «Dersom man står igjen med *at ingen fokuserer på den målgruppen* – hvor står de da? Hvem går da inn og jobber med dem, da?» Bente stiller oss overfor et ubehagelig spørsmål. Ved å sette temaet på spissen, bringer hun oss tilbake til utgangspunktet for opprettelsen av vernepleierutdannelsen, da ingen andre eksisterende yrkesgrupper viste interesse for denne gruppen mennesker. *Er ringen dermed sluttet?*

Språklig sett er det igjen unnskyldningene som preger beretningen; det legitime utfordres. I den moralske vurderingen mellom idealer skjer det som Riceour (1999: 236) beskriver; «en til-og-fra-bevegelse» («den runden») mellom handlingene i fortellingen, holdt opp mot ulike mål («Hvem går da inn»). Konfrontert med konsekvensene blir hun som moralsk vesen berørt av problematikken og får kvaler («*burde jeg?*»). De temporære koblingene («*nå når jeg nå*») gir ikke den vending som forventes og handlingene «fordømmes» og «klandres», for igjen å bruke Riceours ord.

Bente står på sitt opprinnelige valg; «jeg kommer ikke til å gjøre det, da». Hun har mange grunner til det, hun «har hatt stor glede» av det fagfeltet som hun har jobbet innenfor. De faglige utfordringene hun søker, finner hun ikke der i bofellesskapene. Der er det «mangel på faglige diskusjoner». Hun virker overbevisende i sin karakteristikk av det som preger disse fagmiljøene; «fattigdommen i debatter». Så stor er den utfordringen en da måtte tatt ved å velge dette feltet («hva skal til»), at en måtte hatt motivasjonshjelp fra et ideologisk eller politisk kall; en hadde måttet «reise noe, løfte noe».

Bente forteller videre:

Det høres litt stygt ut! Jeg vet ikke. Jeg har likt veldig godt å samarbeide med mennesker med psykisk utviklingshemning – det har gitt meg veldig mye som person. Og... i et miljø der en på en måte behandlet dem som de menneskene de var – så hadde jeg sikkert kunnet jobbe der og ønsket det. Men holdningen fra ... jeg møtte en sånn holdning som plasserte mennesker veldig fort i bås: «sånn var dette menneske!» Den [personen] jeg var hos i praksis, «var krevende!» Ble beskrevet som en krevende person! Opplevde henne ikke som det i det hele tatt! De kunne absolutt ha reist diskusjonen rundt hva innebærer det, hva betyr det at man «er krevende»?!

Midt i en argumentativ tekst 'drar' hun i gang en fortelling. Forellingen kan, som vi tidligere så i Per sin beretning, ses på som en narrativ konstruksjon av selvet, om hvordan hun ønsker eller ikke ønsker å framstå. Vanligvis vil selvkonstruksjoner framtre i situasjoner, valg eller handlinger som virker som avvikende eller brudd fra det sedvanlige. Ofte konstrueres en oppfatning av hva som er det sedvanlige (det kanoniske) som en kontrast (Bruner 1997). I det sedvanlige, og slik Bente ønsker å framstå, vil hun gjerne «samarbeide med mennesker med psykisk utviklingshemning », for som *person* har det vært givende. I fortellingen presiserer hun at det *ikke* er de utviklingshemmede som er problemet, det er ikke slik hun vil bli forstått. Og hun formulerer det i et språk som er 'politisk korrekt' i kulturen; som formidler en likeverdig relasjon («samarbeid») og med 'rett' betegnelse («*mennesker* med psykisk utviklingshemning»). Det er tvert imot personalet som er problemet i denne fortellingen, og som hun ønsker å distansere seg fra gjennom ordbruken «jeg» og «de». De ansatte har et annet menneskesyn enn henne og lager stereotypier («krevende») av utviklingshemmede personer uten at det stilles spørsmålstegn ved språkbruk eller holdninger. Helge Folkestad (2004) beskriver en slik orientering som «karakterisering», en stereotypisering av et annet menneske som «lukker» for å se personen på dens egne premisser ved senere møter med denne personen. Det stilles ikke spørsmålstegn ved slik orientering, mener Bente. Og det siste er kanskje det viktigste at det er slik *mangel på faglige diskusjoner* («så trenger det ikke å være godt nok, men den debatten må være oppe!»).

