



VITENSKAPELIG
HØYSKOLE

Norwegian School of
Theology, Religion and Society

Videregåendeelevers tanker om egne utdanningsmuligheter.

Alexander Håkull-Vangen

Veileder

Førsteamanuensis Merethe Skårås

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn,

AVH5090: Masteroppgave erfaringsbasert master i KRLE/Religion og etikk (30 ECTS),
2022

Antall ord: 23765



Forord

Det siste året har vært spesielt. Vi startet skoleåret med grønt nivå for så å bli rødt i en lengre periode i vinter. Omstillingen har vært tøff men også deilig, spesielt med tanke på å kunne omgås elever, familie og venner for fullt igjen. Det å skulle skrive en masteravhandling i denne perioden har vært krevende, men også svært læringsrikt.

Først og fremst vil jeg rette en enorm takk til min veileder, Merethe Skårås. Vi har hatt gleden av å kunne møtes fysisk, men for det meste har det vært via Zoom. Jeg har fått god veiledning gjennom muntlige og skriftlige tilbakemeldinger. Dette har vært til svært god hjelp og har sørget for at jeg har kommet meg gjennom denne avhandlingen. Tusen takk!

Jeg må også få takke min kone og lille datter, som har vist tålmodighet og forståelse for at jeg i mange helger ikke har kunnet være med på lek og moro. Datteren min sier at hun gleder seg til at «monsteroppgaven» blir ferdig, slik vi kan leke hver helg fremover og det er noe jeg også ser frem til.

Takk til gode kollegaer og naboer som har vært med på å diskutere oppgaven og hjulpet til med litteratur.

Sist men ikke minst, må jeg takke alle informantene mine som ville stille opp på intervju og som har bidratt til at jeg kunne finne svar på min problemstilling. Uten dere hadde det ikke blitt noe av denne avhandlingen.

Sammendrag

Denne avhandlingen har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: «Hva tenker elever i videregående skole om egne muligheter for valg av høyere utdanning, og i hvilken grad er det avgjørende hva foreldre og medelever forventer?». Bakgrunnen for valget av denne problemstillingen kom gjennom min antagelse at sosiokulturell bakgrunn har mye å si for hva elever tenker og forventer når det kommer til valg av utdanning. Statistikken som er tilgjengelig indikerer hva som påvirker elevenes muligheter, men jeg ville se på hva elever i videregående selv tenkte om egne muligheter.

Jeg har valgt individuelle intervjuer med en narrativ tilnærming. Utvalget er basert på seks elever som har valgt henholdsvis Studieforberevende- og Yrkesfaglig linje i videregående skole, for å få svar på problemstillingen min. Datamaterialet har blitt analysert og drøftet ved hjelp av ulike sosiokulturelle teorier som gir forskjellige perspektiver på hva som kan være med på å påvirke elvers tanker og muligheter innenfor temaet utdanning. Teorien baserer seg på Pierre Bourdieus teorier opp mot utdanning, og har blitt supplert med andre teoretikere innenfor samme området. Dette har vært hjelpelig med tanke på å diskutere funnene i analysen med ulike «briller».

Foreldre og sosiokulturell bakgrunn spiller en rolle uansett hvilken forskning vi baseres oss på, noe som også ser ut til å gjelde for disse elevene. Gjennom analyseprosessen og diskusjonsdelen har jeg derimot kommet fram til at forventingen av å mestre virker å være noe som skiller seg ut som en viktig faktor i elevenes tanker rundt utdanning. Det virker som forventingen om å mestre hos elevene, foreldrene, og til dels medelever har en betydning for hvordan elevene tenker om egne muligheter for valg av høyere utdanning og valg av linje i VGS.

Forkortelser

VGS Videregående skole

ST Studieforberevende

YF Yrkesfag

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Disposisjon	2
1.2	Definisjon av nøkkelbegreper.....	2
1.3	Tidligere forskning	3
1.3.1	Foreldrenes utdanningsnivå har betydning	4
1.3.2	Medelevers klassetilhørighet kan påvirke utdanningsvalg.....	5
1.3.3	Vi velger som foreldrene våre	6
1.3.4	Fortsatt sosial reproduksjon i Norge	6
1.4	Hvorfor er dette viktig?	6
2	Teori	8
2.1	Ulike kapitalformer.....	8
2.1.1	Økonomisk kapital	9
2.1.2	Kulturell kapital.....	9
2.1.3	Sosial kapital	10
2.1.4	Etnisk kapital.....	11
2.1.5	Sammenheng mellom utdanning og de ulike kapitalformene.....	12
2.2	Habitus.....	13
2.3	Forståelse av klasse og sosial mobilitet.....	14
2.3.1	Utdanningsdriv	16
2.3.2	Takknemmelighet vises gjennom utdanning.....	17
2.3.3	Mestringsforventning	17
3	Metode.....	20
3.1	Rekruttering og utvalg	20
3.1.1	Informantliste	21

3.1.2	Formål og rekruttering.....	21
3.2	Utføring av individuelle intervju	22
3.3	Analyseprosessen.....	24
3.3.1	Transkribering	24
3.3.2	Koding og analyse.....	25
3.4	Forskningens troverdighet	26
3.4.1	Gyldighet.....	27
3.4.2	Pålitelighet.....	27
3.4.3	Overføringsverdi	28
3.5	Forskningsetikk	29
4	Analyse.....	30
4.1	Forventer å ta høyere utdanning	30
4.1.1	Føler seg ikke flinke i teoretiske fag	32
4.1.2	Flere med personlige opplevelser.....	34
4.2	Føler en oppmuntring fra foreldre	35
4.2.1	Føler seg oppmuntret til å søke YF	36
4.2.2	Medelever ser ut til å påvirke noen	37
4.3	Ønsker seg mer utdanning	38
4.3.1	ST er ikke for alle.....	39
5	Diskusjon av funn.....	42
5.1	Et driv mot høyere utdanning	42
5.1.1	ST-elve forventer å mestre	43
5.1.2	Lavere forventning om å mestre hos YF-elevne	45
5.2	Forventninger fra foreldre	46
5.2.1	Oppmuntres av sine foreldre	47
5.2.2	Oppmuntret til å søke YF.....	49
5.3	Påvirkning fra elever og rollemodeller	51

5.3.1	Rollemodeller kan ha betydning	53
5.4	Ønsker høyere lønn og status.....	53
5.4.1	Utdanning som strategi.....	54
6	Avslutning	57
6.1	Oppsummering	57
6.2	Begrensinger og nye spørsmål.....	60
7	Litteratur.....	61
8	Vedlegg	65
8.1	Vedlegg 1, Intervjuguide	65
8.2	Vedlegg 2, Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	66
8.3	Vedlegg 3, godkjenning fra NSD	69

1 Innledning

I denne studien vil jeg se på ytre påvirkninger relatert til elever som har valgt yrkesfaglig og studiespesialiserende utdanningsretning. Jeg ønsker å finne svar på hva elever i videregående skole tenker om egne muligheter for valg av høyere utdanning, og i hvilken grad det er avgjørende hva foreldre og medelever forventer. Dette temaet er noe jeg finner veldig interessant og som er aktuelt i dagens samfunn. Spesielt med tanke på hvor viktig det har blitt med utdanning for videre yrkesliv. Jeg ønsker å dykke nærmere inn i elevers tanker rundt sosialt miljø og hva de tenker har påvirket dem, spesielt med tanke på linjevalg i VGS og egne muligheter til høyere utdanning.

Tidligere forskning viser at sosiokulturell bakgrunn har mye å si for hvordan norske elever gjør det i skolen (Bakken & Hyggen, 2018; Strømme, 2019; Strømme & Helland; Holseter, 2021). Nesten all forskning som jeg har funnet er store kvantitative undersøkelser som har hentet ut statistikk fra Statistisk Sentralbyrå, Ungdata-undersøkelser og lignende. Det mye av forskningen ikke får frem er elevenes tanker og refleksjoner rundt sine egne muligheter i utdanningssystemet. Dette er noe jeg ønsker å se nærmere på, gjennom kvalitative intervjuer av elever som står foran et veivalg når det kommer til videre utdanning og yrke. Utvalget mitt vil være basert på elever som har valgt studieforberedende og yrkesfaglig retning i VGS.

Gjennom en narrativ intervjumetode ønsker jeg å få frem hva elevene selv tenker kan ha påvirket valg av utdanningsretning og muligheter for høyere utdanning. Jeg har mine antakelser basert på tidligere forskning, men det blir spennende å se hva de reflekter over, eller om det oppstår nye funn. Selv om dette er et lite forskningsprosjekt og med få informanter sammenliknet med store kvantitative studier innenfor samme tematikk, føler jeg at det er nødvendig med kvalitative data for å få en større forståelse for temaet. Mye av den forskningen som er tilgjengelig er basert på statistikk og store spørreundersøkelser. Slik jeg ser det er det behov for mer kvalitative data på dette fenomenet. Min problemstilling er derfor:

«Hva tenker elever i videregående skole om egne muligheter for valg av høyere utdanning, og i hvilken grad er det avgjørende hva foreldre og medelever forventer?»

1.1 Disposisjon

Oppgaven består sammen med dette introduksjonskapitlet av seks kapitler. Det teoretiske rammeverket for oppgaven tar jeg for meg i det andre kapitlet. Det teoretiske rammeverket vil basere seg på Bourdieus teorier og forståelse av effekten sosial og klassemessig bakgrunn har. Der vil jeg redegjøre for kapitalbegrepene slik Bourdieu forstår det, men også sammen med andre forskere på samme felt. Jeg vil nevne andre kapitalformer som har kommet frem i nyere forskning, i tillegg til Bourdieu. Med tanke på at forskningsspørsmålet inneholder begrepet «forventing», har jeg valgt å dra inn Banduras teori som omhandler forventingen om å mestre. I det tredje kapitlet vil jeg vise hvordan innsamlingen og behandlingen av datamaterialet i undersøkelsen ble gjennomført. I det fjerde kapitlet presenteres og analyseres datamaterialet i undersøkelsen. Kapittel fem vil ta for seg funnene i analysen og bli drøftet sammen med det teoretiske rammeverket. Til slutt i det sjette kapitlet vil jeg ta for meg en avslutning, oppsummering av hovedfunnene, betraktninger i forhold til undersøkelsens begrensinger og eventuelle nye spørsmål til videre forskning.

1.2 Definisjon av nøkkelbegreper

Klassebegrepet i denne oppgaven vil være knyttet opp mot Bourdieus forståelse av begrepet, dette på bakgrunn av at nyere klasseforskning ofte er inspirert eller forholder seg til hans forskning og teorier (Dahlgren & Ljunggren, 2010, s. 21). Det finnes ikke én korrekt definisjon på klasse, men det er ulike definisjoner, mål, og metoder kan passe bedre til noen temaer og problemstillinger enn andre (Dahlgren & Ljunggren, 2010, s. 20). Med tanke på at Bourdieu har utdanning som en sentral plass i sin forskning (Swartz, 1997, s. 189), velger jeg derfor å bruke hans teorier som utgangspunkt i denne oppgaven. Forskning på sosial mobilitet handler ofte om samfunnsendringer og stabilitet over tid (Dahlgren & Ljunggren, 2010, s. 25). Hvis vi kan si noe om hvorfor individer har bestemte posisjoner, er det nødvendig å undersøke hvorvidt det finnes noen felles sosiale kjennetegn som gjør det mer eller mindre sannsynlig at de havnet der. Utdanning står sentralt i sosial mobilitetsforståelse og det er denne tilnærmingen jeg vil ha fokus på i denne avhandlingen. Det er vanlig å se på to dimensjoner innenfor sosial mobilitet og utdanning. For det første er forholdet mellom familiebakgrunn og utdanningsmuligheter, og for det andre er forholdet mellom

familiebakgrunn og hvilket yrke en person til slutt havner i (Dahlgren & Ljunggren, 2010, s. 26).

Kapitalbegrepet vil i denne oppgaven bli brukt opp mot ungdommers sosiale bakgrunn, og som først og fremst er basert på Bourdieus forståelse av begrepet. Gjennom sin forskning utleder han en forståelse av samfunnet som et mer komplekst og flerdimensjonalt *sosialt rom*. Dette består av tre dimensjoner: *kapitaltype* (sammensetning), *kapitalmengde* og *bevegelser*, i det sosiale rom (Dahlgren & Ljunggren, 2010, s. 26). Bourdieus forståelse av sosial mobilitet, kapitalbegrepet og klasse vil også bli supplert med andre forskeres forståelse av disse.

Med tanke på at jeg bruker begrepene «grunnskole», «videregående skole» og «høyere utdanning», kan det være greit å definere det kort her. Jeg tar utgangspunkt i Statistisk sentralbyrå sine definisjoner. Grunnskolenivå er delt i et barnetrinn (1.-7. årstrinn) og et ungdomstrinn (8.-10. årstrinn). Videregående skolenivå bygger på grunnskoleutdanning. Alle som fullfører grunnskolen har rett til videregående opplæring, enten studieforbereidende eller yrkesfaglig retning (SSB, 2021). SSB skiller mellom universitets- og høyskolenivå med kort og lang utdanningslengde (SSB, 2021). Jeg kommer til å presisere om det er snakk om en bachelorgrad eller mastergrad der det er naturlig, med tanke på hva elevene sier. Under intervjuene med informantene virket det som vi hadde en felles forståelse av hva høyere utdanning innebar, uten at jeg presiserte dette på forhånd.

1.3 Tidligere forskning

I en NOVA-rapport av Anders Bakken og Christer Hyggen (2018) som tar for seg trivsel og utdanningsdriv blant minoritets elever i videregående, skriver de:

At barn og unge med høyt utdannede foreldre og god tilgang til materielle ressurser, oppnår bedre skolerresultater enn de som vokser opp med færre sosioøkonomiske ressurser, er vel kjent. En slik sammenheng bekreftes også i denne undersøkelsen (s.8)

Forskjeller i tilgangen til sosioøkonomiske ressurser bidrar til å forklare mye av karakterforskjellene mellom ulike innvandrergupper (Bakken & Hyggen, 2018, s.8). Bakken & Hyggen benytter seg av indikatorer som viser familiens sosioøkonomiske status som inkluderer foreldrenes utdanningsnivå, hvor mange bøker som finnes hjemme, om eleven har

tilgang til eget soverom, antall biler og datamaskiner/nettbrett i familien og om familien drar på feriereiser. Videre viser rapporten at forskjeller i tilgangen til slike sosioøkonomiske ressurser bidrar til å forklare en del av karakterforskjellene mellom ulike innvandrergrupper. Hvis vi sammenlikner elever med ulik innvandrerbakgrunn, men som vokser opp med tilsvarende sosioøkonomisk status, reduseres karakterforskjellene betraktelig (Bakken & Hyggen 2018, s.9). Sosioøkonomisk bakgrunn har ellers en sammenheng med alle utfallsmålene som brukes i rapporten. For eksempel at halvparten av forskjellen i skoletrivsel mellom minoritets- og majoritetselever lar seg forklare av familiens sosioøkonomiske status (Bakken & Hyggen, 2018, s.9).

De finner også ut at tid brukt på skolearbeid, altså arbeidsinnsats, blir påvirket av tilgangen på sosioøkonomiske ressurser. De som i gjennomsnitt bruker mest tid på hjemmearbeid er av unge som vokser opp i hjem med mest ressurser. Orientering mot en høyere utdanning blir også påvirket av sosioøkonomisk status. Troen på en høyere utdanning er større blant elever som har tilgang på flere sosioøkonomiske ressurser i familien enn de med færre ressurser, de med flest ressurser tilhører også i større grad vennemiljøer der det å være skoleflink gir økt status (Bakken & Hyggen, 2018, s.9).

1.3.1 Foreldrenes utdanningsnivå har betydning

Foreldrenes utdanningsnivå har stor betydning for barnas gjennomføring i høyere utdanning (Holgersen & Pekarskaya, 2019; Holseter 2021). Tall fra statistikken *Gjennomføring ved universiteter og høyskoler* (SSB, 11.06.2021) viser at 77 prosent av studentene med foreldre som har lang høyere utdanning, fullførte utdanning 8 år etter at de startet en universitets- og høyskoleutdanning første gang. Studenter med foreldre som har kort høyere utdanning er tilsvarende andel på 73 prosent. Blant de som har foreldre med utdanning på grunnskolenivå finner vi de med lavest andel med en fullført utdanning etter 8 år, der bare 50 prosent fullfører en grad. Tilsvarende andel er på 63 prosent for studentene som har foreldre med videregående utdanning (Holseter, 2021).

Det som gir størst utslag på hvorvidt studentene fullfører en høyere grad er foreldrenes utdanningsnivå. Studentene med foreldre med grunnskoleutdanning som høyeste utdanningsnivå oppnår i underkant av 10 prosent en slik grad, mot 46 prosent av dem som har

foreldre med lang høyere utdanning. Majoriteten av studentene, altså disse 46 prosentene som fullfører innenfor gruppen som har foreldre med lang høyere utdanning, oppnår flest av de som fullfører innenfor de resterende gruppene lavere grad (Holseter, 2021).

I samarbeid med professor Håvard Helland har forsker Strømme undersøkt hvordan foreldre involverer seg i barnas skolehverdag – og hvilke planer de har for barnas videre utdanning. Formene for ressurser har betydning for hvor mye foreldrene involverer seg i barnas utdanning, både til daglig og på sikt. Med dette mener Strømme at desto mer ressurser de har, enten om det er kulturelle eller økonomiske, jo mer involverte er foreldrene i barnas utdanningshverdag og forventninger til videre utdanning (Strømme & Helland, 2020). Videre viser Strømme til at 30 prosent av studenter både innenfor jus og medisin har foreldre som er innen de ti prosentene som har høyest inntekt i Norge (Strømme, 2020, s. 59).

1.3.2 Medelevers klassetilhørighet kan påvirke utdanningsvalg

Tidligere forskning har vist at elevers klassebakgrunn har betydning for om de velger yrkesfag eller studieforbereende på videregående

Analyser i Strømnes forskning viser også en sammenheng blant norske tiendeklassinger og klassebakgrunnen til medelever på samme skoletrinn, og hvilken videregående-utdanning de velger (Strømme, 2020). Resultatene til Strømme viser at sjansen er større for at en velger studieforbereende på videregående dersom det er en høy andel av overklasseelever på skolen, uavhengig av egen klassebakgrunn. Strømme legger til at det likevel er den individuelle klassebakgrunnen som utgjør størst betydning for videregående-utdanning.

Hvorfor overklasseelevne trekker med seg medelever er vanskelig å si konkret, ifølge Strømme. En mulig forklaring som hun nevner er at det sosiale miljøet rundt kan ha en påvirkning på hvilken utdanning elevne velger. Dette begrunner hun med at det tyder på at elever blir påvirket av hverandre når de tar utdanningsvalg. Utdanningsvalg gjøres ikke i et øyeblikk, men kan sees på som en del av en lengre rasjonell prosess, hevder noen teorier som Strømme nevner. Videre tenker hun seg at miljøet en er i kan ha betydning for hvordan denne foregår (Strømme, 2020).

1.3.3 Vi velger som foreldrene våre

Særlig gjeldende gjør sosiale forskjeller innenfor noen studier, som jus og medisin, påpeker Strømme. I samarbeid med professor Marianne Nordli Hansen har Strømme studert rekruttering til disse studiene i perioden 1986-2011 (Strømme & Hansen, 2017). Det å ha foreldre med samme utdanning og sannsynligheten for å velge utdanningen selv har en stabil sammenheng. Strømme viser til resultatene deres som viser at om du har foreldre med jus-bakgrunn er ikke bare sannsynligheten for at du velger, men også at du fullfører vesentlig større enn om foreldrene ikke har den yrkesbakgrunnen. Samme er det innenfor medisin.