3.6 Avsluttende problemstillinger om yrkesvalget for vernepleiere

Hvordan kan det ha seg at tilsynelatende legitime valg mellom målgrupper i framtidig arbeid utløser så mange problemstillinger på det etiske eller utdanningspolitiske plan? Dette er et spørsmål jeg stilte meg selv konfrontert med Bentes fortelling. På dette tidspunkt var jeg selv som vernepleier og lærer, og på lik linje med mange lærere i utdanningen, *stolt* over at vernepleiere for tiden er etterspurt i et bredere felt og i dag arbeider med flere målgrupper enn de opprinnelig gjorde. Selv om jeg også i stadig økende grad var bekymret for framtidig rekruttering til arbeidet med utviklingshemmede.

Konfrontert med Bente sin fortelling ble det for alvor skapt en motsigelse mellom legitime valg og moralske valg. Det kom flere påtrengende spørsmål: Er det sånn at vi lærere slik som mange studenter, har latt oss blende av fristelser, og ser vernepleiernes inntog på ulike felter i den kommunale helse- og sosialforvaltningen som muligheten til en bredere rekruttering og et mer statusbefengt arbeidsfelt? Er vernepleierutdanningen, slik Sundet (2002) påstår, så opptatt av «å ekspandere eget nedslagsfelt og oppnå flere markedsandeler» at vi svikter «vårt ansvar for mennesker med psykisk utviklingshemming, ved å tilrettelegge for en mer omfattende kompetanse for yrkesgruppen»? Har dette sammenheng med Sundets an-tydning om at offentlig styring av profesjonene reduseres til fordel for profesjonell autonomi? Er vi i vernepleierutdanningen, som ellers i samfunnet, trollebundet av troen på individualitet og frihet, og mer opptatt av at det finnes *valgmuligheter* som frister enn av *hva* som faktisk velges, - og hva som velges bort? Preges vi senmoderne mennesker så sterkt av individualisme, at utdanningene reduseres til «en kulisser» for selvrealisering for studenter, og kanskje også for lærere? Blir utdanningen en kulisser i stedet for å representere en arena for viktige stridsspørsmål, der en utfordres faglig og personlig? En arena der studenter får fortelle sin historie og *får* anledning til å realisere seg selv, *men* også møter seriøs motstand med krav fra en ytre horisont?

Et materiale som dette utfordrer utdanningen til å tenke grundigere igjennom mål og hensikt og til å vurdere hvordan og til hva den motiverer

studentene. En skjerpet kamp om rekruttering av dagens studenter (Jensen 2002) er en klar formildende omstendighet, men om det er slik at «tradisjonen ikke lenger anbefaler seg selv», har ikke da utdanningen et sterkere ansvar for og et utdanningspolitisk oppdrag til å motivere studenter til å velge å arbeide med utviklingshemmede? Blir det ikke da dobbeltmoral når en på den ene siden rekrutterer studenter inn på bredden, «hva kan vi friste deg med?», men 'leder' dem gjennom normative fordringer ut igjen på den tradisjonelle «smale vei»? Og er normene bevisste og intenderte føringer og formidles de tydelig? Eller er de uutalt, og mer som følelsesmessige ytringer, som gir 'dårlig samvittighet' når studenter velger det rammeplanen faktisk åpner for?

Det kan se ut til at det er mange føringer og fordringer som for tiden setter yrkesvalget til vernepleiere i individualitetens tegn. «Skylden» for dette er en kombinasjon av samfunnsmessige trekk, sosialpolitiske og utdanningspolitiske intenderte og mindre intenderte sider, samt en utydelighet og kanskje også en viss unnfalighet i formidling av utdanningens historiske oppdrag eller formål. Lærere i vernepleierutdanningen formidler ofte begeistring etter engasjerte møter de har med enkeltstudenter. Samtidig, og kanskje oftere, ytrer de bekymring for hvordan individualisme og en del «kundeholdninger» preger studentrollen. Det oppleves da som et paradoks at det er enkeltstudenters stemmer i mitt materiale som så tydelig etterlyser et formål og fokus 'utenfor seg selv'. Samtidig som dette også gir optimisme i synet på livsholdninger hos dagens studenter.



Litteratur

- Alvesson, M./
Sköldberg, K. (1994): Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod. Studentlitteratur, Lund
- Bauman, Zygmunt (1996): «Postmodernitet, identitet og moral». I: Vetlesen, A. J. (red): *Nærhetsetikk*. Ad Notam, Gyldendal.
- Berger, P.T. &
Luckmann, T. (2004): Den samfunnsskapte virkelighet. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bruner, Jerome (1997): A Narrativ Modell of Self-construction« i: Snodgras J.G. & Thompson R. L. (red): *The Self Across Psykology. Self-recognition, self-awareness and the self-concept*, 145-161. NY: The New York Academy of sciences.
- Blindheim, T. m.fl (2002): *Forbrukeren. Helt, skurk eller offer?* Cappelen Akademiske Forlag. 2. utg.
- Christensen, Karen (2005): »Omsorgsorienteringer«. I: *SOR-Rapport*, 2005/2, s 28-41.
- Dæhlen, Marianne (2001): *Usikre, dedikerte, engasjerte og distanserte. Om forventninger og motivasjon blant de nye studentene ved profesjonsstudiene*. Oslo: HiO-rapport, 2001 nr. 12. Senter for Profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo.
- Fairclough, N. (1992) *Discourse and Sosial Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995): *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman.
- FO (2002): *Bli rikere*. Rekrutteringsbrosjyre for vernepleierutdanningen. Fellesorganisasjonen for barnevernpedagoger, sosionomer og vernepleiere.
- Folkestad, Helge (2004): *Institusjonalisert hverdagsliv. En studie av samhandling mellom personale og beboere i bofellesskap for personer med utviklingshemning*. Rapport nr 1/2004 i Høgskolen i Bergen.
- Fossland, J./
Grimen, H. (2001): *Selvforståelse og frihet. Introduksjon til Charles Taylors filosofi*. Universitetsforlaget, Oslo
- Garnes B. H. &
Pettersen, M. (1992): *Hjemmebasert Omsorgspraksis – et middel til kunnskapsproduksjon i vernepleie*. Bergen Helse- og Sosialhøgskole, Bergen.
- Giddens, Antony (1991): *Moderity and Self-Identity Self ande Society in the Late Modern Age*. New York, Policy Company.

- Goodson, Ivor F. (2000): *Livshistorier – kilde til forståelse av utdanning*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Grimstad, J.P & Johansen, K.J (1986): *Vernepleieren mellom utdanning, yrkesutøvelse og politikk. Sluttrapport «Vernepleierprosjektet»*. Vernepleierhøgskolen i Sør-Trøndelag.
- Gullestad, Marianne (1989): *Kultur og hverdagslig. På sporet av det moderne Norge*. Universitetsforlaget.
- Halliday, M.A. K. (1994): *Introduction to Functional Grammar*, 2nd edition. London: Edvard Arnold.
- Henriksen, J.O./ Vetlesen A.J (2000): *Nærhet og distanse Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*. 2. utg. Ad Notam Gyldendal
- Horndalen, Bjørn (2001): *Ideologi, fag og virkelighet, - vernepleierutdanningen gjennom 50 år*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Hylland Eriksen, Thomas (2004): *Røtter og føtter. Identitet i en omskiftelig tid*. Aschehoug, Oslo.
- Henrik Ibsen (1949): *Peer Gynt*. Gyldendal norsk Forlag, 5. opplag.
- Jensen, Karen (1990): «Nye rammer, ny kunnskap, ny omsorg?» I Jensen, K. (red): *Moderne omsorgsbilder*. Oslo: Gyldendal.
- Jensen, Karen (2002): *Moral motivation and the battle for students: the case of studies in nursing and sosial work in Norway*. Higher Education 44: 361-378, 2002. Kluwer Academic Publishers, The Netherlands
- Kirke-, Utdannings- og Forskningsdepartementet (1999): *Rammeplan og forskrift for 3-årig vernepleierutdanning*, Oslo: Norgesnettrådet.
- Kirkevold, Marit (1993): «Fortellingens plass i sykepleiefaget» I: Marit Kirkevold, Finn Nortvedt og Herdis Alvsvåg (red.): *Klokskap og kyndighet : Kari Martinsens innflytelse på norsk og dansk sykepleie*. Ad notam Gyldendal.
- MacIntyre, Alasdair (1985): *After Virtue*. London: Duckworth.
- NOU 1994: 9: *Kompetanseutvikling i arbeidet for psykisk utviklingshemmede*. Sosial og helsedepartementet.
- Nyeng, Frode (2000): *Det autentiske mennesket – med Taylors blikk på menneskevitenskap og moral*. Fagbokforlaget.
- Nyeng, Frode (2002): «Den postmoderne forbrukeren» i: Blindheim, T. m.fl : *Forbrukeren. Helt, skurk eller offer?* Cappelen Akademiske Forlag. 2. utg.