1.3.4 Fortsatt sosial reproduksjon i Norge

Strømme mener forskningen kan tyde på såkalt sosial lukning. Dette begrunner hun med at enkelte grupper i samfunnet både på formelle og uformelle måter kan ha fordeler i utdanningssystemet slik at en i andre grupper har mindre sjanse for å komme inn. Siden utdanningene tilbys på offentlige universiteter og ikke private eliteskoler som i mange andre land, vil nok mange undre seg over denne typen mønstre i Norge, hevder Strømme (Strømme, 2019). Det er også interessant at det har vært lite endring over tid. Selv om utdanningssamfunnet i Norge bygger på like muligheter og reduksjon av sosiale forskjeller, ser vi fortsatt at sosial reproduksjon fortsatt er et fremtredende trekk (Ekren, 2014; Strømme, 2019).

1.4 Hvorfor er dette viktig?

Den intensiverte individualiseringen som preger store deler av dagens samfunn gjennom en radikalisert og *institusjonalisert* individualisering, fordi samfunnet i første rekke forholder seg til den enkelte samfunnsborger som et *individ* (Dahlgren & Ljunggren, 2010, s. 17). Mange mener kanskje at vi ikke lengre lever i et klassesamfunn, men forskning på sosiale forskjeller i samfunnet er fortsatt viktig. Spesielt med tanke på at Norge skal gi alle barn over 6 år rett og plikt til opplæring. Også voksne som har behov for grunnskoleopplæring har rett til det (Rett og plikt til grunnskoleopplæring, 1998, § 2-1).

Sosial ulikhet vil dermed fremstås som et resultat av den enkeltes individuelle valg, som en «personlig fiasko», fordi samfunnet oppfattes slik at det tilbyr de samme mulighetene til alle – uavhengig av klasse, geografisk tilhørighet, kjønn og så videre (Dahlgren & Ljunggren, 2010, s. 17)

Forståelse av klasse i sosiologiens faghistorie spores gjerne tilbake til Karl Marx (1818-1883) og frem til nyere klasseforståelse som ofte er inspirert eller forholder seg til Pierre Bourdieus (1930-2002) teorier og forskning (Dahlgren & Ljunggren, 2010, s. 18-21). Interesse og forståelse rundt hvorfor individer i et samfunn havner der de gjør, er noe det forskers mye på og som ofte har utdanning som en sentral del av denne forståelsen. Det finnes uttalelige kvantitative forskningsdata som viser at sosiokulturell bakgrunn har mye å si for hvordan norske elever gjør det i skolen (Bakken & Hyggen, 2018; Strømme, 2019; Strømme & Helland; Holseter, 2021). Det finnes derimot lite kvalitativ forskning på området som viser hva disse individene selv tenker om mulighetene innenfor utdanningssystemet. Mye av årsaken til det er nok fordi det ikke kan generaliseres og fordi det krever et mer omfattende arbeid. Jeg hevder at en kvalitativ undersøkelse kan bidra til å gi oss noen nye nyanser og vinklinger som ikke en kvantitativ undersøkelse får frem. Jeg tror det er viktig med tanke på å forstå hvordan dagens ungdommer selv tenker om egne utdanningsmuligheter i et komplekst samfunn med antatt flere muligheter enn tidligere.

2 Teori

Denne delen av oppgaven vil ta for seg ulike teoretiske perspektiver knyttet til hva som kan påvirke elever i deres valg- og hvordan de gjør det i skolesystemet. Jeg vil først vise til Bourdieus forståelse av de ulike kapitalformene som han hevder spiller inn i hvordan elever kommer til å gjøre det i skolen. Videre vil jeg vise til andre forskere på samme i sammenheng med Bourdieus teorier. Etter presentasjon av de ulike kapitalformene vil jeg redegjøre Bourdieus grunnlag av konsepsjon av den handlende aktøren, som han kaller for habitus. Til slutt vil jeg redegjøre for en forståelse av klasse og sosial mobilitet, og vise til nye tendenser knyttet til nyere forskning, før jeg til slutt viser til Banduras teori som omhandler forventingen om å mestre.

2.1 Ulike kapitalformer

Den franske sosiologen Pierre Bourdieus (1930- 2002) teorier har bidratt til interessen av den effekten sosial og klassemessig bakgrunn kan ha. Gjennom sin forskning utleder han en forståelse av samfunnet som et mer komplekst og flerdimensjonalt *sosialt rom*. Dette består av tre dimensjoner: *kapitaltype* (sammensetning), *kapitalmengde* og *bevegelser*, i det sosiale rom (Dahlgren & Ljungren, 2010, s. 26). Bourdieus bruk av begrepet kapital vil i denne oppgaven bli brukt opp mot elevenes sosiale bakgrunn. Det sosiale rommet som Bourdieu kaller det, bruker han for å forklare klassestrukturen i samfunnet. Det sosiale rommet er ifølge han et flerdimensjonalt rom, en person i dette rommet vil bestemmes av et sett egenskaper; yrke, utdanning, inntekt, foreldrenes yrke, utdanning, geografisk opprinnelse og kjønn (Hansen & Engelstad, 2010, s. 198). En klasse kan defineres teoretisk som et sett av individer med omtrent samme posisjoner i det sosiale rommet, hevder han. Individene i disse posisjonene antas å utvikle interesser og disposisjoner med klare fellestrekk, og vil derfor oppføre seg på samme måte og utvikle like holdninger. Posisjonene er hierarkiserte, som vil si at posisjonene er baserte på over- og underordninger, ut ifra kapitalmengde (Hansen & Engelstad, 2010, s. 199). I hierarkiske posisjoner vil det alltid være noen som er lengre oppe enn andre i det sosiale rommet. Altså- for at noen skal kunne være oppe, så må noen andre være lenger nede. Hvis en posisjon skal kunne skille seg ut og være unik, så må posisjonen besitte noe de andre ikke har. «En bestemt livsstil er bare unik og eksklusiv i relasjon til andre

livsstiler som ikke er det» (Aakvaag, 2010, s. 151). Kapitalbegrepet er ikke for Bourdieu knyttet opp mot bare en type kapital. Begrepet kapital deles inn i tre ulike former for kapital: *Økonomisk kapital*, *kulturell kapital* og *sosial kapital*. De økonomiske og kulturelle forhold er de viktigste forskjellene som ligger til grunn for posisjonene. Eksistensvilkår og forskjeller i dem er det som gir opphav til forskjellige *habitusformer*. Definisjon av habitus kan forklares som et sett av tilbøyeligheter eller en væremåte som er blitt formet under de betingelsene man er vokst opp i eller lever i (Prieur & Rosenlund 2010, s. 112). En sosialt formet habitus framtrer ved å virke gjennom det personlige og nettopp som en personlighet med sine preferanser. Videre skal vi se på Bourdieus forståelse av kapitalformene sammen med andre forskere i samme felt.

2.1.1 Økonomisk kapital

Begrepet økonomisk kapital blir av Bourdieu ofte forstått og forenklet til inntekt. Økonomisk kapital omfatter også i tillegg til inntekt, alle former for eiendom og verdier som kan konverteres til penger (Prieur & Rosenlund, 2010, s. 112-123). Den viktigste av kapitalformene er økonomisk kapital, fordi den gir økonomisk makt (Aakvaag, 2010, s. 152). Økonomisk kapital er ifølge Bourdieu det «dominerende prinsipp for hierarkisering» (Bourdieu, sitert i Hansen & Engelstad, 2010, s. 199). Økonomisk kapital kan oppfattes som den mest universelle valutaen, og de andre kapitalformene har sine røtter i økonomisk kapital. I følge Bourdieu kan ikke kulturell og sosial kapital aldri helt reduseres til økonomisk kapital. Med tanke på at jeg ikke har fått frem hvilken økonomisk kapital elevene kommer fra, har jeg valgt å gi denne delen liten plass i teorien. Jeg velger å ha den med fordi det er en viktig del av Bourdieus teorier, men ifølge Bourdieu spiller kulturell kapital en viktig rolle når det kommer til utdanning.

2.1.2 Kulturell kapital

Kulturell kapital handler om å mestre den dominerende koden i samfunnet. Den gir makt gjennom utdanning, noe som gir tilgang til attraktive posisjoner på arbeidsmarkedet, bedre mulighet for deltakelse i politikk, vitenskap og kunst, distingvert forbruk, tilgang til eksklusive sosiale miljøer gjennom for eksempel ekteskap og vennskap, generell status og

prestisje, osv. Primært eksisterer kulturell kapital som kroppsliggjort og internalisert (Aakvaag, 2010, s. 152). Kulturell kapital deles som oftest inn i to hovedgrupper. Dannelse og god smak er den første, og gir forutsetninger at det må finnes en legitim kultur som kan beherskes i varierende grad. Generell dømmekraft og vurderingsevne viser seg gjennom evnen til å kjenne igjen, sette pris på og beherske høykulturen i samfunnet. Bourdieu hevder det er smak, livsstil og kulturelle praksisformer som utgjør den legetime kulturen i de høye klassene. Desto bedre man behersker denne kulturen, jo mer kulturell kapital har man (Hansen & Engelstad, 2010, s. 199). Utdanningskapital er den andre hovedgruppen, her blir kapitalmengden målt ut fra kunnskap og formelle utdanningstitler tilegnet gjennom skoler, høyskoler og universiteter (Aakvaag, 2010, s. 153).

Nyere klasseforskning er ofte inspirert av eller forholder seg til Bourdieus teorier og forskning (Dahlgren & Ljunggren 2010; Lauglo, 2010). Bourdieu hevder at den økonomiske og kulturelle kapitalen som aktørene kan buke som en form for ressurser, er de to viktigste. Kulturell kapital er ofte knyttet opp til- og har en viktig sammenheng når det kommer til utdanningsmuligheter i Bourdieus teorier (Dahlgren & Ljunggren 2010; Lauglo, 2010; Aakvaag, 2010). Økonomisk, kulturell og sosial kapital er ressurser som gir uttelling i reproduksjonen av maktulighet fra generasjon til generasjon, ifølge Bourdieu. Hans spesialitet var utdanning og det bredere «kulturelle felt» som formell utdanning er en del av, og det virker som han vier liten plass til begrepet sosial kapital i forskning om de unges utdanningsløp (Lauglo, 2010, s. 7). Videre skal vi se nærmere på sosial kapital.

2.1.3 Sosial kapital

Sosial kapital betegnes som tilgang til sosiale nettverk og medlemskap i grupper som familie, venner, bekjente, kolleger, naboer, medstudenter, frivillige organisasjoner, osv. Den økonomiske kapital er derimot materiell rikdom, der penger kan brukes som et byttemiddel (Aakvaag, 2010, s. 153). Dette kan vises til hvordan de enkelte kapitalformene havner innen ulike maktarenaer, for så å bli videreført til individets klassesilhørighet og som kan påvirke den sosiale mobiliteten. Kapitalen aktøren besitter vil være med å definere den sosiale posisjonen som blir en del av klassesilhørigheten. Bourdieu regner sosial kapital som mindre viktig i sine beskrivelser av klassene enn de to første kapitalformene (Hansen & Engelstad, 2010, s. 19).

Robert Putman og James Coleman er sammen med Bourdieu viktige grunnleggere av teorien rundt sosial kapital. Ideen om at aktører har fordeler av å delta i norm- og informasjonsbærende sosiale nettverk, og at sosiale relasjoner fungerer som en ressurs ved å vedlikeholde og forsterke verdier, virkelighetsforståelse og normer om gjensidighet, virker å være et felles element hos dem (Lauglo, 2010, s. 7). De som har gått i Bourdieus fotspor har vært opptatt av reproduksjon av klassemessig ulikhet fra generasjon til generasjon. Studier i Colemans (1988, 1990) fotspor har rettet søkelyset mot sosiale relasjoner som fremmer oppadstigende sosial mobilitet gjennom å gi støtte til innsats og mestring av utdanningssystemet, og kan derfor gi muligheten til å *kompensere* for lav sosioøkonomisk opprinnelse. Hypotesen til Coleman i bruken av begrepet var at sosial regulering utført av ansvarlige voksne er formålstjenlig for at de unge skal få en vellykket overgang til det voksne liv. Hypotesen hans var basert på noe han kaller for «*bonding*» som betyr at personlige, normbærende relasjoner mellom unge og deres foreldre vanligvis er til de unges fordel (Lauglo, 2010, s. 8). Det er også en fordel for de unges sosialisering for voksenlivet å inngå i et verdi- og normbærende relativt «sluttet» felleskap sammen med foreldrene og andre voksne, utenfor hjem og familie.

Putnam (2000) valgte å skille mellom tett sosial tilknytning ref. Colemans «*bonding*» og løsere forbindelser mellom individer på tvers av grupper, noe han kaller for «*bridging*», som direkte oversatt til norsk blir «brobygging». Han peker også etter hvert på en tredje type sosial kapital: «*linking*»-typen som viser til forbindelser mellom individer som har ulik status og ulik tilgang til ressurser (Lauglo, 2010, s. 8). Det finnes ytterligere kategoriseringer av typer *sosial kapital* i faglitteraturen. For eksempel vil det nedenfor bli redegjort for begrepet «etnisk kapital», og som er brukt i enkelte studier for å forklare sosiale ressurser som er til nytte for barn av innvandrere i deres skolegang.

2.1.4 Etnisk kapital

Forskere som bruker Bourdieus teorier er opptatt av reproduksjon av ulikheter mellom generasjoner. Klasse står sentralt i hans teori og ikke etnisitet (Leirvik, 2014, s. 18). Det har til en viss grad begynt å bruke *etnisk kapital* i stedet for sosial kapital innenfor utdanningsforskning (Leirvik, 2014, s. 21). Etnisk kapital blir betegnet som en form for sosial kapital som har sitt utspring i en etnisk gruppe eller etnisitet, og er noe som skiller seg fra

«tradisjonell» sosial kapital, eksempelvis Bourdieus forståelse av sosial kapital (Hansen & Engelstad, 2010; Aakvaag, 2010). Hensikten ved bruken av begrepet etnisk kapital er å rette oppmerksomhet mot normer, verdier og sosial kontroll i familien og det etniske nettverket som fremmer suksess i utdanningssystemet (Leirvik, 2014, s. 21). Etnisk kapital kan spesifiseres i en tredelt kausal modell. Første del handler om foreldrenes ambisjoner for sine barn, der utdanning sees på som viktig for å oppnå ambisjonene om oppadgående mobilitet og at tilegnelsen av høyere utdanning prioriteres. For det andre er overføring av disse verdiene fra foreldrene til barna ansett som viktige, og at barna internaliserer disse verdiene. Til slutt er det vesentlig at foreldrene har tilstrekkelig autoritet og makt over sine barn, i tillegg til familie og det etniske nettverket støtter opp om denne makten. Opplevelsen av at ambisjonene som gjennomførbare er viktige, og at de unge gjør det de kan for å gjennomføre ambisjonene til foreldrene (Leirvik, 2014, s. 22). Nøkkelen til utdanningssuksess dreier seg altså ikke om overføring av kulturell kapital slik Bourdieu hevder, men av foreldrenes vektlegging av utdanning.

2.1.5 Sammenheng mellom utdanning og de ulike kapitalformene

Kulturell kapital har betydning for hvordan den virker inn på grunnlaget for kunnskapen som skal læres bort i skolen, hevder Bourdieu. Barn som kommer fra høyere kulturelle klasser vil ha en fordel med tanke på at de behersker de språklige og kulturelle ferdighetene som kreves for å lykkes i skolen. Barn fra lavere sosiale klasser vil derimot sjeldnere lykkes, og selv om de skulle ha gode evnemessige forutsetninger (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 126). Bourdieu hevder at utdanningssystemet først å fremst er med på å opprettholde tradisjonelle ulikheter på en sosial måte. Foreldre med høy økonomisk kapital kan for eksempel ikke kjøpe høyere posisjoner til sine barn, men sørge for at barna får den utdanningen som skal til for å nå disse posisjonene (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 136). Sosial kapital regner Bourdieu som mindre viktig i sine beskrivelser av klassene enn de to første kapitalformene, også med tanke på utdanning (Hansen & Engelstad, 2010, s. 19). Colemans og Putmans teorier er mer positive til at sosiale relasjoner kan fremme oppadstigende *sosial mobilitet* gjennom å gi støtte til innsats og mestring av utdanningssystemet, gjennom ulike strategier og kan derfor gi muligheten til å *kompensere* for lav sosioøkonomisk opprinnelse (Lauglo, 2010, s. 8). Etnisk kapital er et begrep som har dukket opp i nyere forskning knyttet opp mot utdanning, og som skiller seg ut

fra «tradisjonell» sosial kapital, som for eksempel Bourdieus forståelse av sosial kapital (Hansen & Engelstad, 2010; Aakvaag, 2010). Hensikten ved bruken av begrepet etnisk kapital er å rette oppmerksomhet mot normer, verdier og sosial kontroll i familien og det etniske nettverket som fremmer suksess i utdanningssystemet (Leirvik, 2014, s. 21). På bakgrunn av å forklare det som ser ut til at barn av innvandrereldre har et driv mot utdanning (Kirkeberg, Dzamarija, Bratholmen & Strøm, 2019; Bakken & Hyggen 2018). Dette er noe vi skal se nærmere på i kapittelet som omhandler forståelse av klasse og sosial mobilitet.

Videre skal vi se nærmere på Bourdieus kjerne i hans handlingsteori og aktørforståelse, nemlig det han kaller habitus.

2.2 *Habitus*

Begrepet habitus er Bourdieus grunnlag av konsepsjon av den handlende aktøren. Habitus er et integrert system av varige og kroppsliggjorte *disposisjoner* som regulerer hvordan vi oppfatter, vurderer og handler i den fysiske og sosiale verden (Aakvaag, 2010, s. 160). Habitus angir altså måten individet er formet på, både mentalt og fysisk av sosiale omgivelser som historie, samfunn, klasse og familie (Solli, 2018, s. 154). En holdning og en væremåte som man har med seg fra sitt oppvekstmiljø, kombinert generell kunnskap, og de erfaringene som er bygd opp gjennom å delta i en rekke forskjellige spill om makt, posisjon og innflytelse blir kalt habitus. Habitus knyttes opp mot livsstil, sosial klasse og utdanningsnivå, og brukes både på individ- og gruppenivå (Aagre, 2010, s. 31). Habitus er med på å lette tilgangen til de kapitalformene som trengs i de spillene man er en del av.

Habitus er «sosiale forhold omgjort til natur» (Bourdieu, sitert i Aakvaag 2010, s. 160). Aktører som befinner seg i samme posisjon, vil utvikle noenlunde like væremåter og interesser. Habitus er et integrert system av evige og kroppsliggjorte disposisjoner som angir hvordan vi oppfatter, vurderer og handler i den fysiske og sosiale verden. Habitus er med på å prege alt vi tenker og gjør og hvem vi er. Det er noe kroppsliggjort, og er kjernen i en persons identitet. Habitus er det som gir oss vår personlighet, hevder Bourdieu. Vi har ikke mulighet til å bestemme oss for at vi plutselig vil «bli en annen» (Aakvaag 2010, s. 160). Forventingene som det sosiale miljøet stiller, de koder og regler som må forstås for å kunne delta i ulike miljøer, blir kroppsliggjort av aktøren. Oppvekst i ulike sosiale miljøer, vil også føre til at

mennesker utvikler forskjellige habituser (Aakvaag, 2010, s. 161). Aktørers handlinger og væremåte er som oftest et resultat av at de har inkorporert sine sosiale betingelser. Hvordan en person normalt sett reagerer i en situasjon, hvilken musikksmak og mat den liker, vokabular, valg av yrke, utdanning og så videre, vil være formet av habitus. Dette er igjen formet av den objektive sosiale strukturen, og objektive sosiale strukturer eksisterer bare i kraft av å bli anvendt og derigjennom reproduisert av aktørene (Aakvaag, 2010, s. 161).