- Nygård, Roald (1993): *Aktør eller brikke? Om menneskers selvforståelse*. Oslo Gyldendal
- Ohna, Stein Erik (2000): *Å skape et selv. Døves fortellinger om interaksjoner med hørende*. Unipub Forlag, Oslo.
- Ot.prp.nr 49: (1987-88): *Midlertidig lov om avvikling av institusjoner og kontakter om privat pleie under det fylkeskommunale helsevernet for psykisk utviklingshemmede*.
- Lash, Christopher(1982): *Narcissismens kultur*. København, Gyldendal 1982
- Ricoeur, Paul (1988): *Från text till handling. En antologi om hermeneutikk*, redigert av Peter Kemp och Bengt Kristiansen. Sth: Symposion Bokförlag.
- Ricoeur, Paul (1999): *Eksistens og hermeneutikk*. Aschehoug, Oslo 1999.
- Romøren, T.I. (red)(2000): *Usynlighetskappen: levekår for funksjonshemmede*. Acribe, Oslo.
- Sandvin, Johan T. (1992): «Fra normalisering til sosial integrasjon». I: Sandvin (red): *Mot normalt?*
- Sennet, Richard (1977): *The fall of the public man*. NY: Vintage Books.
- Skårderud, Finn (2004): *Andre reiser*. Aschehoug, Oslo.
- Sundet, Marit (2002): «Utviklingshemning og profesjonsutvikling. Noen spørsmål til omsorgen for utviklingshemmete.» *Tidsskrift for Velferdsforskning*, Vol. 5. nr 4 s 208-220.
- Svendsen, Lars Fr.H.(1999): *Kjedsomhetens filosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thalgaard, Tove (2003): *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget. 2. utg.
- Taylor, Charles (1975): *Philosophical Arguments*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Taylor, Charles (1989): *Sources of the Self. The making of the Modern Identity*. Cambridge University Press.
- Taylor, Charles (1998): *Autentisitetens Etikk*. Cappelens Akademiske Forlag.
- Tveit, Bodil (2001): *Yrkesmotivasjon hos sykepleiere. En studie av sykepleieres motivasjon, identitet og legitimeringsforsøk i det senmoderne samfunn*. HiO-rapport 2001, nr 11. Senter for Profesjonsstudier.
- Tøssebro, Jan (1996): *En bedre hverdag? Utviklingshemmedes levekår etter HVPU-reformen*. Oslo: Kommuneforlaget A/S.
- Utvær, Kari Tepstad (1994): *Yrkesutvikling og omsorgsutvikling. En profesjonsteoretisk analyse av vernepleieryrkets framvekst 1945–1990*. Hovedoppgave ved Institutt for Administrasjon og Organisasjonsvitenskap, Universitetet i Bergen, 1994.
- Vagle, Wenche m. fl. (1993): *Tekst og kontekst. En innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Landslaget for norskundervisning, Cappelen.

- Vetlesen, A. J. (1998)(red): *Nærhetsetikk* 2.utg. Ad Notam Gyldendal.
- Van Manen, Max (1990): *Researching lived experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. London, Ontario: State University of New York Press
- Van Manen (2001): Professional Practice and «Doing Phenomenology» I: S. Kay Toombs (red): *Handbook of Phenomenology and Medicine (Philosophy and Medicine Series)*. Kluwer Press, s 457-474.
- Widerberg, Karin (2001): *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Winther Jørgensen, M./ Philips, L (1998): *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.
- Ziehe, Thomas (1989): *Ambivalenser og mangfoldighet. Tekster om ungdom, skole, æstetik og kultur*. København: Politisk Revy.
- Ziehe, Thomas (1994): *Kulturanalyser: ungdom, utbilding, modernitet*, 4. utg. Stockholm/Stehag: Brutus Österlings Bokförlag Sympositum.

Noter

¹ Jeg takker Aslaug Nyrnes og Tone Sævi for god støtte og veiledning i arbeidet med denne rapporten.

² Taylor har en stor faglig bredde i sitt fagområde og mange emneområder i sitt forfatterskap; filosofisk antropologi, etikk, politisk filosofi, vitenskapsteori og samfunnssteori.

³ Senter for profesjonsstudier er imidlertid ikke ansvarlig for de analyser og tolkninger som presenteres her.

⁴ Forskningsetiske krav og krav til bredde har vært kriterier for utvelgning slik: studenter som hadde gitt skriftlig samtykke, ikke hadde meg som kontaktlærer i praksis, representerte ulik alder og kjønn og som nevnt, hadde ekstreme scorere på utvalgte spørsmål i spørreskjemaet som er spesielt relatert til mitt gjenstandsområde.

⁵ Designet er en kombinasjon av en framgangsmåte med inspirasjon fra *Max van Manen* sin hermeneutiske fenomenologi (1990, 2001) og *Ricoeur* sin eksistensialistiske hermeneutikk (1988, 1999). Fenomenologiske fortellinger framkommer der jeg gjerne har bedt om beskrivelser; «kan du si litt mer om...» og hermeneutiske tolkninger knyttes særlig til utsagn som gir vurderinger og begrunnelser, der jeg for eksempel har spurt; «hvordan kan det ha seg at...».

⁶ I Ricoeur (1999) presenteres fasene fra trebindsverket „Tid og fortelling“; *forfigurasjon, konfigurasjon og omfigurasjon* og slik omtales den 2. fasen: „Når mennesker kontruerer fortellinger, uttrykker de noe som tidligere ikke er uttrykt“ (etterord av Ystad i Ricoeur 1999: 266). Uten denne konfigurasjonen, der en tillegger fortellingen en mening (*intrigen*), ville fortellingen bare bestå av hendelser, tilfeldigheter og handlinger. „[Men] utgangspunktet for enhver fortelling er det konkrete liv vi lever daglig. Uten det og den tidsopplevelsen det innebærer, ville fortellinger hverken kunne konstrueres eller forstås“ (ibid). Her er forfigurasjonen, eller informantens levde liv. I det andre ytterpunkt er omfigurasjonen, der fortellingen mottas og fullføres i tilhørers eller lesers forståelse. Den første og siste fasen befinner seg dermed i *verden*, utenfor fortellingen.

⁷ Gjennom lesning av Stein Erik Ohna sin doktoravhandling om døves fortellinger (2001) ble jeg inspirert til å anvende dette som et redskap for systematisk analyse. Jeg opplever at dette redskapet 'holder meg i ørene', jeg må sette til side mine intuisjoner og lete planmessig videre til eventuelle systematiske spor i teksten. Ofte vender jeg, etter tekstanalysen, tilbake til formuleringer om språkmessige sider jeg hadde gjort meg tidligere i prosessen; under intervjuet, i transkriberingen eller i gjennomlesningen, - og bekrefter disse. Men innimellom gir tekstanalysen inntak til nye perspektiv.

⁸ Diskursanalyse som metode er sammensatt av svært ulike retninger og er formidlet forskjellig i ulike metodebøker. Forfatterne Winther Jørgensen & Philips (1998) oppsummerer noen felles kjennetegn eller overordna filosofiske og vitenskapsteoretiske premisser, som synet på «språkets rolle i den sosiale konstruksjon av verden», og en kritisk innstilling overfor «selvfølgelig viten», «tatt-for-gitt-kunnskap». Jeg deler de fleste synspunktene. De avgrenser imidlertid diskursanalyse mot lingvistisk bruk og analyse av relasjoner mellom setninger og ytringer på mikronivå, noe jeg altså anvender, da med henvisning til Hallyday (1994).

⁹ Særlig har jeg lagt vinn på å anlegge et fenomenologisk perspektiv på, for meg, «fremmede» stemmer, som fra det motsatte kjønn og beretninger om annerledes fortellinger om yrkesvalg enn de mer tradisjonelle om 'engasjement for utviklingshemmede'. Det har av samme grunn vært viktig å lese hele teksten fra det enkelte intervju flere ganger og unngå å gjøre utvelgelser eller lage (begrensede) begrepsmessige kategorier på et tidlig tidspunkt.

¹⁰ Begrepene *beskrive, fortelle* og *foreskrive* er hentet fra Ricoeur (1999: 182).

¹¹ Hvordan slike kvaliteter arbeides med og påvirkes underveis i utdanning, blant annet i et dannelsingsperspektiv, vies oppmerksomhet senere, i denne rapporten vil det kun gjøres noen antydninger om dette viktige området.