Konseptet med habitus tillater Bourdieu å understreke at valg av utdanning er snarere disposisjonelle enn bevisste, rasjonelle beregninger. Et viktig tema i Bourdieus arbeid knyttet til utdanning er hans påstand at akademisk utvalg er formet av noe han kaller klassebasert *self-selection* (Swartz, 1997, s. 197). Med dette mener han at resultatene en oppnår i skolesystemet er avhengige av deres praktiske forventning knyttet til sannsynligheten for at andre i deres sosiale klasse vil lykkes akademisk. Han hevder også at det er en generell høy korrelasjon mellom subjektive håp og objektive sjanser (Swartz, 1997, s. 197). Et barns ambisjoner og forventninger i forhold til utdanning og karriere er strukturelle bestemte produkt av foreldrenes erfaring med utdanning og kulturelt liv. Ungdom fra arbeiderklassen kan ikke håndtere det som kreves i forhold til høyere utdanning. Fordi de har internalisert disse verdiene og har begrensede muligheter med tanke på suksess i skolen, på bakgrunn av deres lave kulturelle kapital (Swartz, 1997, s. 198). Videre skal vi se på forståelse av klasse og sosial mobilitet, og hva som kan være med på å påvirke dette.

2.3 Forståelse av klasse og sosial mobilitet

Forskning på sosial mobilitet handler ofte om samfunnsendringer og stabilitet over tid. Hvordan forskjellige former for sosial ulikhet reproduseres eller endres, innad i et livsløp og på tvers av generasjoner er sentrale spørsmål. For å forklare hvem som innehar de ulike klasseposisjonene blir det ofte benyttet av klasseskjemaer for å kartlegge fordelaktige og mindre fordelaktige posisjoner i samfunnet (Dahlgren & Ljunggren, 2010, s. 25). Hvis vi kan si noe om hvorfor individer har bestemte posisjoner, er det nødvendig å undersøke hvorvidt det finnes noen felles sosiale kjennetegn som gjør det mer eller mindre sannsynlig at de havnet der. Utdanning står sentralt i sosial mobilitetsforståelse, og har to viktige dimensjoner: For det første er forholdet mellom familiebakgrunn og utdanningsmuligheter, og for det andre er forholdet mellom familiebakgrunn og hvilket yrke en person til slutt havner i (Dahlgren &

Ljunggren, 2010, s. 25). Hvor stor grad sosiale posisjoner går i arv, fra foreldre til barn, er en vanlig tilnærming når man studerer *sosial reproduksjon*. Forskning innenfor sosial mobilitet setter ofte søkelys på mobilitet mellom generasjoner, der foreldrenes sosiale posisjon er utgangspunktet (Ringdal, 2010, s. 185). Videre skal vi se nærmere på Bourdieus forståelse av sammensetningen av kapitalmengde og plasseringen i klassestrukturen.

Innad i de ulike kapitalene kan den samlede kapitalmengden en person innehar, være ulikt sammensatt, men kan forekomme symmetrisk. For eksempel vil profesjonene som innehar både høy kulturell og økonomisk kapital, med høye inntekter og høy utdanning, mestre de uformelle aspektene ved den legetime kulturen (Hansen & Engelstad, 2010, s. 199). Kapitalen er asymmetrisk i grupper der det for eksempel på den ene siden er universitetslærere og høyskolelærere, mens det på den andre siden kan være forretningsdrivere innenfor handel og industri. Den første gruppen har høyere kulturell kapital enn økonomisk kapital, mens den andre motsatt. Hierarkiet i denne strukturen gir opphav til tre ulike nivåer. I det første nivået er profesjonene på topp, med høyere funksjonærer i privat sektor og ingeniører under dem. I det andre finner vi gruppene med mer kulturell enn økonomisk kapital. Kunstnere og universitetslærere ligger høyt i systemet, mens funksjonærer og lektorer i den offentlige sektor ligger noe lavere. I det siste hierarkiske nivået finner vi de gruppene som hovedsakelig forsøker å bygge sin posisjon på økonomisk kapital, for eksempel forretningsdrivere og ledere innenfor industri og handel som ligger på topp, mens kjøpmenn og eiere av småbedrifter vil befinne seg lengre nede (Hansen & Engelstad, 2010, s. 199).

Posisjonene er stadig i endring i det sosiale rommet, og er derfor ikke stillestående. Viktige trekk ved klassestrukturen er de sosiale banene. Hvis den totale kapitalmengden til en person øker, vil også den ha større eller oppadstigende sosial mobilitet. Bourdieu hevder at det er mulig å konvertere sin kapital til en annen form, slik at en kan bevege seg på tvers innenfor det sosiale rommet. Det er mulig å gjøre et vertikalt hopp i det sosiale rommet, men dette forekommer sjeldent, ifølge Bourdieu. Hovedårsaken til at endringer skjer, er på grunn av at alle forsøker høyere- eller i det minste forsøker å reprodusere sin klasseposisjon (Hansen & Engelstad, 2010, s. 200). Hvis dette skal kunne oppnås, må det en rekke strategier brukes. Det å ta høyere utdanning er en svært utbredt strategi. Klasseposisjonen kan her bli reprodusert hvis man kommer fra en familie med kulturell kapital. Da kan for eksempel en som kommer fra en lavere klasse oppnå oppadstigende sosial mobilitet, gjennom å ta høyere utdanning.

Dette er ifølge Bourdieu ikke noe som skjer ofte og hovedtendensen er i stor grad reproduksjon av klasseforholdene over generasjonene. Aktørene fra av de dominerte klassene blir oppviglet til å konkurrere med medlemmene av de dominerende klassene. De som har lavere klassetilhørighet er dømt til å tape, fordi de besitter langt færre ressurser (Hansen & Engelstad, 2010, s. 201).

En vanlig kritikk mot Bourdieu er at han ender opp med en for strukturorientert syn på samfunnslivet (Aakvaag, 2010; Swartz, 1997). Det kan virke som om han ender opp med en overinstitusjonalisert og oversosial konsepsjon av aktøren, som fører til innsnevring av aktørens handlingsfrihet. Dette med bakgrunn i aktørenes handlinger til dels er et produkt av de handlingsalternativene deres posisjon i objektive sosiale strukturer fastlegger, og til dels deres klassespesifikke habitus. Videre skal vi se på noen nyanser som har dukket opp i nyere forskning, som også baserer seg på andre faktorer som kan påvirke sosial mobilitet.

2.3.1 Utdanningsdriv

Flere studier peker på at barn av innvandrerforeldre har et utdanningsdriv (Kirkeberg, Dzamarija, Bratholmen & Strøm, 2019; Bakken & Hyggen 2018). Innvandrerbarn gjør det ofte bra i utdanningssystemet i Norge, selv om de befinner seg lavere på den sosioøkonomiske rangstigen (Kindt, 2017, s. 72). Med tanke på at innvandrere har lavere utdanning og inntekt sammenliknet med resten av befolkningen, skulle man anta fører til at barn fra innvandrere i større grad avstår fra høyere utdanning (Kirkeberg et al., 2019, s. 44). Statistikk viser at mange av de som går videre med høyere utdanning, velger elite- og profesjonsstudier (Kindt, 2017; Kirkeberg et al., 2019).

Sammenliknet med den øvrige befolkningen har innvandrere lavere utdanning og inntekt, noe som fører til antakelsen om at innvandrerne barn i større grad velger å ikke ta høyere utdanning, med bakgrunn i Bourdieus teorier. Forskningen viser derimot at det finnes et utdanningsdriv (Bakken & Hyggen 2018). Barn av innvandrere oppmuntres til å ta en høyere utdanning av foreldrene (Kirkeberg et al., 2019, s. 44). Forventningen om at barna skal ta en høyere utdanning, kan resultere i at flere velger studieforberedende utdanningsprogram på videregående. På bakgrunn av dette kan man argumentere at klasse betyr mindre blant etterkommerne med innvandrerforeldre.

2.3.2 Takknemmelighet vises gjennom utdanning

Det er dokumentert at unge med innvandrerbakgrunn opplever at deres utdanning er veldig viktig for foreldrene, også når foreldrene selv har lav utdanning. Forskning viser også at unge erfarer at deres utdanning ikke bare er en investering i deres framtid, men også som en investering i hele familiens framtid og anseelse i det nye landet (Lauglo, 2010, s. 13). Viktigheten av utdanning understrekes ofte med jobbmuligheter i et stadig mer konkurranseutsatt arbeidsmarked, men utdanning ser også ut til å ha økt betydning som en statusmarkør innad i innvandreres eget nettverk (Kindt, 2017, s. 80). Mariann Stærkebye Leirvik (2014) har i sin forskning vist til at når de unge presenteres for et narrativ der foreldrene forteller hvor mye de har ofret ved å migrere, medfører dette at barna føler de skylder foreldrene sine noe (Leirvik, 2014, s. 23). Intervjuene i denne forskningen til Leirvik (2014) får frem en sammenheng med de unges utdanningsvalg og takknemlighetsgjelden i forståelsen av utdanningsdrivet blant barn av innvandrere (Leirvik, 2014, s. 24). Hun sier også at takknemlighetsgjeld bør forstås som en praksis knyttet til selve migrasjonsprosessen, og ikke som en særegen kulturell praksis knyttet til en bestemt geografisk region. Gjennom å ta høyere utdanning og særlig en profesjonsutdanning vil de kunne vise sin takknemlighet, spesielt til de foreldrene som har høye ambisjoner for sine barn. Forståelsen rundt den sterke orienteringen mot profesjonsfagene kan til dels beskrives gjennom denne takknemlighetspraksisen, hevder hun (Leirvik 2014, s. 24).

I det profesjonsutdanninger blant etterkommere verdsettes og velges uavhengig av klassebakgrunn, og også på tross av klassebakgrunn, vil ikke effekten av klasse bli like stor. Klasse påvirker som nevnt prestasjoner, men i mindre grad enn blant etnisk norske, og prestasjoner påvirker mulighetene til å kunne velge profesjonsutdanninger. En generell utdanningsverdsetting blant etterkommere betyr imidlertid ikke at mekanismer knyttet til klassebakgrunn ikke er virksomme, men at noen av ulempene man vanligvis forbinder med klassebakgrunn i mindre grad gjør seg gjeldende (Leirvik, 2014, s. 23).

2.3.3 Mestringsforventning

Albert Bandura er kjent for sin teori om sosialkognitiv læring, som handler om personens forventning om å mestre, basert på prinsippene observasjon og imitasjon (Imsen, 2017, s. 352). Bandura hevder det er personens forventninger som er sentrale i forhold til motivasjon.

Han bruker begrepet «self-efficacy», som oversatt til norsk blir mestringsforventning (Vogt, 2018, s. 75). Hvilke aktiviteter vi velger å begi oss inn på, og hvor mye energi vi investerer i gjennomføringen, er viktige i forhold til forventninger. Innsatsen blir lav, hvis vi har liten tro på at det kan gjennomføres. Jo mer tro på resultatet, desto høyere energi vil bli lagt ned i arbeidet. Bandura skiller mellom to typer forventninger. Den første er forventningene om å klare de nødvendige handlingene for å nå målet. Det andre er forventninger om resultatet som følger av handlingen (Imsen, 2017, s. 352). Det kan være nyttig å skille mellom de to typene forventninger i sammenheng med utdannings- og yrkesvalg. For det første må eleven tro på at den vil klare utdanningen til yrket, for så å ha tro på at utdanningen vil føre til den jobben eller posisjonen som eleven ønsker seg. Ifølge Bandura vil forventningene om å mestre være basert på fem typer informasjonskilder (Imsen, 2017, s. 353):

1. *Tidligere erfaring* med å mestre på samme område. For eksempel kan en elev ha gode eller dårlige erfaringer med realfag- og teoritimene på skolen.
2. *Vikarierende overbevisning*, som er å ha sett andre på samme nivå og som er naturlig å sammenligne seg med, gjennomføre samme type oppgave. Det kan for eksempel være en oppmuntring å se andre i samme posisjon/yrke som en selv ønsker seg. Påvirkning fra rollemodeller kan ha stor betydning for unge mennesker.
3. *Verbal overbevisning*. Støtte og oppmuntring fra andre er hjelpsomt. Egne erfaringer er derfor ikke det eneste som teller.
4. *Emosjonelle forhold* som er knyttet til handlingen eller resultatet. For eksempel kan det virke negativt for en elev hvis redselen for å ikke lykkes med realfag eller teoretiske fag, står i veien for å oppnå det yrke eleven ønsker seg.
5. *Personens tolkning* av egne prestasjoner.

Det er to viktige bidrag til mestringsforventninger fra Bandura. Det første han peker på er den store motivasjonsmuligheten som ligger i rollemodeller og i observasjonslæring. Det andre er at han peker på betydningen av direkte støtte og oppmuntring for elevens forventninger. Eleven blir derfor ikke kastet hjelpeløst tilbake på sine egne erfaringer og tolkninger av nederlag og suksesser (Imsen, 2017, s. 353). Positiv involvering fra en voksen er derfor behjelpelig.

Et viktig poeng i denne sammenhengen er også når elevene har et valg, er det en klar tendens til at de velger aktiviteter de tror de vil greie og unngår aktiviteter de ikke tror de greier (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 19-20). Dette viser seg også for eksempel i karrierevalg og valg av videregående skole. Bandura hevder at mennesket ikke bare styres og kontrolleres automatisk av miljøet og ytre stimuli, noe Bourdieu hevder å være hovedtendensen i sine teorier og forskning. Bandura mener derimot også at mennesket ikke bare styres av indre drivkrefter (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 24). De blir både påvirket av miljøet og kan påvirke sitt eget miljø, hevder han. Et annet premiss er at mennesket har kapasitet til å sette seg mål og handle intensjonalt. Derfor kan mennesket ha innflytelse på sitt eget liv. Her ligger også mye av kritikken mot Bourdieu, han ser ut til å vie liten plass til menneskets handlingsfrihet. Dette med bakgrunn i at aktørens eller menneskets handlinger til dels er et produkt av de handlingsalternativene deres posisjon i objektive sosiale strukturer fastlegger, og til dels deres klassespesifikke habitus (Aakvaag, 2010, s. 166).

Bandura er mer positiv til at mennesker kan påvirke eget liv og betegner dette som «*human agency*», som kan oversettes til «agent i eget liv». For at en person skal kunne fungere som adekvat som agent i eget liv, må personen gjennom flere betingelser. Den viktigste betingelsen er at vedkommende har tro på egen evne til å utføre de oppgavene som er nødvendig for å nå målene, altså forventingen om å mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 25). Mestringsforventning har derfor ikke bare betydning for motivasjon med tanke på skolearbeid, men er også en nødvendig forutsetning for å ta styring i eget liv, eller være agent i eget liv. Bourdieu forsøker å redde aktørens handlingsfrihet gjennom å gi dem en *praktisk sans*, som baserer seg på aktørens kreativitet og handlingsfrihet. På den ene siden er strukturen tungt tilstede integrert i aktøren gjennom inkorporering, mens på den andre siden befinner aktøren seg i bestemte posisjoner i objektive strukturer. Dette påvirker aktørens ytre handlingssituasjon og valg av strategihandling uavhengig om de er bevisste på dette, eller ikke (Aakvaag, 2010, s. 167). Det virker derimot i Bourdieus teorier som en klar asymmetri mellom aktør og struktur, til fordel for strukturen.

3 Metode

Formålet med denne oppgaven er å utforske hva ungdommer i videregående skole tenker om egne muligheter for valg av høyere utdanning, og i hvilken grad det er avgjørende hva foreldre og medelever forventer. Jeg har derfor valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju for å forstå verden sett fra intervjupersonenes side (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Jeg er opptatt av at innholdet i datamaterialet kommer frem gjennom det informantene forteller i intervjuene. Dette er et fenomenologisk design, der jeg som forsker ønsker å lese datamaterialet fortolkende og forstå den dypere mening i ungdommenes tanker (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 173). Videre i dette kapitlet skal jeg først redegjøre for begrunnelsen av rekruttering og utvalg av informanter. Deretter vil jeg begrunne hvorfor intervju som metode ble brukt og hvordan datainnsamlingen ble gjennomført. Videre vil det bli sagt noe om transkribering og koding i analyseprosessen. Undersøkelsens gyldighet, pålitelighet, overførbarhet og etiske utfordringer vil bli vurdert til slutt i dette kapitlet.

3.1 Rekruttering og utvalg

I dette delkapitlet vil jeg vise til hvem rekrutteringen var basert på og formålet med å velge dette utvalget. Jeg vil også vise en informantliste som gir en oversikt over informantenes alder, foreldrenes utdanning- og etnisitet, og hvilken retning de har valgt i VGS. Deretter vil jeg redegjøre for rekruttering og utvalg, og hvordan jeg har jobbet for å nå denne målgruppen.

Formålet med undersøkelsen var å skaffe utfyllende informasjon av ungdommenes forståelse for hva som kan påvirke deres fremtidige valg av studieretning. Jeg valgte derfor å bruke kvalitative forskningsintervjuer slik at datainnsamlingen får mer dybde og forståelse rundt ungdommenes tanker rundt egne utdanningsmuligheter og ambisjoner. Rekrutteringen er basert på ungdommer som er fylt 18 år. Utvalget var rettet mot studenter som tar eller har tatt yrkesfaglig retning, og studiespesialiserende elver som går i 3.klasse på videregående. Jeg ønsket å få informasjon om hvordan de selv synes skolegangen i grunnskole og videregående har vært, og hvilke ambisjoner og tanker de har for videre utdanning eller yrke. Deretter ønsket jeg å få informantene til å reflektere over egne muligheter for valg av høyere utdanning, og i hvilken grad de føler det er avgjørende hva foreldre og medelever forventer. Årsaken til at jeg har valgt elver fra ST og YF er for å se om de har ulike tanker og

refleksjoner rundt hva som har påvirket dem i sine valg av skolegang. Jeg ønsker også å få vite hva de tenker om hverandre, altså motstående retning.

Med bakgrunn i at det dukket opp interessant informasjon knyttet til elevenes bakgrunn, med tanke på etnisiteten og utdanningsnivået til foreldrene, har jeg derfor valgt å ha med en informantliste. Informantlisten viser alder, hvilken linje de har valgt i VGS, utenlandske- eller ikke utenlandske foreldre og foreldrenes utdanningsnivå. Her er informantlisten:

3.1.1 Informantliste

- Bodil¹ 18 år, 3.klasse studiespesialiserende (ST3) VGS på Østlandet, født og oppvokst i Norge med utenlandske foreldre. Ingen av foreldrene har mer utdanning enn grunnskole.
- Oline 18 år, ST3 VGS på Østlandet, født og oppvokst i Norge med utenlandske foreldre. En av foreldrene med høyere utdanning enn VGS.
- Pernille 18 år, ST3 VGS på Østlandet, født og oppvokst i Norge med utenlandske foreldre. Ingen av foreldrene har mer utdanning enn VGS
- Sylvia 21 år, har gått yrkesfag (YF) VGS på Østlandet, født og oppvokst i Norge med norske foreldre. Begge foreldrene har yrkesfaglig bakgrunn fra VGS.
- Yngve 21 år, har gått YF VGS på Østlandet, født og oppvokst i Norge med norske foreldre. Begge foreldrene har YF-bakgrunn fra VGS.
- Ylva 19 år, i praksis for YF VGS på Østlandet, født og oppvokst i Norge med norske foreldre. Begge foreldrene har YF-bakgrunn fra VGS.

3.1.2 Formål og rekruttering

Formålet med intervjuene var å få informantene til å se tilbake på egen oppvekst og om de kunne huske hva som kan ha påvirket dem der de er i dag. Jeg ønsket å få utfyllende informasjon om deres barndom, interesser og hvorfor de har tatt de valgene de har gjort så langt, og hvilke fremtidsplaner de har. Derfor har jeg valgt å bruke en narrativ tilnærming i

¹ Informantene er anonymiserte

intervjuene, der jeg setter søkelys på de historiene intervjupersonene forteller, handlingene i og oppbygningen av fortellingene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 182).

Siden målgruppen var elever i videregående skole, som gikk ST og elever som har valgt YF, valgte jeg derfor å bruke utvalgsmetoden *strategisk utvalg*, som betyr at jeg som forsker på forhånd har tenkt på hvilken målgruppe som skal delta. På denne måten kunne jeg få de dataene som var nødvendig for å gjennomføre undersøkelsen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 106). Mitt neste steg ble da å velge ut personer fra målgruppen som skulle delta i undersøkelsen. Jeg tok kontakt med en videregående skole på Østlandet og fikk tillatelse til å gå innom ulike ST3-klasser for å informere om prosjektet mitt. Det var tre elever som tok kontakt og ønsket å stille til intervju, alle var jenter. Det oppstod en del utfordringer med tanke på YF-klassene fordi ingen tok kontakt og antall tilgjengelige informanter var færre med tanke på alder. Jeg tok kontakt med ulike påbyggslinjer på Østlandet, men i denne perioden ble det innført rødt nivå i alle videregående skoler på grunn av covid-19-situasjonen. Dette medførte til utfordringer med tanke på å komme innom og gi informasjon om mitt prosjekt. Jeg valgte derfor å bruke mitt eget lærernetverk for å ta kontakt med bekjente lærere på Østlandet om mulige Barn og Ungdomsarbeidere i lære eller i jobb. Jeg fikk til slutt kontakt med tre informanter som passet min målgruppe, disse informantene jobbet eller var i praksis på ulike skoler og hadde gått yrkesfag forskjellige steder på Østlandet.

3.2 Utføring av individuelle intervju

I dette delkapitlet vil jeg redegjøre for intervju som metode i prosjektet og hvordan intervjuene ble gjennomført. Med tanke på at min problemstilling er ute etter å undersøke unge menneskers tanker og refleksjoner om et tema, ble det naturlig å gjennomføre individuelle intervjuer. Jeg som forsker hadde behov for å gi informantene større frihet til å uttrykke seg enn hva et strukturert spørreskjema tillater. Erfaringer og oppfatninger kommer best fram når informanten kan være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet (Johannesen et al., 2010, s. 137). Gruppeintervju var aldri noe jeg vurderte, på grunn av tematikken om egne ambisjoner og påvirkningskraft av de rundt seg. Ettersom temaet mitt muligens kunne berøre sensitive opplysninger om informantens liv og familie, vurderte jeg det dit at informanten mest sannsynlig ville åpne seg mer uten andre til stedet. Ved å bruke

lydopptaker fikk jeg mulighet til å fokusere på selve samtalen og stille oppfølgings spørsmål rundt det informantene valgte å dele. Intervjuenes varighet varierte fra tjue minutter til opp mot tre kvarter, avhengig av hvor mye informanten var villig til å dele.

Jeg valgte å gå for semistrukturerte eller delvis strukturerte intervjuer, da denne formen for kvalitative intervjuer er den mest utbredte (Johannesen et al., 2010, s. 139). Intervjuguiden (vedlegg 1) hjalp meg med å holde en viss struktur under samtalen, selv om rekkefølgen og innhold rundt ulike temaer og spørsmål kunne variere. Ettersom jeg var ute etter tanker og refleksjoner rundt informantenes barndom og ungdomstid valgte jeg å ha en narrativ tilnærming under intervjuene. I et narrativt intervju kan intervjueren spørre direkte etter historier og muligens sammen med intervjuobjektet forsøke å strukturere de ulike hendelsene det fortelles om, til en eller flere sammenhengende historier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 182). Spørsmål om en bestemt periode kan bli introdusert av intervjueren i løpet av intervjuet, dette kan være spørsmål som omfavner en bestemt episode, periode eller en livshistorie. Hvis jeg som narrativ intervjuer først ber om en historie, er min viktigste rolle å lytte, unngå avbrytelser, innimellom stille oppklarende spørsmål og hjelpe den intervjuede med å fortsette historien sin (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 183). Jeg blir da en medskaper av fortellingen gjennom spørsmål, nikk og tause perioder.

Jeg fikk tilgang til å utføre intervjuene i grupperom på skolene der informantene befant seg. Dette var den enkleste måten å få gjennomført intervjuene på. Vi avtalte hvor vi skulle møtes og gikk sammen til de ulike grupperommene. Dette var en fin mulighet til å få snakket litt sammen om «vanlige» ting og de aller fleste informantene syntes prosjektet mitt var interessant. Med tanke på at jeg kjente kontaktlæreren til ST-elevne og en av kollegaene til YF-elevne, valgte jeg å presisere at all informasjon som de gav til meg ble anonymisert og at dette ikke ville ha noen konsekvenser eller tilknytning til skole eller jobb. Jeg gjentok også alle rettighetene de hadde og som stod i informasjonsskrivet fra NSD (vedlegg 2). Alle ble gjort kjent med rettighetene de hadde og at det ville bli brukt lydopptaker. Intervjuene ble innledet med enkle spørsmål om hvilken retning de hadde gått og hvor gamle de var. Åpningsspørsmålet mitt til alle informantene handlet om hva de drømte om å bli når de var små, dette var med på å få informantene til å starte en enkel og litt morsom refleksjon om deres barndomsdrømmer. Det dukket opp mange morsomme ønsker som eksempelvis popstjerne, cowboy, dyrepasser mm. Opplevelsen min av informantene var at de løsnet litt og

fikk snakke fritt om sine barndomsdrømmer så lenge de ønsket. Etter hvert spurte jeg om hva de trodde påvirket dem i forhold til barndomsdrømmene sine. Dette var også et oppfølgingsspørsmål som jeg brukte underveis i de ulike temaene vi hadde. Fem av seks informanter kom med svært utfyllende svar og virket trygge i situasjonen og jeg følte at kjemien var god. Under intervjuet med informanten som ikke snakket så mye, følte jeg at det ble preget av mange spørsmål fra min side og informanten svarte med korte setninger. Jeg opplevde informanten som litt nervøs, men ikke at den hadde det ubehagelig. Det kom også frem en del god informasjon som har blitt brukt i analysen.

3.3 Analyseprosessen

Funnene i analysen har blitt gjort på tvers av intervjuene og ikke bare ut ifra hver enkelt informant. Selv om jeg til dels har delt informantene i to kategorier ST og YF, har jeg forsøkt å finne sammenhenger og mønstre i materialet. Denne delen av kapitlet vil forklare prosessen med transkribering, koding og kategorisering som leder oss til analysen av materialet.

3.3.1 Transkribering

Intervjuene ble gjennomført ved hjelp av en lydopptaker og deretter transkribert, som fører til at muntlig tale blir gjort om til tekst. Transkriberingsprosessen medfører at intervjusamtalene blir strukturert og gjør dem bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 206). Jeg fikk et godt tips av veilederen min om å transkribere det første intervjuet rett etterpå, for å gjøre meg til en bedre intervjuer. Dette var hjelpelig med tanke på hvilke områder jeg ville grave litt dypere i underveis i intervjuene og noe jeg selv mener førte til at jeg ble en bedre intervjuer. Underveis i transkriberingsprosessen begynte jeg å få en anelse av hvilke temaer som kunne være interessante å tolke videre i analysen, noe som også kan sees på som en første analysefase.

En universell form eller kode for transkripsjon av forskningsintervjuer finnes ikke, men det er noen standardvalg som må tas. Skal uttalelsene transkriberes ordrett, ord for ord med alle gjentakelser og med registrering av alle «øh»-er og liknende, eller skal intervjuet

omformuleres til en mer formell, skriftlig stil? (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 208). Jeg valgte en slags hybridløsning der uttrykk som «eh»-er og andre pauser ble utelatt, men beholdte språket så nært som mulig etter hvordan informantene uttrykte seg. Jeg valgte å beholde utfyllingsuttrykk som «ikke sant» eller «liksom», fordi det er uttrykk som appellerer til tilhøreren, altså meg (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 210). Jeg har stort sett valgt å utelate mine egne spørsmål fordi det er informantenes svar som er interessante og er grunnlaget for materialet som skal tolkes og analyseres.

Anonymisering har jeg gjort ved å gi dem nye navn, siden alle elevene er fra østlandsområdet så jeg ikke noe behov for å anonymisere dem noe ytterligere. Noen av informantene nevnte ulike stedsnavn som kan knyttes opp til hvor de kommer fra, derfor har jeg valgt å utelate disse fra transkriberingen, og er heller ikke relevant for meg i denne studien. Objektiviteten til transkriberingen kan ha blitt påvirket i tilfeller der jeg ikke helt hører hva som blir sagt, og har forsøkt å skrive det jeg trodde informantene sa. Dette var ikke noe som forekom ofte, som regel var dette enkelte ord jeg var usikker på om jeg hørte riktig. Det hadde heller ikke vært problematisk å utelate disse ordene, fordi jeg føler budskapene i svarene kom godt frem.

3.3.2 Koding og analyse

For å systematisere et stort materiale er det viktig å kunne sette merkelapper på materialet, dette er en teknikk som kalles koding (Anker 2020, s. 75). Jeg har valgt å bruke en induktiv tilnærming i arbeidet med analyseringen av mitt datamateriale. Kodene startet i arbeidet med det empiriske materialet, noe som kan kalles koding nedenfra. Denne formen for koding er en empirinær og induktiv form for koding (Anker, 2020, s. 77). Med tanke på min problemstilling og teorien jeg hadde utgangspunkt i, kom det opp noen tanker om hva jeg ønsket å finne ut under intervjuene. Intervjuguiden ble også utarbeidet med bakgrunn i teori og forskningsspørsmålet. Underveis i transkriberingsprosessen fikk jeg ideer til hvilke kategorier jeg kunne ha i analysen. Kategoriene ble veldig store i starten med bakgrunn av hovedinntrykket av materialet, eksempelvis kategoriene «ambisjoner», «påvirkning fra andre» og «klasse/status» (Anker, 2020, s. 75). Kodene jeg hentet ut var fra materialet, men var samtidig veldig teoretiske, noe som hindret meg i å skrive ut analysene. Fordi jeg var på jakt etter utsagn som jeg kunne finne igjen i teorien. Dette førte til at jeg måtte se igjennom

transkriberingen flere ganger. Jeg startet etter hvert å identifisere relevante begreper eller fenomener i materialet (Anker, 2020, s. 77). Deretter satte jeg fargekoder på utsagn som passet under disse begrepene og fenomenene. Jeg valgte også å samle kodene i noen overordnede kategorier, og så til slutt forsøkte jeg å finne sammenhenger og mønstre i materialet. Jeg var ute etter å finne likheter, men også brudd.

Med tanke på at jeg var ute etter å finne hva informantene selv tenkte om egne muligheter innenfor utdanning, ble det naturlig å kategorisere med det utgangspunktet. Jeg fant det derfor naturlig å kategorisere ut fra hva ST-elevne gav uttrykk for og deretter se på YF-elevne. Derfor ble kategoriene skilt mellom hva de to gruppene tenkte hver for seg i analysen, for så forsøke å se om det var sammenhenger og motsetninger i diskusjonsdelen. Dermed ble kodene kategorisert tettere til det informantene sa selv. Jeg har søkt etter å få innsyn i det informantene ønsker å formidle, og trekke ut det essensielle i dette. Med tanke på mine antakelser basert på tidligere forskning og teorier hadde jeg en slags førforståelse om ulike fenomener som kunne dukke opp, men som jeg forsøkte å sette til side i møte med datamaterialet.

3.4 Forskningens troverdighet

Metodelitteraturen gir beskrivelser av ulike kvalitetskriterier som må ligge til grunn for et godkjent forskningsarbeid. Reliabilitet og validitet blir ofte brukt som de to viktigste kategoriene for slike vurderinger. Reliabilitet blir ofte brukt opp mot kvantitative undersøkelser og er derfor omdiskutert om det er nyttig i forhold til kvalitative undersøkelser (Anker, 2020, s. 108; Johannesen et al., 2010, s. 229). Begrepet blir ofte sett på i sammenheng med om hvorvidt et resultat kan reproduseres av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Med tanke på at analysen i dette forskningsarbeidet er en kreativ prosess, kan et for sterkt fokus på reliabilitet motvirke kreativ tenkning og variasjon. Jeg har derfor valgt å bruke begrepene gyldighet og pålitelighet i min diskusjon, om hva som har vært med på å styrke og svekke kvaliteten i forskningen. Til slutt vil jeg diskutere om den har en overføringsverdi.

3.4.1 Gyldighet

Det problemstillingen spør etter må svares på for at funnene skal være gyldige (Anker, 2020, s. 109). For å styrke gyldigheten i denne undersøkelsen har jeg kun tatt utgangspunkt i det informantene faktisk sier, dette er noe jeg har hatt søkelys på gjennom hele prosessen fra transkriberingen til analysen. Jeg har stolt på at funnene mine er troverdige på bakgrunn av at informantenes fortellinger har virket ærlige og reflekterte. Sammen med teori som støtter opp under det informantene har svart i diskusjonsdelen, bidrar også til å styrke gyldigheten.

Selv om jeg har stolt på det informantene forteller i intervjuene er det alltid en risiko for at betraktningene kan være usanne. Dette er en svakhet med kvalitative forskningsintervjuer, noe som kan føre til at funnene ikke er gyldige fordi intervjupersonens informasjon kan være usanne (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 281). En faktor som kan påvirke gyldigheten negativt i dette prosjektet er nettopp at informantene ikke forteller sannheten. Med tanke på at jeg har hatt kontakt med lærere og ansatte til informantene kan dette ha vært med på å påvirke svarene deres. Det kan være at de ved denne kjennskapen har svart for å fremheve seg selv eller «pyntet» litt på svarene sine. Med tanke på at intervjuene er basert på tematikken rundt skole, utdanning og egne muligheter innenfor dette.

3.4.2 Pålitelighet

En studie må være pålitelig, for at man kan stole på den. Det betyr at fremstillingen av dataene eller materialet er godt gjennomført (Anker, 2020, s. 108). Pålitelighet handler om at undersøkelsen er gjennomført på en etterrettelig måte. Måten jeg har jobbet på i denne undersøkelsen for å styrke påliteligheten er at jeg har forklart hva jeg har gjort under forskningsprosessen. Det å skrive frem analysene på en troverdig måte handler om nettopp det å vise hva du gjør. På fagspråket kalles dette for transparens eller gjennomsiktighet (Anker, 2020, s. 88). Dette har jeg gjort i analysene ved å vise til sitater fra informantene med påfølgende kommentarer. Dette er gjort for at leseren kan følge analysen og argumentene for analysene, og som er en måte å sikre påliteligheten til funnene på (Anker, 2020, s. 109).

Selv om kvalitativ forskning ikke har de samme kravene som kvantitativ forskning er det likevel faktorer som kan svekke påliteligheten. For det første er det samtalen som styrer datainnsamlingen, jeg som forsker kan da bevisst eller ubevisst lede samtalen slik at den

passer inn til mine erfaringer og antakelser. Gjennom å bruke en narrativ tilnærming i intervjuene, føler jeg har vært med på å styrke påliteligheten i datainnsamlingen. For det andre er det vanskelig for en forsker å reprodusere en annen kvalitativ forskning, fordi dette er basert på min erfaringsbakgrunn, og derfor kan ingen andre tolke på samme måte (Johannesen et al., 2010 s, 229). Til slutt er det også verdt å nevne at når jeg som narrativ intervjuer først ber om en historie, er min viktigste rolle å lytte, unngå avbrytelser, og innimellom stille oppklarende spørsmål som hjelper den intervjuede med å fortsette historien sin (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 183). Med tanke på at informantene forteller sine egne historier, medfører dette til at ikke alle informantene får de samme spørsmålene underveis i intervjuet. Samtalene har da vært varierte med tanke på innhold, men jeg som intervjuer har forsøkt å holde samtalene innenfor kjernekategoriens innhold og dens betydning for forståelsen av det fenomenet jeg er ute etter (Johannesen et al., 2010, s. 216).

3.4.3 Overføringsverdi

I en avgrenset kvalitativ studie som dette, er ikke den kunnskapen som kommer frem mulig å generalisere til andre studier. Det betyr imidlertid ikke at denne studien ikke er av interesse for andre. Funnene som er blitt gjort i denne studien er ikke generaliserbare, men kan være overførbare (Anker, 2020, s. 110; Postholm, 2010, s. 131). Formålet med denne studien har vært å få en innsikt i hva elever i videregående skole tenker om egne muligheter for valg av høyere utdanning, og i hvilken grad det er avgjørende hva foreldre og medelever tenker og forventer. Tidligere forskning viser at sosiokulturell bakgrunn har mye å si for hvordan norske elever gjør det i skolen (Bakken & Hyggen, 2018; Strømme, 2019; Strømme & Helland 2020; Holseter, 2021). Mye av denne forskningen er store kvalitative undersøkelser som har hentet ut statistikk fra Statistisk Sentralbyrå, Ungdata-undersøkelser og lignende. Statistikken og forskningen som er vist til innledningsvis viser tendenser og kan generaliseres til en viss grad med tanke på mengden statistikk som er tilgjengelig. Det forskningen ikke får frem er de unges egne tanker og refleksjoner rundt sine egne muligheter i utdanningssamfunnet, og er noe jeg mener er viktig med tanke på norsk sosial mobilitetsforståelse.

3.5 Forskningsetikk

Før jeg kunne starte innsamlingen av datamaterialet i dette forskningsprosjektet, måtte jeg melde det inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Innmeldingen av prosjektet ble utført i midten av august og ble godkjent i slutten av samme måned (vedlegg 3). På grunn av det komplekse forholdet med å utforske unge menneskers privatliv og legge beskrivelsene ut i det offentlige, kan det oppstå etiske problemer i intervjuforskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Jeg var derfor nøye med å informere informantene mine før lydopptakeren ble slått på, om å ikke nevne sitt eget navn eller andres underveis i intervjuene. Dersom en slik type opplysning skulle komme frem, måtte jeg da ha fjernet det under transkribering og slettet lydopptaket så snart som mulig. Jeg valgte å transkribere intervjuene relativt raskt etter opptak slik at lydopptakene kunne slettes. I noen av intervjuene dukket det opp navn på lokale steder i østlandsområdet, og var noe jeg valgte å anonymisere i transkripsjonen, dette for å sikre anonymiteten til informantene på best mulig måte.

Det er viktig å følge de forskningsetiske normene under datainnsamlingen. Før jeg kunne sette i gang med intervjuene måtte informantene godta et informert samtykke på at intervjuene ville bli tatt opp av lydopptaker (vedlegg 2). I samtykket stod det også informasjon om undersøkelsens overordnede formål og hovedtrekkene i designen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Dette var også noe jeg informerte elevene om, gjennom å forklare punkt for punkt det som stod i samtykket. Et informert samtykke innebærer også at man sikrer for at de involverte deltar frivillig, og informantene ble informert om at de kunne trekke seg fra undersøkelsen når som helst. Dette ble informert til informantene både før og etter intervjuene. Jeg poengterte viktigheten av at det å trekke seg ikke ville ha noen som helst betydning for informantene. Ingen av deltakerne har trukket seg fra studien.