¹² Ulike *sjangre*, eller setningstyper, har spesielle særpreg og der de dominerer teksten vil dette karakterisere formidlingen og gi åpning for tolkning av meningsinnholdet (Vagle m.fl. 1993). Jeg har i denne artikkelen eksempler på narrative og argumentative typer. Jeg bruker begrepene «fortelling», «historie», «beretning» og «narrativ» om hverandre for variasjonens skyld, selv om begrepsinnholdet strengt tatt er noe forskjellig.

¹³ Det anvendes ulike begrep i ulik metodelitteratur om dette hovedpoenget: *den røde tråd* (i Vagle m.fl. 1993), *intrigen* hos Ricoeur (1999) og *plot* hos Coffrey & Alkinson (i Thalgaard 2003).

¹⁴ Metaforene sier noe annet enn den bokstavelige meningen, den gir en ny «beskrivelse av verden» (Ricoeur 1988: 23) og kan si noe om betydningen av ordbruken. Jeg bruker metaforer i min analyse av uttrykksformer for å få i innsikt både i hendelser og om informantens miljø.

¹⁵ To kull deltar i undersøkelsen; *panel 1* i 4 faser, *panel 2* i de 3 siste fasene. Denne artikkelen tar utgangspunkt i de to første fasene. Spørreskjemaet her er besvart av panel 1 i begynnelsen av studiet (1.fase) og svarprosenten var hele 98,4 %. Angjeldende spørsmål var stilt slik: «Hvor tidlig fattet du interesse for det studiet du går på?» 56 % svarte «på søkertidspunktet», 30,5 % «i løpet av ungdomstiden, mens 13,5 % fremdeles var usikre.

¹⁶ Understrekingen indikerer at studenten legger vekt på ordet. Slike trykk og tonefall (prosodien) avdekker språkbrukerens egen evaluering (Vagle 1993: 203).

¹⁷ Påstanden »Jeg gjør helst bare det som er interessant og spennende« er hun »nest mest« uenig i på en skala fra 1-7.

¹⁸ Tilsvarende funn gjøres i Jensen (2002: 372) og Tveit (2001: 111). Andre forskere konstruerer en dikotomi mellom det «altruistiske» og det «egoistiske» valget (Gullestad 1996, Dæhlen 2001). Jeg finner ikke grunnlag for å gjøre dette skarpe skillet slik mitt materiale fremtrer. Dette tema vil behandles i en annen tekst.

¹⁹ I første rekke (skår 1) er hun oppmuntret til å velge vernepleieryrket av «søsken» og «arbeidskolleger» og i annen rekke (skår 2) av foreldrene. Slik skårer hun på en skala fra 1-5 i spørreskjemaet, der 1 er høyeste skår.

²⁰ Jeg ønsket å dele mine tolkningsforslag, eller tolkninger av tekstene, med studentene og har gjort det i stor utstrekning. Det har både en moralsk begrunnelse; å representere andres livshistorie i tekst innehar en etisk fordring om å beskytte den andres integritet, og en metodisk begrunnelse; jeg vil på en bedre måte formidle studentens «stemme». Jeg har ingen intensjon om å «validere», eller avdekke hva informanten «i virkeligheten» har ment, men heller et ønske om å synliggjøre og sannsynliggjøre ulike tolkningsmuligheter (Alvesson & Sköldbberg 1994).

²¹ Jeg inkluderer her mennesker med autisme i fellesbenevnelsen «utviklingshemmede».

²² Her refereres det til to ulike spørsmål. Det første spørsmålet var her stilt som en påstand: «Jeg er sikker på at jeg har valgt riktig utdanning» med 5 svaralternativer, der Anne besvarte det mest bekræftende alternativet (1); «passer svært godt». Over 2/3 av studentene i kullet svarte (1) eller (2) på dette spørsmålet. 8,5 % svarte avkreftende (4) og (5). Det andre spørsmålet var formulert slik: «Forestill deg livet om 10 år. Hvor sannsynlig det er at utsagnet nedenfor vil passe for deg: Jeg arbeider med noe annet enn det jeg nå utdanner meg for.» Av fem mulige svaralternativer, krysset studenten av på det mest avkreftende svaralternativet, «Passer ikke i det hele tatt».

²³ Anne var en av de 66 % som hadde vernepleie som førstevalg. Etter 7 mnd av vernepleierutdanningen, da spørreskjemaet ble utfyllt, var 66 % sikre på at de hadde valgt rett utdanning mens ca 13 % var usikre. De 66 prosentene var ikke helt de samme studentene. Panel 2 deltok ikke i denne fasen der spørsmålet var stilt.