4 Analyse

I dette kapitlet vil jeg vise til datamaterialet som ble samlet inn for å besvare min problemstilling:

«Hva tenker elever i videregående skole om egne muligheter for valg av høyere utdanning, og i hvilken grad er det avgjørende hva foreldre og medelever forventer?»

Datamaterialet som ble samlet inn gjennom intervjuer vil bli presentert i dette kapitlet. Jeg har forsøkt å skrive ut analysen i forhold til hva informantene sier om ulike fenomener. Informasjonen som kommer frem blir presentert gjennom hva hver informant forteller. I den første delen av kapitlet tar jeg for meg hvilke forventninger og ambisjoner de har- og har hatt til seg selv i forhold til utdanningsvalg. I tillegg vil jeg vise hvilke personlige erfaringer de har hatt knyttet til dette. I del to vil jeg vise til hva informantene sier om foreldrene og medelever, og i hvilken grad de føler det har påvirket dem til valg av utdanning. Til slutt vil jeg vise til hva informantene tenker rundt temaet status.

4.1 Forventer å ta høyere utdanning

Det kommer frem i intervjuene med ST-elevene alle har foreldre med utenlandsk bakgrunn, men elevene er født i Norge. Det er også bare en av foreldrene som har høyere utdanning enn videregående.

Som en del av problemstillingen inngår elevenes tanker om egne muligheter for valg av høyere utdanning. Underveis i alle intervjuene kom vi inn på ungdommenes tanker rundt sin egen fremtid innenfor utdanning og yrke. Dette kom ofte opp av seg selv underveis i intervjuet, eller ved at jeg spurte dem spørsmål om sin egen framtid. De tre ST-elevene hadde klare fremtidsplaner angående hva de skulle bli. Underveis i intervjuene kommer det frem informasjon som kan tyde på at de har høye ambisjoner til seg selv i form av ønsket yrke, selv om de selv forklarte at de ikke gjorde det så godt på skolen med tanke på karaktersnitt og realfagspoeng. De er alle fast bestemte på å ta høyere utdanning for å sikre seg en god jobb.

Bodil forteller at hun vil bli intensivsykepleier og sier: «... jeg har tenkt grundig gjennom valgene mine, siden jeg vet det kan bli tøft liksom med mengden og stoffet man studerer ...».

Bodil forteller selv at hun vet at det kan bli utfordrende med tanke på studiet hun har tenkt seg inn på, men har tenkt grundig gjennom valgene hun har tatt og som hun skal ta. Det virker som hun setter seg et mål som hun vet er krevende, men setter ikke begrensning med tanke på valg av studie og yrke.

Oline hadde et ønske om å bli lege, tannlege eller studere juss, og forteller: «... jeg har nå på videregående innsett at realfag kanskje ikke er min greie da. ... Fra lege så har jeg gått over til tannlege, men nå vipper jeg over mot juss». Hun forteller også at hun føler det er en plikt å fullføre videregående og sier: «Man trenger ikke å ha videregående, det er best å ha det for du kommer ikke så veldig langt i livet uten skole, hvert fall ikke sånn grunnskole». Hun føler også at en bachelor ikke er godt nok: «... hvis jeg bare plutselig slutter på en bachelor på tre år nå så hadde jeg på en måte følt meg sånn ikke ferdig». Hun forteller at møtet med videregående har vært utfordrende med tanke på ønsket hun hadde om å skulle bli lege eller tannlege. Dette på bakgrunn av at hun føler de kravene og konkurransen i slike studier er skremmende:

... men nå på videregående så har på en måte de kravene da skremt meg litt mer å kanskje da lagt skygge over den siden som var positiv, så nå tenker jeg egentlig ikke så mye positivt om det lenger fordi jeg har blitt sånn redd av de høye kravene og på en måte konkurransen på sånne studier da ... (Oline)

Oline ser ut til å justere mulighetene fra et yrke til et annet som krever ulik kompetanse, men som likevel krever et høyt nivå og som er et prestisjefyllt yrke. Hun tilpasser drømmene etter evner innenfor et fagområde, men ikke på grunn av nivå. Oline føler det er en plikt til å fullføre VGS, og mener at man ikke kommer særlig langt i livet uten. Hun føler også at en bachelorgrad ikke er nok, fordi hun ikke hadde følt seg ferdig. Hvorfor hun føler det sånn sier hun er usikkert, tror kanskje det er på grunn av gener, fordi moren har sagt at hun er veldig lik bestefaren sin.

Pernille forklarer at hun ikke gjør det så godt karaktermessig på videregående som hun skulle ønske for å komme inn på drømmestudiet, som er medisin. Hun er uansett fast bestemt på at det er lege hun vil bli. Hun har klare planer om hvor hun ser seg selv om ti år: «... sånn i tjuetteårsalderen er jeg akkurat ferdig med medisinstudiene ikke sant, så da har jeg lyst til å spesialisere meg». På spørsmål om hvordan hun har tenkt å bli lege hvis hun ikke kommer inn i Norge, svarer hun: «ja jeg skal til utlandet. Jeg kommer ikke inn i Norge ...». Det ser ut til at

Pernille ikke setter noen begrensinger i forhold til mulighetene for å komme inn på det studiet hun ønsker, fordi hun vet at hun ikke kommer inn i Norge. Hun er fast bestemt på å ta medisinstudiet i utlandet. Evner setter altså ingen begrensinger for Pernille med tanke på videre studier.

De tre elevene som går ST, sier ting som leder oss til å tolke at de har høye forventninger til seg selv i forhold til utdanning og yrke. Selv om ingen av elevene har hatt spesielt høye karakterer, sikter de høyt. Informasjonen som kommer frem under intervjuene kan sees i sammenheng med at de tre ST-elevne har høye ambisjoner med tanke på hvilken utdanning de sikter seg inn på. De har alle foreldre med utenlandsk bakgrunn, men det er vanskelig å se ut ifra materialet å si at dette er en sammenheng, for det kan jo være at alle ST-elever har slike høye ambisjoner. Dette er noe som bør forskes mer på. Om de faktisk havner der de ønsker er ikke noe jeg kan forutse eller vite, men interessant at alle tre ser ut til å ha høye ambisjoner relatert til sine utdanningsplaner. Interessant med tanke på det tidligere forskning har vist og Bourdieus teorier om reproduksjon og klasse. Mulige forklaringer til disse funnene vil kanskje ligge i begrepet etnisk kapital og bli diskutert i diskusjonsdelen.

4.1.1 Føler seg ikke flinke i teoretiske fag

Underveis i intervjuene med YF-elevne kommer det frem at de alle har etnisk norske foreldre, og at ingen av foreldrene har mer utdanning en videregående. De fleste av foreldrene har yrkesfaglig bakgrunn fra videregående. Dette er funn som kan forklares som en mulig årsak i forhold til det tidligere forskning viser og Bourdieus teori om reproduksjon. Dette er noe som vil bli diskutert videre i diskusjonsdelen.

YF-elevne virket å være mer usikre på hva de ville i forhold til ønske om yrke og utdanning i starten av intervjuene enn ST-elevne, med tanke på valg av videregående. De tre YF-elevne forklarer at de ikke gjorde det så godt på ungdomsskolen og at motivasjonen ikke var så høy. Yngve forteller: «... men som jeg for eksempel eller jeg er ikke ubrukelig på skolen, men som kanskje trives mer i det praktiske ... jeg føler jeg er en av de som sliter på skolen, jeg ser i hvert fall på de som sliter på skolen blir liksom ikke advokat ...». Yngve ser ut til å justere sine muligheter basert på tidligere erfaringer med hvordan han har gjort det i skolen. Han føler at de som sliter på skolen, inkludert han selv ikke kan bli advokat. Noe som kan tolkes

til at han føler at de som ikke gjør det godt i skolen, heller ikke mestrer de kravene som skal til for et lengre studiet, som for eksempel advokat.

Det Yngve forteller er også noe som kan sees i sammenheng med hvordan Sylvia følte det gikk på ungdomskolen i forhold til motivasjon for videre skolegang: «Nei ... det gikk greit. Jeg tror ikke jeg hang så mye med men». Hun fortalte også at dette påvirket hennes valg inn mot videregående: «Jeg tror det var fordi jeg var lei av skolen når jeg skulle begynne på videregående, så da bare søkte jeg på noe som ikke tok så lang tid». Sylvia justerer også mulighetene sine ut fra hvordan det gikk i grunnskolen. Hun viser også til at motivasjonen ikke var så høy med tanke på videre studier og valgte noe hun føler «ikke tok så lang tid».

Ylva begrunner sitt valg av linje i VGS med at hun ikke følte det gikk så bra i språk og teoretiske fag: «... men jeg er ikke så glad i ja språk, spansk, eller det vil si at jeg synes det var litt vanskelig. Så var det så mye skriving og sånn jeg er mere sånn, jeg liker mere praktiske ting da enn teoretiske ting da ...». Ylva justerer valget sitt med tanke på hva hun liker. Hun er ikke så glad i språk, skriving og teoretiske ting. Hun heller mer mot det praktiske og valgte derfor en yrkesfaglig retning.

De tre YF-elevene sier ting som kan lede oss til å tolke at de valgte yrkesfag på grunn av at de selv ikke følte mestring i teoretiske fag. Det kom også frem at de virket å være mer usikre i forhold til egne forventninger og ambisjoner, med tanke på linjevalg i videregående skole. Selv om dette er et interessant funn, kan det ikke trekkes noen slutning med tanke på materialet, men er noe som bør forskers mer på. Vi kan heller ikke ut fra dette materialet fastslå at YF-elever har lavere ambisjoner enn ST-elever, med tanke på høyere utdanning. Det vi derimot kan tyde fra materialet så langt, er at alle elevene justerer sine mål ut ifra hvordan de gjør- og har gjort det på skolen. ST-elevne justerer sine mål, men setter ikke store begrensinger med tanke evner og på hva de vil bli. YF-elevne ser ut til å justere sine mål etter evne, og har på bakgrunn av det valgt en mer praktisk tilnærming til skole. Videre skal vi se nærmere på det som viste seg å være personlige erfaringer, og som kan ha vært med på å gi fire av informantene en motivasjon eller ønske rettet mot yrke og studie.

4.1.2 Flere med personlige opplevelser

Fire av seks informanter nevner at de mest sannsynlig startet interessen for et yrke innen helse på grunn av personlige erfaringer med mennesker innenfor helsevesenet. Dette er hendelser hvor familiemedlemmer har havnet på sykehus og hvor de føler seg godt ivaretatt av helsepersonell. For eksempel forteller Bodil at hun ofte var inne på besøk hos et familiemedlem på sykehuset hvor hun forteller:

Det er da liksom jeg fikk stor respekt for sånn sykepleiere og leger å sånn. Så jeg føler at liksom det har vært drømmen hele tiden, jeg har liksom visst at jeg alltid vil jobbe innenfor helse ... og så nå er jo drømmen å bli intensivsykepleier (Bodil).

Pernille forteller også om en lignende hendelse:

Så jeg ble bare veldig fasinert av det, at hadde det ikke vært for at legene, så hadde ikke ... Ja jeg ble egentlig bare fasinert av yrket, og så har jeg jo, eller det er jo mye personlige opplevelser da (Pernille).

Ylva forteller om et møte med ambulansetjenesten og sier:

Og jeg husker den situasjonen veldig godt fordi jeg var veldig redd. Jeg var ganske liten, men de folka som hjalp var så rolige og snille mot meg. Så jeg ble liksom ikke redd lengre. Og jeg synes det var veldig fint og når jeg tenker på det sånn i etterkant så er det litt sånn at jeg har lyst å gjøre det for andre, slik som de gjorde for meg (Ylva).

Hun forteller også at de ble et slags forbilde for henne, og er en av grunnene til ønsket om å bli ambulansarbeider. Oline forteller at hennes første interesse for yrke var innen helse og begrunner det slik:

... jeg hadde en veldig fin barnelege når jeg var mindre også, så jeg tror på en måte at de positive opplevelsene mine har blitt på en måte sånn til at jeg har tenkt at jeg føler meg hjemme her, jeg føler meg bra og det er noe jeg kunne jobbet med selv (Oline).

Fire av informantene sier at de tror interessen for utdanning eller yrke innenfor helsevesenet er fordi de har møtt, hatt kontakt og har gode erfaringer fra personer som jobber innenfor helsevesenet. Det kan ut fra materialet som kommer frem her tolkes til at møte med de ulike personer i helsevesenet ble et slags forbilde eller rollemodell for informantene, og som de møtte i tidlig alder. De to siste informantene nevner noe fra barndommen og opplevelser med yrker, men det peker seg ikke ut som noe reelt i forhold til hvilke valg de har tatt med tanke på utdanning. Dette er funn som vil bli diskutert videre i diskusjonsdelen.

4.2 Føler en oppmuntring fra foreldre

Etter hvert som samtalen går, kommer det frem noen interessante mønstre i forhold til forventninger knyttet til ST-elvenes foreldre. Bodil forteller: «... de har risikert mye med å komme til Norge og jeg føler mamma har blitt veldig skuffet om jeg ikke hadde liksom grep de sjansene jeg har da ...». Det at Bodil føler at moren hadde blitt veldig skuffet om hun ikke grep sjansen hun har i Norge, kommer av samtaler hun har hatt med moren sin om migrasjonen til Norge. Her kommer det frem at de har ofret mye som et resultat av migrasjonen. Bodil forklarer at hun på bakgrunn av dette føler en viss forventning fra moren sin om å få seg en god utdanning.

Pernille forklarer først at de ikke har lagt noe press eller forventninger, men så kommer det en interessant refleksjon: «... pappa derimot, han sa når han lå på sykehuset en gang *åh, jeg skulle ønske så inderlig a mitt barn skal bli lege*, så han brukte å fortelle meg det ganske mye når jeg var liten». Hun forteller videre på bakgrunn av det hun nevner over her, at hun har et ønske om å gjøre pappaen sin stolt: «... jeg har lyst til å gjøre pappaen min stolt liksom». Videre forteller hun at moren hadde lyst til å bli lege men at: «... på grunn av at jeg ble født så måtte hun passe på meg ...». Hun forteller videre at hun ikke er så glad i å prate om hvordan det går på skolen med foreldrene, hun forklarer:

... jeg ikke liker å snakke om fremtiden min, av en eller annen rar grunn. Det kan jo ha noe med å gjøre at jeg ikke gjør det så bra på skolen som man skulle tenke at en medisinstudent skulle gjort det på videregående, ikke sant? (Pernille).

Det at faren hennes ønsker at hun skal bli lege og at han har nevnt det flere ganger ser ut til å gi Pernille en motivasjon for å studere medisin for å gjøre pappaen stolt. Hun mener selv at foreldrene hennes ikke har presset henne til valget om å studere medisin, men det virker som om hun har det i bakhodet med tanke på hennes ønske om å gjøre dem stolte. Hun nevner jo også at moren hennes hadde et ønske om å bli lege, men prioriterte det bort når hun fikk barn. Det å gjøre dem stolte virker også å være en faktor som spiller inn, da hun ikke liker å snakke med dem om hvordan det går på skolen og framtidsplanene hennes på grunn av at hun ikke ligger på nivået med tanke på medisinstudier.

Oline forteller at hun ikke føler noe press fra sine foreldre angående utdanning, men at:

... de er veldig støttende men igjen jeg tror ikke de på en måte, jeg kan ikke se for meg måter de har bidratt til mine valg på, jeg tror det er kommet sånn veldig naturlig av meg selv på en måte. Så har jeg bare delt de tankene med dem, og så har de kommet med forslag rundt det da, det jeg har sagt (Oline).

Hun forteller også at de er med på hennes prosess rundt utdanning, og forteller: «... så hjelper de meg selvfølgelig med på en måte å drøfte litt frem og tilbake, hva som kunne vært best og hva slags muligheter det gir og sånne ting». Det virker som om hun ikke føler noe press ifra foreldrene, men de er med på å gi forslag til hva hun kan bli og viser interesse rundt hennes tanker om utdanning videre. Dette er noe som også kommer frem av de andre ST-elevene, alle nevner i ulike sammenhenger at de ikke føler noe press fra sine foreldre, men de støtter dem i sine valg og på bakgrunn av dette føler de oppmuntring fra sine foreldre.

ST-elevene mener selv at foreldrene deres ikke har påvirket dem i forhold til akkurat et spesifikt valg. Selv om ST-elevene sier at foreldrene ikke har påvirket dem i noen særlig grad er de opptatt av å ikke skuffe foreldrene sine, og gjøre dem stolte. Foreldrene ser ut til å interessere seg og viser støtte, i forhold til deres valg og tanker rundt videre utdanning. Det viker også som de er opptatt av hvilke muligheter som er tilgjengelige med tanke på høyere utdanning og hvilket yrke de kan få.

4.2.1 Føler seg oppmuntret til å søke YF

YF-elevene forteller at dem har blitt anbefalt å søke YF av sine foreldre. Sylvia følte at foreldrene hennes pushet henne til å velge YF, hun forteller: «... ja det gjorde hun, men hun skjønnte nok at jeg ikke orket å sitte på skolen mange år da heller». Yngve forteller at han følte seg motarbeidet i sitt linjevalg: «Det ble nesten sånn at man følte seg presset til å velge noen annet, men jeg valgte det jeg ville (ST-Toppidrett som førstevalg), men kom ikke inn da. Det var jo det jeg fikk høre ...». Når jeg spurte hva han mente med å føle seg motarbeidet på førstevalget svarte han: «nei altså dem mente det var litt mye skole da ... så det var mest på det faglige det gikk på tror jeg». Slik jeg tolker Yngve virker det som om han føler at han ble anbefalt å søke YF av moren sin basert på sine tidligere skolerresultater. Med tanke på at han tror det var på grunn av det faglige og at foreldrene hadde sagt at han ikke kom til å komme inn på førstevalget sitt.

Ylva forteller at hun ikke føler noen forventninger og at: «... ja, hun er bare fornøyd så lenge jeg får en utdanning». Her virker det som om noen av foreldrene har en forventning om at elevene ikke vil klare de kravene som er i ST, og oppmuntrer dem derfor til å søke YF. Selv om for eksempel Yngve ønsket å gå ST, ble han anbefalt og følte seg presset til å velge YF. Dette kan jo nesten sees på som en motsetning, i forhold til det som kommer frem av ST-informantene, når de forteller at foreldrene oppmuntrer og støtter opp rundt tankene og planene til barna sine.

Det kan virke som foreldrene til ST-elevene gir mer støtte til barna sine med tanke på høyere utdanning, enn det som kommer frem av det YF-elevene forteller. Selv om ST-elevene ikke selv mener de påvirker dem i noen særlig grad, virker det som de støtter opp om deres tanker og forventninger. Foreldrene til YF-elevene har oppmuntret dem til å søke YF og Yngve forteller jo at han føler seg «motarbeidet» med tanke på mer utdanning. Foreldrene til YF-elevene virker å ha lavere forventninger til barna sine med tanke på høyere utdanning med bakgrunn i tidligere resultater i skolen, enn det som kommer frem av ST-elevenes foreldre. Forventningen om at barna kan mestre, med tanke på høyere utdanning, ser ut til å være høyere blant foreldrene til ST-elevene. Dette er ikke noe vi kan fastslå med sikkerhet med tanke på materialet, men det er et interessant mønster.