²⁴ Det er i seg selv interessant at uttrykkene «ditt felt» og «det du utdanner deg for», som oppleves entydig nok som spørsmålsstilling til de andre 20 utdanningene som deltar i spørreundersøkelsen, altså kan være uklart for vernepleierne.

²⁵ 62,5% i panel 1 og 61,9 % panel 2.

²⁶ Her er noen flere tall når det gjelder læringsutbytte: På spørsmålet (i 2. fase, der svarprosenten var 75 % i begge panel): «Ut fra en samlet vurdering av den utdanningen du har fått ved ditt studium, hvor fornøyd vil du si at du er?» skårer under 32% (i 1. panel og 35,1 % i panel 2) 4, og ingen 5, på en skala fra 1-5 i spørreskjemaet, der 5 er høyeste skår. De fleste, 58,5% (og 46 % i panel 2) er bare «middels fornøyd» (3). Det som får lavest skår på vår skole er organisatoriske sider, som informasjon (75,5% gir de 3 laveste skårene på en skala fra 1-7) og det høyeste skåret får spørsmålet «Studiet har stimulert meg til å tenke gjennom etiske og moralske spørsmål», der hele 78% gir skårer på de høyeste verdiene. Jeg vil problematisere dette i senere publisering av prosjektet.

²⁷ Totalt avkrefter, som nevnt i tidligere note, bare 8,5 % påstanden «jeg er sikker på at jeg har valgt riktig utdanning». Av sekundær søkerne er da fremdeles 1/3 usikre, men ved studieslutt har bare 1/7 (panel 1, fase 2) som ikke har vernepleie som førstevalg, svart at de tror at de om 10 år vil arbeide med noe annet enn det de utdanner seg for.

- ²⁸ Slik var spørsmålene formulert: «Forestill deg livet om 10 år. Hvor sannsynlig det er at utsagnet nedenfor vil passe for deg: a) Jeg har en jobb jeg trives med [og] b) jeg arbeider med noe annet enn det jeg nå utdanner meg for.» Av fem mulige svaralternativer svarte studenten «3» på spørsmål a) og det nest mest bekreftende svaralternativet på spørsmål b). Dette er et tema som blir tatt opp i annen sammenheng.
- ²⁹ I hans kull svarte nærmere hver 4. student (i panel 2 noen færre enn hver 3. student) at de hadde vurdert å slutte, de langt fleste i første delen av studiet.
- ³⁰ Andre felleselementer mellom fortelling og selvet er at det er en *setting*, at det er noen, en *aktør*, som handler og at handlingen er organisert i *tid*. Begge har *mål* som forplikter den handlende og bruker middel for å nå målene, *ressurser*. Det redegjøres også for *motivene* for hvorfor noen gjør noe (Bruner 1997).
- ³¹ Studenten fikk lese teksten i ettertid med mine ulike tolkningsforslag og til alternativet «det er viktig for studenten å vise at han har kontroll når han foretar valg», svarte han «denne stemmer vel best. Kanskje er dette bare forsvar.»
- ³² Per tilhører allikevel et klart mindretall, hvis en holder dette opp mot hva kullet hans (i 2. fase) svarer på to ulike spørsmål. «Jeg kunne egentlig like gjerne valgt en annen utdanning», besvarer 72,9 % avkreftende («passer ikke i det hele tatt», skåring på 4 og 5 samlet, der 1 er høyeste, bekreftende skår). Og 62,5% besvarer videre at de «har blitt motivert for det framtidige yrket».
- ³³ Han er enig i påstanden «jeg gjør helst bare det som er interessant og spennende» og uenig i «mye kan være kjedelig, men må gjøres likevel».
- ³⁴ Påstanden «studentene får konstruktive tilbakemeldinger på innleverte oppgaver» bekreftes av et flertall (58,5 %) i panel 1 (42,9 % i panel 2), scoring på de to høyeste av 5 alternativer.
- ³⁵ I spørreskjema svarer han at han anser ikke at han om 10 år fremover vil vurdere «arbeid» som en «viktig del av livet».
- ³⁶ I fase 1 blir studentene (panel 1) spurt om hva de tror om yrket i framtiden, og 38,7 % (45,2 % i panel 2) svarer at de tror yrket vil få økt status, bare 19,4 % (16,7 % i panel 2) at det blir mer populært blant ungdom, mens hele 75,8 % (69,1 % i panel 2) at det vil utvikle seg i en retning som er faglig spennende.
- ³⁷ Som det har framkommet i artikkelen hittil har jeg omtalt dagens samfunn med ulike termer uten at jeg har diskutert dette. *Senmoderne* er vel mest dekkende begrep, slik jeg ser det, der både moderne og postmoderne trekk lever side om side.
- ³⁸ I tillegg kommer *ideasjonell metafunksjon*, som jeg senere skal omtale og *tekstuell metafunksjon*, som jeg ikke anvender.
- ³⁹ Hans kull, panel 2, deltok ikke i fase 1 der spørsmålet «Hvor tidlig fattet du interesse for det studiet du går på?» inngikk, så her er opplysningene framkommet i intervju.
- ⁴⁰ Denne vurderingen deler han med de aller fleste i sitt kull. Dette var et kull som lærerne ofte omtalte som «det tause» kullet, der det både var vanskelig å få til diskusjoner og oppmøte. Flere av informantene var også opptatt av den omtalen de fikk av lærerne, men mente de hadde mange faglige diskusjoner i kullet, men at diskusjonene etter en tid flytta seg «fra klasserommet til røketrappa».
- ⁴¹ Nærmere 65% sier at studiet har «utfordret meg personlig og følelsesmessig».
- ⁴² Ett kompetanseområdet som er gjenstand for mye diskusjon er «helsefaget». Men ofte er det jeg som gjennom mine spørsmål har satt det på dagsorden, det har sjelden vært nevnt spontant av studentene. Dette er et interessant fenomen som jeg skal omtale ved en annen anledning. En annen sentral diskurs er «kommunikasjon» som ser ut til å være mer enn 'et tema'. Nesten alle i utvalget berører kommunikasjon og da ofte i sterke ordelag og med stort engasjement. Det kan se ut til at kommunikasjon er mer enn kunnskap og ferdigheter. Det fremstår også, og slik materialet fortøner seg, knyttet til 'møtet' med mennesker med utviklingshemning, autisme og demens, som en grunnleggende verdi og motivasjonsfaktor i arbeidet.
- ⁴³ Se tidligere fotnote om Hallidays funksjonelle teori.