4.2.2 Medelever ser ut til å påvirke noen

Ingen av ST-elevene tror det har vært noen påvirkning fra vennene deres i forhold til valg av linje i VGS. Bodil forteller: «... jeg skulle ønske flere av vennene mine hadde samme interesse som meg, slik at vi kunne studert sammen». Videre forteller hun litt om sine klassekamerater på ungdomsskolen slik: «... de som har levd et helt normalt liv frem til nå er liksom sånn de har ikke tenkt så mye på hva de vil bli og sånn. Fordi det er ingenting som har preget dem så mye liksom». Oline tror heller ikke det er noen klassekamerater som har påvirket: «Nei det kan jeg ikke se for meg det heller faktisk. Jeg vet ikke om det er slemt å si men jeg har på en måte alltid vært liksom ambisiøs ...». Pernille hevder at vennene sine ikke har troen på at hun skal bli lege. Når jeg spør om hun har lyst til å motbevise dem, svarer hun: «ja jeg får det, ja jeg tror det faktisk ... ok jeg skal vise dem liksom. Jeg skal bli lege å vise

dem, jeg skal bli din fastlege faktisk, bare vent (ler)». Hun forteller videre at medelevene hennes sier at: «... du kan ikke bli lege når du har slike karakterer».

Hos ST-elevene virker det som om klassekameratene deres opp gjennom ikke har matchet dem med tanke på ambisjoner. Det virker heller ikke som om de gjennom intervjuet har blitt påvirket av vennene sine i forhold til valg av linje i VGS og heller ikke med tanke på fremtidsplaner. Det kan kanskje sies at Pernille får en ekstra motivasjon av at medelevene hennes ikke har troen på henne, men ikke som en avgjørende faktor.

To av YF-elevene forteller at de valgte ST som førstevalg fordi mange av vennene deres gjorde det. Yngve forteller: «... det var mest fordi de jeg hang med på slutten av 10.klasse spilte mye fotball og skulle gå idrett. Det var kanskje derfor. Jeg følte liksom at alle de kule, hvis du skjønner hva jeg mener?». Ylva nevner også at hun valgte ST fordi: «ja det var tre stykker fra klassen min som valgte det ...». Her virker det som om medelevene til to av YF-elevene har hatt en form for påvirkning. Med bakgrunn i at to av elevene først valgte ST fordi flere i klassen skulle velge ST. De endte til slutt på YF, men hadde et ønske om å gå ST, til dels på bakgrunn av sine medelever. De sier ikke at dette er hovedgrunnen til at de søkte som de gjorde, men at det kan ha vært med på å påvirke til en viss grad.

4.3 Ønsker seg mer utdanning

YF-elevene var under intervjuene i jobb eller lære på sine arbeidsplasser. Ved spørsmål om fremtidsplaner kom det frem at alle hadde et ønske om å ta mer utdanning. Yngve svarer på spørsmålet om videre utdanning slik: «ja jeg har jo selvfølgelig det ... men jeg trives jo veldig godt i det her da, men jeg tenker jo på lønna egentlig ... men jeg har jo lyst til å bli litt sånn utdanne meg videre da». Sylvia forteller at hun angret på at hun ikke har tatt mer utdanning, og forklarer hvorfor: «for nå vil jeg tilbake å ta mer. Så vet jeg ikke om jeg har råd». Jeg spør hvorfor hun ønsker å ta mer, og da svarer hun i likhet med Yngve at det er på grunn av lønn. Ylva nevner også lønn, men virker å være mer klar på at hun skal ta mer: «... så skal jeg ta 4.påbygg og så skal jeg studere paramedisin på høyskole senere». Hun forteller også: «ja, så da får jeg jo en bachelorgrad istedenfor og det er jo ganske mye bedre enn bare videregående utdanning». Hvorfor hun tenker at det er bedre begrunner hun slik: «Nei du får jo litt høyere status hvis du har en bachelorgrad enn hvis du bare har fagbrev». Her forteller

YF-elevene at de har lyst til å ta mer utdanning, mest på grunn av lønn, men også med tanke på status. Ylva er fast bestemt på at hun skal ta mer og har en klar plan, noe som er felles med ST-elevene men kanskje på et nivå under. På bakgrunn av at hun prater om en bachelorgrad og ikke en mastergrad.

Yngve er også inne på noen tanker som kan klassifiseres under temaene status og klasseskiller, han sier:

... de ser ikke ned på oss, men det er sånn mindre verdsatt jobb da ... det er fort gjort å tenke sånn da, at de som jobber i skole og barnehage er litt under de andre, og det er jo kanskje en av grunnene til at man vil utdanne seg videre for at man får jo høre at det er dårlig lønn og sånn av folk rundt seg (Yngve).

Lønn som motivasjon for mer utdanning var kanskje ikke veldig overraskende, men at de selv karakteriserte YF som «litt lav status», følelsen av å «bli sett ned på» og at de er «litt under de andre» var interessante. Dette er også funn som vil bli diskutert videre. Videre skal vi se nærmere på hva elevene tenker rundt de to ulike linjeneve i VGS, ST eller YF.

4.3.1 ST er ikke for alle

ST-elevene forklarer sine valg av linje med mulighetene det gir til videre utdanning. Med tanke på at de var veldig klare på hva de ville studere videre kom ikke det som noen overraskelse. Årsaken til at noen velger YF er fordi de vet hva de vil bli, tror ST-elevene, for eksempel sier Oline: «... la oss si TIP (teknologi i praksis), de gjør jo noe konkret fordi de skal jo ut i yrkene mye fortere enn det vi på studie mest sannsynlig skal». Bodil forklarer også valget sitt med valgmuligheter og sier: «... og i tilfelle det skulle komme opp et nytt, et helt nytt yrke så liksom hadde jeg også studiekompetansen og ikke bare for eksempel et fagbrev». Det interessante i denne uttalelsen måten hun ordlegger seg om «bare for eksempel et fagbrev», og er noe som kan tolkes til viss likhet med det YF-elevene snakket om med tanke på å bli sett på som «lav status». Ylva forteller også: «Nei du får jo litt høyere status hvis du har en bachelorgrad enn hvis du bare har fagbrev». Det virker som om informantene har gjort seg opp noen tanker rundt klasseskillene som finnes i samfunnet, selv om de bruker begrepet status og ikke klasse.

Det kommer faktisk mest frem av YF-elevene at det er lavere status å ha yrkesfaglig bakgrunn enn hos ST-elevene. Det kan leses mellom linjene hos en av ST-elevene på for eksempel utsagnet: «... og ikke bare for eksempel et fagbrev». Det virker også som at ST-elevene setter seg høyere mål med tanke på høyere utdanning, og setter færre begrensninger til seg selv i forhold til YF-elevene, spesielt med tanke på linjevalg i VGS. Hvorfor de tenker slik er ikke noe jeg kan svare på med tanke på materialet, men er kanskje noe som kan forklares med tanke på hvordan samfunnet er bygd opp. Deres tanker rundt de som velger motstående linje (ST/YF), er interessante og som kan sees i sammenheng med det som blir nevnt nedenfor.

Oline forteller at kanskje ikke ST er for alle: «... på studie føler jeg at det er veldig mye teori da. Det er ikke for alle ...». Dette er også noe vi ser igjen hos YF-elevene når de beskriver sine valg av linje på videregående. YF-elevene har forklart at de valgte YF, fordi de ikke gjorde det så godt i teoretiske fag og følte de ikke hang helt med. Det kommer jo også frem av ST-elevene at de ikke har gjort det så bra som de ønsker i skolen så langt, men dette ser ikke ut til å ha påvirket deres valg med tanke på valg av linje i VGS eller videre utdanning.

YF-elevene tenker at de som velger ST er enten veldig sikre på hva de vil bli eller veldig usikre. De nevner også at de som velger ST mest sannsynlig velger å ta høyere utdanning. Yngve føler: «... at de som er flinke på skolen velger Studiespesialiserende ... jeg tror rett og slett du må være flink på skolen fordi det er så høyt snitt». Ylva kommer med en interessant beskrivelse av stereotypiske «folk» som velger YF:

... bare at de på en måte har en type eller de har bare en vei å gå. Eller hvordan skal jeg forklare dette, det er litt vanskelig, det er litt sånn stereotypiske folk da. Du har sikkert en i klassen som du har visst at oi han kommer til å bli vaktmester når han blir stor liksom, eller kjører lastebil. Og så gjør han det og lever akkurat det livet som alle som kjører lastebil lever (Ylva).

Ylva tenker at de som velger ST er: «... de er sånn enten så sikter de veldig høyt og har visst lenge at de skal bli advokat for eksempel ... jeg føler at de enten er perfektjonister eller veldig usikre».

Det er interessant at YF-elevene hevder at det er kun de som er flinke på skolen som velger ST, mens det er mer stereotypiske folk som velger YF, som Ylva sier. Hva hun mener med stereotypiske folk er ikke enkelt å tolke ut fra materialet. Det kan kanskje tenkes at hun er inne på samme tankegang som noen av de andre informantene. Som for eksempel når de sier

at «de som sliter på skolen ikke blir advokat», eller at «ST ikke er for alle». Hvem og hvilke typer personer de sikter til med tanke på «stereotypiske folk» og hvem de snakker om når de mener at «ST ikke er for alle», er ikke noe vi kan forklare ut fra materialet. Det som derimot kommer frem er at de gjør seg opp noen tanker om at ST ikke er for alle. Det kan kanskje tolkes til at de mener, at de som sliter faglig på skolen, trolig ikke kommer til å mestre de kravene i teoretiske fag som ST stiller.

5 Diskusjon av funn

Dette kapitlet vil ta for seg funnene i analysen, satt i sammenheng med teoretiske perspektiver og diskutert i lys av disse. Jeg vil med hjelp av teorien forsøke å forklare de funnene i analysen som peker seg ut som interessante. Det som peker seg ut som interessante funn er at ST-elevne ser ut til å ha høye ambisjoner og tydelige planer for videre utdanning, mens det virker som YF-elevne er mer usikre med tanke på valg av linje i VGS og til videre utdanning. Det virker også som det er en forskjell i hvordan elevne har blitt oppmuntret med tanke på høyere utdanning og hvilke forventninger foreldrene har hatt til dem. Jeg synes dette er interessante funn med bakgrunn i at alle elevne har foreldre med sammenliknbart utdanningsnivå. Kun en av foreldrene har høyere utdanning over videregående nivå. Forventninger til egen mestring ser ut til å ha en påvirkning på deres tanker om egne muligheter for valg av høyere utdanning. Medelevers tanker og forventninger ser ut til å ha en viss betydning. Elevenes oppfatning av hvilke utdanninger som gir høy og lav status pekte seg også ut som interessante funn. Dette vil bli diskutert i påfølgende kapitler. Først skal vi se på hva som kan ligge bak ambisjonene til elevne.

5.1 *Et driv mot høyere utdanning*

ST-elevne ser ut til å sikte høyt med tanke høyere utdanning. Selv om de har foreldre med lav utdanning, virker ikke dette å ha noen negativ betydning for deres driv og ambisjoner for høyere utdanning. Dette kan sies å stride mot det som kommer frem i kapitlene som tar for seg tidligere forskning innledningsvis og Bourdieus teorier om kapitalmengde, klasse og reproduksjon. Med tanke på at innvandrere har lavere utdanning og inntekt sammenlignet med resten av befolkningen, kunne man anta fører til at disse elevne i større grad avstår fra høyere utdanning (Kirkeberg et al., 2019, s. 44). At informantene i min analyse ikke passer inn i dette bildet, gjør det naturlig å trekke inn at flere studier peker på at barn av innvandrerforeldre ser ut til å ha et høyere utdanningsdriv enn andre grupper (Kirkeberg, et al., 2019; Bakken & Hyggen 2018). Innvandrerbarn gjør det ofte bra i utdanningssystemet i Norge, selv om de befinner seg lavere på den sosioøkonomiske rangstigen (Kindt, 2017, s. 72).

ST-elevne har foreldre med lav utdanning, men i analysen gir elevne uttrykk for at de har høye ambisjoner for videre utdanning. Statistikken viser at barn av innvandrere som tar

høyere utdanning, i stor grad velger elite- og profesjonsstudier (Kindt, 2017; Kirkeberg et al., 2019). Dette er også tilfelle for informantene i min analyse, med tanke på hva de ønsker å studere videre og hvilke yrker de ser for seg å havne i. Årsaken til at de har tilsynelatende høye ambisjoner til seg selv i form av utdanning og yrke, kan være på grunnlag av det nevnte utdanningsdrivet hos barn av innvandrere (Kirkeberg, et al., 2019; Bakken & Hyggen 2018). Hvorfor Bourdieus teorier ikke ser ut til å kunne forklare funnene her, kan være fordi han legger for stor vekt på den økonomiske og kulturelle kapitalen knyttet opp til utdanningsmuligheter. Et viktig tema i Bourdieus arbeid knyttet til utdanning er hans påstand at akademisk utvalg er formet av noe han kaller klassebasert *self-selection* (Swartz, 1997, s. 197). Med dette mener han at resultatene elevene oppnår i skolesystemet er avhengige av deres praktiske forventning knyttet til sannsynligheten for at andre i deres sosiale klasse vil lykkes akademisk. Han hevder også at det er en generell høy korrelasjon mellom subjektive håp og objektive sjanser (Swartz, 1997, s. 197). Et barns ambisjoner og forventninger til utdanning og karriere er strukturelle bestemte produkt av foreldrenes erfaring med utdanning og kulturelt liv. Ungdom fra arbeiderklassen kan ikke håndtere kravene som stilles til høyere utdanning fordi de har internalisert disse erfaringene og dermed har begrensede muligheter med tanke på suksess i skolen. (Swartz, 1997, s. 198). Dette ser ikke ut til å være tilfellet blant ST-elevne, basert på valg av linje i VGS og fordi det kommer frem informasjon i intervjuene som peker på at de har høye forventninger og ambisjoner knyttet til videre utdanning. Med tanke på at deres egne forventninger om å mestre ser ut til å være høye, kan funnene bedre forklares gjennom Banduras teori om mestringsforventning.

5.1.1 ST-elvene forventer å mestre

Pernille er fast bestemt på at hun skal bli lege og er klar over at resultatene hun har i VGS ikke er godt nok til medisinstudiet i Norge. Evner setter ingen begrensinger for Pernille, der den klassiske sosiokulturelle teorien som er vist så langt strider mot dette, kan Banduras teori om forventningen om å mestre gi en bedre forklaring på Pernilles ambisjoner. Det virker som Pernille har en høy motivasjon for å bli lege gjennom sine egne forventninger. Dette er noe som samsvarer med Banduras teori om mestringsforventning. (Imsen, 2017, s. 352). Mestringsforventninger er viktige for hva slags aktiviteter vi velger å begi oss inn på, og hvor mye energi som blir investert i gjennomføringen. Bandura skiller mellom to typer

forventinger. Den første er forventningen om å klare handlingene som er nødvendige for å nå målet. Her forteller Pernille at hun er bevisst om at hun ikke klarer å gjennomføre handlingene som kreves for å komme inn på medisinstudiet i Norge. Den andre forventningen handler om resultatet som følger av handlingen. I Pernilles tilfelle vil dette være forventningen om selve målet, som er å bli lege, noe hun skal nå gjennom å ta utdannelsen i utlandet. Hun forklarer også at hun vet det blir tøft, men skal klare det, noe som kan sees i sammenheng med viktigheten Bandura understreker om det å ha troen på at hun vil klare utdanningen til yrket. Barrieren er heller ikke alltid å klare utdanningen, men å komme inn på den (Imsen, 2017, s. 353), noe som det også ser ut til å være for Pernille. Hun må ifølge Bandura derfor ha troen på at utdanningen vil føre til den jobben eller posisjonen hun ønsker seg, noe hun også gir uttrykk for.

Mestringsforventning er noe som også virker å påvirke alle de andre informantene. Oline ser ut til å justere forventningene sine fra et yrke til et annet, på grunn av kompetansen som kreves i de ulike utdanningene. Hun hadde først en drøm om å bli lege eller tannlege, men sier hun ble skremt av kravene som stilles i VGS for å komme inn på medisinstudiet. Hun mener også at dette har skygget over det hun oppfattet som positivt med disse yrkene. Her ser vi at Oline har lave forventinger til å klare disse yrkene ikke, noe som kan peke på punkt fire (*emosjonelle forhold*) i Banduras fem informasjonskilder (Imsen, 2017, s. 353). Det kan se ut som om Olines redsel for de høye kravene står i veien for å oppnå det yrket hun i utgangspunktet ønsket seg. Oline ser ut til å justere mulighetene fra et yrke til et annet som krever ulik kompetanse, men som likevel krever et høyt nivå og som er et prestisjefyllt yrke. Hun tilpasser drømmene etter evner innenfor et fagområde, men ikke på grunn av nivå.

Bodil forteller at hun vet studiene hun vil ta blir utfordrende, men har tenkt grundig gjennom valgene hun har tatt og skal ta. Hun setter seg mål som hun vet er krevende, uten at det begrenser hennes valg av studie og yrke. Elevene har troen på at de skal mestre sine egne forventinger, noe som kan støttes opp med Banduras teori om mestringsforventning. Dette er noe Bourdieu vier lite oppmerksomhet i sin teori. Bourdieu har blitt kritisert for å gi liten plass til sosial kapital, i motsetning til Coleman (1988, 1990) og Putman (2000) som bygger videre på sosial kapital som middel for oppadgående sosial kapital (Lauglo, 2010, s. 7). ST-elevne kan som analysen antyder ha sosiale relasjoner i hjemmet, som for eksempel foreldrene som gir støtte til innsats og mestring av utdanningssystemet. Dermed kan disse

elevene ha bedret muligheten til å kompensere for lav sosioøkonomisk opprinnelse (Lauglo, 2010, s. 8). Dette noe vi skal se nærmere på i delkapittel to som omhandler foreldrenes forventninger. Først skal vi se på YF-elevens ambisjoner til valg av utdanning.

5.1.2 Lavere forventning om å mestre hos YF-elevene

De tre YF-elevene valgte yrkesfag fordi de selv følte at de ikke var så flinke i teoretiske fag. Disse er vokst opp med foreldre som har gått YF i VGS og virker mer usikre angående egne forventninger og ambisjoner, spesielt med tanke på linjevalg i VGS. Det som kommer frem i analysen om elevenes tilsynelatende lave forventninger og ambisjoner kan kanskje forklares ved hjelp av Bourdieus teorier om kapital og habitus, for eksempel kan disse elevene ha blitt påvirket av sitt oppvekstmiljø, kombinert med den kunnskapen og erfaringene de har bygd opp gjennom å delta i en rekke forskjellig spill om makt, posisjon og innflytelser (Aagre, 2010, s. 31). Aktører som befinner seg i samme posisjon, vil utvikle noenlunde like væremåter og interesser. Her kan det argumenteres for at YF-elevene har fått sine erfaringer og interesser gjennom sine foreldre, med tanke på at de har valgt samme linjevalg i VGS. Habitus er «sosiale forhold omgjort til natur» (Bourdieu, sitert i Aakvaag 2010, s. 160). En annen årsak til at YF-elevene ser ut til å ha lavere forventning til høyere utdanning enn ST-elevene, kan ligge i Banduras teori om mestringsforventning. Hvilke aktiviteter vi velger å begi oss inn på, og hvor mye energi vi investerer i gjennomføringen, er viktige for forventningen om å mestre. Innsatsen blir lav, hvis vi har liten tro på at det kan gjennomføres. Jo mer tro på resultatet, desto høyere energi vil bli lagt ned i arbeidet (Imsen, 2017, s.257). Det kan hende at lave forventninger til seg selv og fra andre har vært med på å påvirke til at YF-elevene legger inn lav innsats på skolen. Dette kan ha gitt lave karakterresultater på skolen særlig i teoretiske fag, som de selv peker på.

Et annet viktig poeng i denne sammenhengen er også at når elevene har et valg, er det en klar tendens til at de velger aktiviteter de tror de vil greie og unngår aktiviteter de ikke tror de greier, hevder Bandura (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 19-20). Dette viser seg for eksempel i karrierevalg og valg av videregående skole. ST-elevene sier ting som leder oss til å tolke at de har stor tro på at de vil klare de aktivitetene som skal til for å nå sine planer. De valgte å søke ST, fordi dette gir dem mulighetene til å nå sine mål knyttet til høyere utdanning. YF-elevene

forklarer at de ikke var så gode i teoretiske fag i grunnskolen og valgte derfor å søke YF. Bandura hevder at mennesket ikke bare styres og kontrolleres automatisk av miljøet og ytre stimuli, slik Bourdieu antyder. En vanlig kritikk mot Bourdieu er at han ender opp med et for strukturorientert syn på samfunnslivet (Aakvaag, 2010; Swartz, 1997). Det kan virke som om han ender opp med en overinstitusjonalisert og oversosial konsepsjon av aktøren, som fører til innsnevring av aktørens handlingsfrihet. Dette med bakgrunn av at aktørenes handlinger til dels er et produkt av de handlingsalternativene deres posisjon i objektive sosiale strukturer fastlegger, og til dels deres klassespesifikke habitus. Bandura påpeker derimot at mennesket ikke bare styres av indre drivkrefter (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 24), men blir påvirket av både miljøet rundt seg og har muligheten til påvirke sitt eget miljø. Bandura ser ut til å åpne mer opp for en større handlingsfrihet blant mennesker, i motsetning til Bourdieu. Det ser ut til at forventningen om å mestre spiller en større rolle for hvilke valg elevene tar i lys av Banduras teori om mestringsforventning.

Et annet premiss hevder Bandura, er at mennesket har kapasitet til å sette seg mål og handle intensjonalt. Derfor kan mennesket ha innflytelse på sitt eget liv. Bandura betegner dette som «*human agency*». For at en person skal kunne fungere som agent i eget liv, må personen må flere betingelser ligge til grunn. Den viktigste betingelsen er at vedkommende har tro på egen evne til å utføre de oppgavene som er nødvendig for å nå målene, altså mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 25). Forventningen om å mestre har derfor ikke bare betydning for motivasjon med tanke på skolearbeid, men også en nødvendig forutsetning for å ta styring i eget liv, eller være agent i eget liv. Mestringsforventning kan derfor være en viktig forutsetning for hvilke valg elevene tar.

5.2 Forventinger fra foreldre

Det kommer frem i analysen at foreldrene til alle informantene, bortsett fra én, ikke har høyere utdanning enn VGS. Med bakgrunn i det sosiokulturelle i teorikapitlet og det mye av tidligere forskning viser, er dette noe som bør føre til at elevene ikke velger å ta høyere utdanning. Bourdieu hevder for eksempel at ungdom fra arbeiderklassen ikke kan håndtere det som kreves av høyere utdanning. Fordi de har internalisert foreldrenes verdier og deres lave kulturelle kapital, har de begrensede muligheter til suksess i skolen. (Swartz, 1997, s. 197).

De med lavere klassetilhørighet er nærmest dømt til å tape, fordi de innehar langt færre ressurser (Hansen & Engelstad, 2010, s. 201). Dette kan til en viss grad sies å stemme overens med YF-elve, med tanke på deres sosiokulturelle bakgrunn og statistikken som er tilgjengelig. Tidligere forskning viser at sosiokulturell bakgrunn har mye å si for hvordan norske elever gjør det i skolen (Bakken & Hyggen, 2018; Strømme, 2019; Strømme & Helland; Holseter, 2021). Dette stemmer derimot ikke for ST-elevne, med tanke på deres fremtidige planer om høyere utdanning. Videre skal vi se nærmere på hvilken påvirkning elevene tenker at foreldrene har hatt for deres valg av utdanning.

5.2.1 Oppmuntres av sine foreldre

Selv om ST-elevne ikke implisitt uttrykker at foreldrene har høye forventninger til dem, kommer det allikevel frem noe som peker på det motsatte. Bodil forteller at hun føler moren hennes ville blitt veldig skuffet hvis hun ikke grep de mulighetene hun har her i Norge. Oline forteller at foreldrene er med på hennes prosess rundt utdanning, og forteller: «... så hjelper de meg selvfølgelig med på en måte å drøfte litt frem og tilbake, hva som kunne vært best og hva slags muligheter det gir og sånne ting». Det virker som om hun ikke føler noe press ifra foreldrene, men de er med på å gi forslag til hva hun kan bli og viser interesse samt oppmuntring rundt hennes tanker om utdanning videre. Det kommer også frem at faren til Pernille har et sterkt ønske om at hun skal bli lege som fører til at hun ønsker å gjøre «pappaen min stolt liksom». Dette kan sees i sammenheng med Kirkeberg et al., (2019, s.44) der det vises til at barn av innvandrere oppmuntres av foreldrene til å ta en høyere utdanning. ST-elevne forteller at deres foreldre støtter deres valg og er oppmuntrende i forhold til deres ambisjoner. Forventningen om at barna skal ta en høyere utdanning kan ha resultert i at ST-elve valgte studieforbereende utdanningsprogram på videregående. Her kan det argumenteres med at klasse betyr mindre blant etterkommerne med innvandrerforeldre. Hva som ligger til grunn for utdanningsdrivet som ble nevnt i forrige del, kan forklares ut fra at viktigheten av utdanning vektlegges av deres foreldre (Lauglo, 2010; Leirvik, 2014; Kindt, 2017).

Etnisk kapital blir som vist til tidligere betegnet som en form for sosial kapital som har sitt utspring i en etnisk gruppe eller etnisitet, og er noe som skiller seg fra «tradisjonell» sosial kapital, for eksempel Bourdieus forståelse av sosial kapital (Hansen & Engelstad, 2010;

Aakvaag, 2010). Hensikten ved bruken av begrepet etnisk kapital er å rette oppmerksomhet mot normer, verdier og sosial kontroll i familien, og det etniske nettverket som fremmer suksess i utdanningssystemet (Leirvik, 2014, s. 21). Etnisk kapital kan spesifiseres i en tredelt kausal modell. Første del handler om foreldrenes ambisjoner for sine barn, der utdanning sees på som viktig for å oppnå ambisjonene om oppadgående mobilitet og at tilegnelsen av høyere utdanning prioriteres. Ut fra det informantene forteller ser det ut til at foreldrene legger vekt på å prioritere utdanning. Dette vises blant annet når Bodil sier at hun føler moren hennes vil bli skuffet hvis hun ikke griper de mulighetene som finnes.

Andre del i den tredelte kausale modellen er overføring av disse verdiene fra foreldrene til barna, og at barna internaliserer disse verdiene. Hvilke verdier foreldrene til ST-elevene har er ikke noe jeg har fått et klart bilde av, men det er sannsynlig at elevenes egne verdier har blitt påvirket av foreldrene. Ut fra det ST-elevene sier er det tydelig at de ser på utdanning som viktig. Dette kan være verdier de har internalisert fra sine foreldre, noe som støttes av teorien og forskningen vi har sett på tidligere. (Lauglo, 2010; Leirvik, 2014; Kindt, 2017). Til slutt er det vesentlig at foreldrene har tilstrekkelig autoritet og makt over sine barn, i tillegg til at øvrig familie og det etniske nettverket støtter opp om denne makten. Gjennom intervjuene med ST-elevene kan jeg ikke konkludere hvilken autoritet og makt foreldrene har over dem. Derimot kan det tolkes ut fra intervjuene at elevene føler at foreldrene støtter opp og oppmuntrer dem i sine valg. Dette kan sees i sammenheng med opplevelsen av at ambisjonene som gjennomførbare er viktige, og at de unge gjør det de kan for å gjennomføre ambisjonene til foreldrene (Leirvik, 2014, s. 22). Nøkkelen til utdanningssuksess dreier seg altså ikke bare om overføring av kulturell kapital slik Bourdieu hevder, men også av foreldrenes vektlegging av utdanning ovenfor sine barn.

I analysen er det mye som peker i retning av at foreldrene har forventinger om at de skal ta en høy utdannelse, eller i hvert fall oppmuntrer til det. Dette som kan sees i sammenheng med forventningene om å mestre i Banduras tredje informasjonskilde *verbal overbevisning* i de fem informasjonskildene (Imsen, 2017, s. 253). Her peker han på betydningen av direkte støtte og oppmuntring for elevens forventninger. Eleven blir derfor ikke kastet hjelpeløst tilbake på sine egne erfaringer og tolkninger av nederlag og suksesser. Positiv involvering fra foreldrene, eller en voksen slik Bandura hevder, er derfor hjelpelig med tanke på mestringsforventninger (Imsen, 2017, s. 253). På grunnlag av at elevene møter forventninger

hjemmefra, får de kanskje en større motivasjon og tro på seg selv, og kan dermed øke sannsynlighet for at de får det til. Dette er noe vi kan se igjen i det Pernille forteller om at pappaen hennes har et ønske om at hun skal bli lege, og at hun gjennom denne forventingen ønsker å gjøre han stolt.

I teorikapittelet har jeg vist til følelsen av takknemmelighetsgjeld. Forskningen til Leirvik (2014) får frem at barna føler de skylder foreldrene sine med tanke på hva de har ofret med å migrere. Leirvik peker på en sammenheng mellom denne takknemmelighetsgjelden og i forståelsen av utdanningsdrivet (Leirvik 2014, s. 24). Følelsen av å ha en takknemlighetsgjeld er ikke noe som kommer så godt frem i mine funn i analysen, men det er et funn som peker i denne retningen. For eksempel når Bodil forteller om at foreldrene har risikert mye med å komme til Norge og følelsen av å måtte gripe mulighetene hun har her med tanke på utdanning. Bodil føler at moren hadde blitt veldig skuffet om hun ikke grep sjansen hun har i Norge. I samtaler med moren sin, kommer det frem at de har risikert mye som et resultat av migrasjonen. Vi kan ut fra det Bodil forteller si at hun føler på en viss forventning av foreldrene sine om å få seg en god utdanning. Det kan ikke konkluderes med bakgrunn i det som kommer frem at ST-elvene har et utdanningsdriv fordi de er barn av innvandrere, for det kan hende alle ST-elver i dette kullet setter seg mål og ambisjoner om å ta høyere utdanning. Nyansene i materialet peker til en viss grad på noen av disse punktene, men er ikke noe det kan konkluderes med. Det er allikevel et interessant funn og noe som bør forskes videre på.

5.2.2 Oppmuntret til å søke YF

Gjennom samtalene med YF-elevne kommer det frem at deres tidligere erfaringer med skolen har påvirket valgene deres inn mot VGS. For eksempel det Yngve forteller om at de som sliter på skolen «... blir liksom ikke advokat». Eller når han føler seg presset til å velge YF fordi det kanskje passet han bedre. Ylva og Sylvia forteller også at de ikke var så glad i teoretiske fag og at foreldrene deres ikke hadde noen spesielle forventninger til dem med tanke på høyere utdanning. Dette er funn som samsvarer med Banduras punkt én om *tidligere erfaring* med å mestre på samme området. Det virker som om YF-elevnes tidligere erfaringer med hvordan det gikk i grunnskolen har vært med på å påvirke dem. Bandura forklarer dette med at tidligere erfaringer, gode eller dårlige, vil være med på å påvirke elevenes forventninger (Imsen, 2017, s. 253). Det virker som om den lave forventningen om å mestre

har resultert i at YF-elevene til slutt valgte YF. Tidligere erfaringer med følelsen av lav mestring og lave skoleresultater, ser ut til å ha hatt en påvirkning til at YF-elevene ble anbefalt å søke YF av sine foreldre. Dette er noe som ser ut til å være forskjellig hos ST-eleven og YF-elevene. De kommer fra ganske lik bakgrunn med tanke på foreldrenes utdanningsnivå, men det ser ut til at forventningen om å mestre er forskjellige.

Med tanke på YF-elevenes foreldre også har yrkesfaglig bakgrunn er det belegg for å si at den kulturelle kapitalen (i lys av Bourdieu) de kommer fra, kan være en årsak til elevenes tanker og valg om egne muligheter innenfor utdanning. Hvor stor grad sosiale posisjoner går i arv, fra foreldre til barn, er en vanlig tilnærming når man studerer sosial reproduksjon. Forskning innenfor sosial mobilitet fokuserer ofte på mobilitet mellom generasjoner, der foreldrenes sosiale posisjon er utgangspunktet (Ringdal, 2010, s. 185). YF-elevene forteller at de har blitt anbefalt å søke YF av sine foreldre, og det ser derfor ut til at dette har påvirket dem med tanke på valg av linje i VGS. Utdanning står sentralt i sosial mobilitetsforståelse, og har to viktige dimensjoner: For det første er forholdet mellom familiebakgrunn og utdanningsmuligheter, og for det andre er forholdet mellom familiebakgrunn og hvilket yrke en person til slutt havner i (Dahlgren & Ljunggren, 2010, s. 25). Gjennom samtalene med ST-elevene og YF-elevene er det ting som tyder på at ST-elevene opplever mer oppmuntring og til en viss grad høyere forventning fra foreldrene sine enn de tre som har gått YF, med tanke på høyere utdanning. Yngve forteller at han føler seg «motarbeidet» med tanke på mer utdanning, Ylva forteller at «de er fornøyd bare jeg får meg en utdanning» og Sylvia følte seg pushet til å velge YF: «... ja det gjorde hun, men hun skjønnte nok at jeg ikke orket å sitte på skolen mange år da heller». Disse elevene sier ting som peker på at foreldrene til virker å veilede barna sine med tanke på høyere utdanning knyttet til deres forventninger av hva de kan mestre og har på det grunnlaget oppmuntret dem til å søke YF. Dette er funn som ikke kan generaliseres eller som kan fastlås, men er noe som kan være interessant å forske mer på.

Formene for ressurser har betydning for hvor mye foreldrene involverer seg i barnas utdanning, både til daglig og på sikt. Desto mer ressurser de har, enten om det er kulturelle eller økonomiske, jo mer involverte er foreldrene i barnas utdanningshverdag og forventninger til videre utdanning (Strømme & Helland, 2020). Det kan argumenteres for at det til dels stemmer overens med funnene knyttet til YF-elevene og med tanke på den kulturelle kapitalen de kommer fra, med tanke på Bourdieus teorier. Det kan derimot ikke argumenteres

for med tanke på ST-elevene, men som kan sees i sammenheng med det Bandura nevner om positiv involvering fra de voksne. Han peker på den betydningen direkte støtte og oppmuntring for elevens forventninger kan ha. Eleven blir som nevnt, derfor ikke kastet hjelpeløst tilbake på sine egne erfaringer og tolkninger av nederlag og suksesser. Det ser ut til at positiv involvering fra foreldrene er med på å gi ST-elevene en større mestringsforventning, slik Bandura hevder (Imsen, 2017, s. 253). På grunnlag av at elevene møter forventinger hjemmefra, får de kanskje en større motivasjon og tro på seg selv, og kan dermed øke sannsynlighet for at de får det til. Dette kan sees i sammenheng med det Leirvik (2014) skriver om opplevelsen av at ambisjonene som gjennomførbare er viktige, og at de unge gjør det de kan for å gjennomføre ambisjonene til foreldrene (Leirvik, 2014, s. 22).

5.3 Påvirkning fra elever og rollemodeller

Ingen av ST-elevene tror det har vært noen påvirkning fra vennene deres i forhold til valg av linje i VGS. Det som kommer frem, viser til at det virker som om klassekameratene deres opp gjennom ikke har matchet dem med tanke på ambisjoner. Det virker heller ikke som om de gjennom intervjuet har blitt påvirket av vennene sine i forhold til valg av linje i VGS og heller ikke med tanke på fremtidsplaner. Det virker imidlertid som om Pernille har blitt påvirket av de som ikke har troen på at hun skal bli lege. Hun forteller at hun har lyst til å motbevise dem i form av å vise dem at du kan bli lege selv om du ikke har toppkarakterer i VGS. Det virker derimot som om medelevene har hatt en viss betydning for to av YF-elevene, der de forteller at førstevalget for linje i VGS ble påvirket av medelevene.

To av YF-elevene forteller at de valgte ST som førstevalg fordi mange av vennene deres gjorde det. Yngve forteller: «... Jeg følte liksom at alle de kule, hvis du skjønner hva jeg mener?». Yngve valgte Toppidrett med ST som førstevalg, men kom ikke inn på grunn av karaktersnittet. Ylva nevner også at hun valgte ST fordi: «ja det var tre stykker fra klassen min som valgte det ...». Ylva startet på ST, men byttet over til YF etter kort tid fordi hun synes det ble for mye teori. Nyere forskning viser en sammenheng blant norske tiendeklassinger og klassebakgrunnen til medelever på samme skoletrinn, og hvilken videregående-utdanning de velger (Strømme, 2020). Resultatene viser at sjansen er større for at en velger studieforbereidende på videregående dersom det er en høy andel av

overklasseelever på skolen, uavhengig av egen klassebakgrunn. Noe som kan sees i sammenheng med det som kommer frem i det YF-elevne forteller om sine medelever, med tanke på at de så litt opp til dem som valgte ST. Det kan derimot ikke sees i sammenheng med medelevenes klassebakgrunn, da dette ikke er noe som fremkommer i intervjuene med disse elevne. Strømme (2020) legger til at det likevel er den individuelle klassebakgrunnen som utgjør størst betydning for videregående-utdanning (Strømme, 2020), noe som kan støttes opp under Bourdieus påstand at akademisk utvalg er formet av klassebasert *self-selection* (Swartz, 1997, s. 197). Dette er noe som vi også ser igjen i denne forskningen med tanke på hvor disse YF-elevne il slutt havnet.

Med bakgrunn i at det tyder på at de to YF-elevne ble påvirket av medelevene når de søkte linje i VGS, kan forklaringen være at det sosiale miljøet rundt medelevene hadde en påvirkning på hvilken utdanning disse elevne valgte. Utdanningsvalg gjøres ikke i et øyeblikk, men kan sees på som en del av en lengre rasjonell prosess, skriver Strømme. Videre tenker hun seg at miljøet en er i kan ha betydning for hvordan denne foregår (Strømme, 2020). Her kan det til dels sees i sammenheng med det Yngve sier om «alle de kule» som valgte ST-toppidrett, med bakgrunn i at han valgte dette som førstevalg. Det kan tolkes ut ifra det Yngve sier at han så opp til de «kule» og valgte derfor søke det samme. Om disse «kule» medelevene var overklasseelver er ikke noe jeg har fått informasjon om i intervjuene, men det ser allikevel ut til at to av informantene ble påvirket til en viss grad med tanke på valg av VGS. Strømme stiller spørsmålet om hvorfor noen elever trekker med andre, noe av svaret kan jo ligge i det Yngve indikerer på, at han så opp til de «kule» elvene.