⁴⁴ Halliday sitt syn 'kolliderer' med sentrale syn i diskursanalysen. Halliday sier at språket har en representasjonsfunksjon i forhold til virkeligheten, og teksten er med å konstituere kunnskapssystemer og viten om verden. Jeg er ikke opptatt av at studenten sier hvordan verden er. Det er heller ikke her mitt fokus, men at denne metafunksjonen kan gi innsikt i studentens verden. Hva forteller teksten om informantens 'verdensbilde' eller hvordan er studentens 'yrkesportrett' og hvordan blir dette forankret tekstuellet? Som motsetning til å se språket som avbildning av virkeligheten, kan språket like mye sies å være et redskap til å skape orden og mening i en ellers kaotisk verden. Språket former verden og tanken; den avspeiler den ikke. Kunnskapssosiologene Berger og Luckmann (2004) går så langt som å si at menneskene gjennom språket skaper sin egen virkelighet; den samfunnsskapte virkelighet. Jeg ser at dette fanger inn det moderne refleksive og dialogiske mennesket som jeg 'streber etter' i undersøkelsen, men denne forståelsen kan gi et syn på mennesket som jeg er skeptisk til. Fairclough (1992: 64) advarer mot å overbetone slik konstruktivistisk analyse av personen framfor å få fram livshistorien og det personlige aspekt ved identiteten. En mellomposisjon kommer til uttrykk i det jeg skriver i del 2, kap 2.4 om at «ikke alt er opp til den enkelte å konstruere», der jeg kanskje strekker meg ut mot noe av Taylor sin essensialisme.

⁴⁵ Eva er generelt fornøyd med praksis. I kullet hennes (panel 2) bekreftet nærmere 74% påstanden: «erfaringene fra praksisopplæringen har vært viktige i det videre arbeidet». Skåringer på tre av 7 mulige svaralternativer. Spørsmålet er en del av et tilleggs skjema som ikke er gitt til panel 1.

⁴⁶ Jeg velger her å gjengi dialogen i sin helhet siden min spørsmålsform her er «aktiv» og kanskje kan framstå som ledende. Mitt spørsmål er også her en innledning, men jeg ber om en vurdering, «hva tenker du om...», som leder opp til en argumentativ og ikke narrativ sjanger.