Med tanke på det Pernille peker på, når hun forteller hva medelevene hennes sier i forhold til at hun skal gå medisin: «... du kan ikke bli lege når du har slike karakterer», kan kanskje forklares gjennom Bandura. Gjennom det Pernille forteller at hun ønsker å motbevise sine medelever, og er noe som kan vises til Banduras femte informasjonskilde som er *personens tolkning* av egne prestasjoner (Imsen, 2017, s. 253). Pernille forventer å mestre og ser ut til å kun basere seg på å nå målet som er å bli lege. Selv om vennene rundt henne forklarer at du ikke kan bli lege med slike karakterer, ser det ut til at hennes tolkning av egne prestasjoner vil være godt nok for henne med tanke på å bli lege. Hun forteller også at det gir henne en økt motivasjon, gjennom å bevise at dette er mulig. Slik jeg tolker det ser det ut som hun tar styring- og er agent i eget liv, noe Bandura kaller for *human agency*.

5.3.1 Rollemodeller kan ha betydning

Fire av informantene sier at de tror interessen for utdanning eller yrke innenfor helse ble til gjennom møte med personer som jobber innenfor helsevesenet. De forteller at møte med disse personene var noe som gav dem positive erfaringer innenfor de aktuelle yrkene. Disse kan bli sett på som forbilder eller rollemodeller for informantene som de møtte i tidlig alder. Dette er også funn som kan belyses gjennom Banduras teori om den betydningen rollemodeller kan ha. Analysen tyder på at disse elevene har blitt påvirket av sine personlige erfaringer med de aktuelle yrkene. Bodil forteller at møtet hennes med helsepersonell var med på å starte drømmen hennes om å bli intensivsykepleier. På grunn av sin gode erfaring med helsepersonellet på sykehuset fikk hun stor respekt for dem og var noe hun selv ville jobbe innenfor. Pernille forklarer også at hennes møte med helsepersonell påvirket hennes fasinasjon for legeyrket og hennes personlige erfaringer med yrket. Ylva sier forteller ambulanspersonellet hun møtte som ung ble som forbilder for henne. Dette forteller hun har påvirket henne i form av at hun ønsker å videreutdanne seg til ambulansarbeider. Oline begrunner sitt første ønske om å jobbe innen helse med erfaringen hun hadde med barnelegen sin da hun var liten. De positive opplevelsene hennes førte til at hun ønsket å jobbe med dette selv.

Bandura peker på den store motivasjonsmuligheten som finnes i rollemodeller (Imsen, 2017, s. 353). Dette er noe han forklarer ved hjelp av punkt to *vikarierende erfaring*, der man sammenligner seg selv med andre som det er naturlig å sammenligne seg med, utføre samme oppgave. Dette er noe vi ser igjen av det disse informantene forteller i analysen. Her kan vi si at det har vært en oppmuntring for disse elevene å få en positiv erfaring med mennesker som jobber innenfor helsevesenet, og som derfor kan bli sett på som rollemodeller. Dette har resultert i at de fire informantene fikk sin interesse for det aktuelle yrket, og er noe de selv sier påvirket dem. I lys av Banduras teori om *vikarierende erfaring* er det belegg for å si at påvirkning fra rollemodeller kan ha stor påvirkning for unge mennesker (Imsen, 2017, s. 353).

5.4 Ønsker høyere lønn og status

I analysen forteller alle YF-elevne at de ønsker å ta mer utdanning. De begrunner ønsket om mer utdanning hovedsakelig med tanke på høyere lønn, men også på grunn av status. Ylva er

fast bestemt på at hun skal ta en bachelorgrad i paramedisin, og hevder selv at det er «mye bedre enn bare videregående». Yngve forteller at han føler han har en mindre verdsett jobb og at folk tenker at de er litt under de andre. Det kommer faktisk mest frem av YF-elevene at det er lavere status å ha yrkesfaglig utdanning enn hos ST-elevene. For eksempel hevder Ylva at: «Nei du får jo litt høyere status hvis du har en bachelorgrad enn hvis du bare har fagbrev». Måten hun ordlegger seg på indikerer på at hun ser på det å ha «bare videregående utdanning» blir rangert lavere enn hvis du har en bachelorgrad. Hvorfor de tenker slik er kanskje noe som kan forklares med tanke på hvordan samfunnet er bygd opp.

Hvis vi kan si noe om hvorfor individer har bestemte posisjoner, er det nødvendig å undersøke hvorvidt det finnes noen felles sosiale kjennetegn som gjør det mer eller mindre sannsynlig at de havner der. Utdanning står sentralt i sosial mobilitetsforståelse, og har to viktige dimensjoner: For det første er forholdet mellom familiebakgrunn og utdanningsmuligheter, og for det andre er forholdet mellom familiebakgrunn og hvilket yrke en person til slutt havner i (Dahlgren & Ljunggren, 2010, s. 25). Den siste dimensjonen er noe jeg ikke kan få svar på i denne forskningen, med tanke på hvor ST-elevene havner etter endt VGS eller videre utdanning og yrke. YF-elevene har derimot forsøkt seg på sitt nåværende yrke, og med tanke på at mesteparten av foreldrene til disse elevene har yrkesfaglig bakgrunn kan det argumenteres for at disse sosiale posisjonene så langt har gått i arv. Hvor stor grad sosiale posisjoner går i arv, fra foreldre til barn, er en vanlig tilnærming når man studerer *sosial reproduksjon*. Forskning innenfor sosial mobilitet setter ofte søkelys på mobilitet mellom generasjoner, der foreldrenes sosiale posisjon er utgangspunktet (Ringdal, 2010, s. 185).

5.4.1 Utdanning som strategi

Ifølge Bourdieu kan en konvertere sin kapital til en annen form, slik at man kan bevege seg på tvers innenfor det sosiale rommet. Det er også mulig å gjøre et vertikalt hopp i det sosiale rommet, men at dette forekommer sjeldent. Hovedårsaken til at det skjer endringer er at alle forsøker eller i det minste forsøker å reprodusere sin klasseposisjon (Hansen & Engelstad, 2010, s. 200). Hvis man skal oppnå dette, må det en rekke strategier til. Det å ta høyere utdanning er en svært utbredt strategi. Her kan klasseposisjonen bli reprodusert hvis man kommer fra en familie med kulturell kapital. Så hvis man kommer fra en lavere klasse, kan

man gjennom høyere utdanning oppnå en oppadstigende sosial mobilitet. Dette er noe som alle informantene i denne studien virker å ha en eller annen form for bevissthet rundt. Gjennom intervjuene med YF-elevne forteller alle at de har et ønske om å ta mer utdanning. Her kommer det frem at lønn var hovedmotivasjonen for videre utdanning, på bakgrunn av at de føler at lønnen i sitt aktuelle yrke er lav. Lønn som motivasjon for mer utdanning var kanskje ikke veldig overraskende, men at de selv karakteriserte YF som «litt lav status» og følelsen av å «bli sett ned på» var interessante.

Det kommer frem av ST-elevne at ST gir mere muligheter enn det å ha «bare for eksempel et fagbrev». Ylva forteller også at «Nei du får jo litt høyere status hvis du har en bachelorgrad enn hvis du bare har fagbrev», noe som indikerer at elevne er klare over hvilke utdanninger som gir høy og lav status, og at det er mulig å få høyere status ved å ta høyere utdanning. Motivasjonen til elevne er forskjellige i forhold til hvorfor de ønsker høyere utdanning. ST-elevne begrunner sine valg av linje i VGS med mulighetene de har til å nå sine mål i form av hvilket yrke de ønsker å havne i. YF-elevne virker å være mer motiverte til å ta mer utdanning på bakgrunn av høyere lønn, men også til dels av at det gir høyere status. Hvorfor de tenker som de gjør kan sees i sammenheng med teoriene til Bourdieus om hvordan samfunnet er bygd opp. Han hevder at posisjonene i det sosiale rommet er hierarkiserte og at posisjonene er baserte på over- og underordninger, ut ifra kapitalmengde (Hansen & Engelstad, 2010, s. 199). Det kan sies at det ser ut som elevne er «enige» med Bourdieu i forhold til hva som gir høy og lav status, med tanke på at de selv hevder at høyere utdanning gir økt status.

Elevne virker å være bevisste i forhold til hva som må til for å nå målene, men motivasjonen ser ut til å være forskjellig. Mestringsforventning ser ut til å være en faktor som spiller inn med tanke på elevenes tanker om høyere utdanning. Elevne har ulike tanker rundt mestring og ST-elevne skiller seg ut med tanke på at de har stor tro på at de skal nå de målene de har satt seg. Dette er tanker som de har gjort seg opp tidlig og er grunnen til at de valgte å gå ST i VGS, med bakgrunn i utdanningsmulighetene etter endt VGS. YF-elevne viser til at de har hatt liten tro på å skulle mestre de kravene som er i VGS, med tanke på ST og valgte derfor til slutt YF. Ylva er derimot mer bestemt på at hun skal ta påbygg for så å studere paramedisin videre. Dette er noe hun tror hun skal klare og gjennom intervjuet sier hun ting som tyder på at motivasjonen er høy. Hun forklarer også at interessen for det aktuelle yrket ble påvirket av

personer hun møtte i ambulansetjenesten, og som på en måte ble et forbilde. Vi har jo sett at dette også er tilfellet hos flere av informantene, møte med personer innenfor helsevesenet som har bidratt til interessen for et ønsket innenfor samme yrke. Bandura peker på akkurat dette med motivasjonsmuligheten som finnes i rollemodeller, og som kan ha en innvirkning på motivasjonen for unge mennesker (Imsen, 2017, s. 353).

6 Avslutning

Formålet med denne studien har vært å finne ut hva elever i videregående skole tenker om egne muligheter for valg av høyere utdanning, og i hvilken grad det er avgjørende hva foreldre og medelever forventer. Som nevnt innledningsvis ønsket jeg å se på hva som kjennetegner elevers tanker om ytre påvirkning til sine egne muligheter, relatert til elever som har valgt yrkesfaglig og studiespesialiserende utdanningsretning. I analysen kommer det frem at ST- og YF-elevne har ulike forventninger når det kommer til høyere utdanning. ST-elevne ser ut til å justere sine mål etter evne, men setter ingen begrensinger i form av ønske om yrke. Det virker som YF-elevne justerer sine mål etter evne, og setter derfor begrensinger til seg selv i forhold til valg av utdanning. Teoriene til Bourdieu og generelt om sosiokulturell bakgrunn som er brukt i denne avhandlingen har gitt meg noen forklaringer på hva som påvirker elevene til hvorfor de tenker slik de gjør og om det har vært med på å påvirke dem i forhold til deres utdanningsvalg. Teorien belyser noen nyanser, men evnet ikke å forklare elevenes tanker om det som ser ut til å være preget av egne forventninger. Gjennom å bruke Banduras begrep «self-efficacy» (mestringsforventning) om hvordan mennesker handler og mestrer ut ifra forventninger, har vært med på å gi bedre innsikt med tanke på forventingen om å mestre. Det virker som forventingen om å mestre hos elevene, foreldrene, og til dels medelever har en betydning for hvordan elevene tenker om egne muligheter for valg av høyere utdanning. Dette ser også ut til å ha hatt en påvirkningskraft i forhold til valg av linje i VGS. Forventinger om å mestre og tidligere erfaringer med skolen- både positive og negative, ser ut til å skape og påvirke tankene til alle elevene. Dette er noe som ser ut til å vises gjennom valgene det har resultert i, og som vil fortsette å resultere i handlinger.

6.1 Oppsummering

Utgangspunktet for denne oppgaven har vært å finne ut hvilke tanker elever i videregående skole har om egne muligheter for valg av høyere utdanning, og i hvilken grad det er avgjørende hva foreldre og medelever tenker og forventer. I kapittel fire har jeg gitt en fremstilling av funnene mine i analysen, for så i kapittel fem forsøkt å forklare funnene med teori. For å finne svar på første del av problemstillingen har jeg sett at det er ulike faktorer som kan spille inn for hvordan de tenker om egne muligheter for høyere utdanning. Med

tanke på at flesteparten av foreldrene ikke har høyere utdanning enn videregående, har jeg sett på den tidligere forskningen har vist og gjennom Bourdieus teorier forsøkt å forklare noen av funnene i lys av disse. Teoriene om sosialkulturell bakgrunn, med utgangspunkt i Bourdieu har kunnet forklare noe av det som har utviklet elevene til å tenke slik de gjør, men evner ikke å forklare elevenes tanker om egne forventninger. Derfor kunne Banduras teori om mestringsforventning (*selv-efficacy*) gi en bedre forklaring på elevenes forventninger knyttet til utdanning.

Mestringsforventning ser ut til å være en faktor som spiller inn med tanke på elevenes tanker om videre utdanning. Elevene har ulike tanker rundt mestring og ST-elevene skiller seg ut med tanke på at de har stor tro på at de skal nå de målene de har satt seg. Dette er tanker som de har gjort seg opp tidlig og er grunnen til at de valgte å gå ST i VGS, med bakgrunn i utdanningsmulighetene etter endt VGS. YF-elevene viser til at de har hatt liten tro på å skulle mestre de kravene som er i VGS, med tanke på ST og valgte derfor til slutt YF. Ylva er derimot mer bestemt på at hun skal ta påbygg for så å studere paramedisin videre. Dette er noe hun tror hun skal klare og gjennom intervjuet sier hun ting som tyder på at motivasjonen er høy. Hun forklarer også at interessen for det aktuelle yrket ble påvirket av personer hun møtte i ambulansetjenesten, og som på en måte ble et forbilde. Vi har jo sett at dette også er tilfellet hos flere av informantene, møte med personer innenfor helsevesenet som har bidratt til interessen for et ønske innenfor samme yrke. Bandura peker på akkurat den motivasjonsmuligheten som finnes i rollemodeller, og som kan ha en innvirkning på motivasjonen for unge mennesker (Imsen, 2017, s. 353).

Når det kommer til elevenes tanker om foreldrenes forventninger, ser vi at dette også kan spille inn for hvordan elevene tenker om egne muligheter. Det virker som ST-elevene opplever mer oppmuntring og til en viss grad høyere forventning fra foreldrene sine enn de tre som har gått YF, med tanke på høyere utdanning. Foreldrene til YF-elevene virker å veilede barna sine med tanke på utdanning knyttet til hvordan de har gjort det i skolen, og har oppmuntret dem til å søke YF. Formene for ressurser har betydning for hvor mye foreldrene involverer seg i barnas utdanning, både til daglig og på sikt. Desto mer ressurser de har, enten om det er kulturelle eller økonomiske, jo mer involverte foreldrene er i barnas utdanningshverdag og forventninger til videre utdanning (Strømme & Helland, 2020). Det kan argumenteres for at det

til dels stemmer overens med funnene knyttet til YF-elevene og med tanke på den kulturelle kapitalen de kommer fra. Det kan derimot ikke argumenteres for med tanke på ST-elevene.

Med tanke på medelevers påvirkning tror ingen av ST-elevene at de har hatt noen betydning i forhold til valg av linje i VGS. Det som kommer frem, viser til at det virker som om klassekameratene deres opp gjennom ikke har matchet dem med tanke på ambisjoner knyttet til valg av utdanningsretning i VGS. Det virker imidlertid som om Pernille har blitt påvirket av de som ikke har troen på at hun skal bli lege. Hun forteller at hun har lyst til å motbevise dem i form av å vise dem at du kan bli lege selv om du ikke har toppkarakterer i VGS. To av YF-elevene forteller derimot at de valgte ST som førstevalg fordi flere av klassekameratene deres gjorde det. En mulig forklaring er at det sosiale miljøet rundt kan ha en påvirkning på hvilken utdanning elevene velger. Med bakgrunn i at det tyder på at elever blir påvirket av hverandre når de tar utdanningsvalg (Strømme, 2020). Her kan det til dels sees i sammenheng med det Yngve sier om «alle de kule» som valgte ST-toppidrett, med bakgrunn i at han valgte dette som førstevalg. Det kan tolkes ut ifra det Yngve sier at han så opp til de «kule» og valgte derfor søke det samme.

I tillegg til å se på hva elevene tenker om egne muligheter for valg av høyere utdanning, og i hvilken grad det er avgjørende hva foreldre og medelever forventer, har jeg sett på hva som motiverer dem til videre utdanning. YF-elevene har et ønske om å ta mer utdanning. Her kommer det frem at lønn var hovedmotivasjonen for videre utdanning, på bakgrunn av at de føler at lønnen i sitt aktuelle yrke er lav. Lønn som motivasjon for mer utdanning var kanskje ikke veldig overraskende, men at de selv karakteriserte YF som «litt lav status» og følelsen av å «bli sett ned på» var interessante. Det kommer også frem av ST-elevene at ST gir mere muligheter til høyere utdanning enn det å ha «bare for eksempel et fagbrev». Ylva forteller også at «nei du får jo litt høyere status hvis du har en bachelorgrad enn hvis du bare har fagbrev», noe som indikerer at de fleste elevene er klare over hva som gir høy og lav status innenfor utdanning, og at det er mulig å få høyere status ved å ta høyere utdanning. Motivasjonen til elevene er forskjellige i forhold til hvorfor de ønsker høyere utdanning. ST-elevene begrunner sine valg av linje med mulighetene de har til å nå sine mål i form av hvilket yrke de ønsker å havne i, mens YF-elevene er mest motiverte med tanke på lønn og status.

6.2 Begrensinger og nye spørsmål

Undersøkelsen min har sine begrensinger med tanke på størrelse og omfang. Andre fremgangsmåter, perspektiver og metoder kunne gitt et ulikt resultat enn det som fremkommer i min avhandling. Det kunne for eksempel vært en fordel å kombinere intervju som metode med en kvantitativ undersøkelse i form av spørreskjema til en større gruppe i etterkant. Da kunne jeg fått svar på om forventingen om å mestre var like stor hos alle ST-elevne på ulike skoler, og om vi kunne se igjen samme mønster hos YF-elevne i et større utvalg. Dette er nok en metode som hadde krevd vesentlig mer tid og størrelse enn denne avhandlingen, men er noe som hadde vært interessant å forske mer på. Likevel føler jeg at denne studien kan være et bidrag som kan tilpasses ulike formål.

Gjennom denne undersøkelsen har jeg sett at det kan og mest sannsynligvis er flere faktorer som spiller inn under elevenes tanker om egne muligheter til høyere utdanning. Ved å bruke Bourdieus teorier om effekten sosial og klassemessig bakgrunn har, kan vi se om det informantene sier samsvarer med hans forståelse av samfunnet. Det har i denne oppgaven vist seg at det ikke gir helt nøyaktige forklaringer på hvorfor elevene tenker slik de gjør, noe jeg må innrømme trodde det skulle gjøre. Gjennom å vise til nyere klasseforskning og andre synsvinkler på ulike kapitalbegreper, kan vi se noen flere nyanser i det elevene forteller. Foreldrene og sosiokulturell bakgrunn spiller en rolle uansett hvilken forskning vi baseres oss på, og er noe som også ser ut til å ha en påvirkning her, i ulike aspekter. Viktigheten av utdanning som vektlegges av deres foreldre har også en betydning (Lauglo, 2010; Leirvik, 2014; Kindt, 2017), og er noe som vi til dels ser igjen i denne oppgaven, men i form av forventinger.

Forventingen om å mestre virker å være noe som skiller seg mer ut som en viktig faktor i elevenes tanker rundt utdanning. Det virker som forventingen om å mestre hos elevene og hos foreldrene, og til dels medelever har en betydning for hvordan elevene tenker om egne muligheter for valg av høyere utdanning og valg av linje i VGS. Hvor og når disse forventningene integreres i elevene og hvor de kommer fra har ikke denne forskningen klart å vise tydelig nok, og er noe som bør forskes mer på.

7 Litteratur

- Aagre, W. (2010). *Ungdomskunnskap: Hverdagslivets kulturelle former*. Bergen: fagbokforlaget.
- Aakvaag, G. C. (2010). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis*. Oslo: Cappellen Damm AS.
- Bakken, A & Hyggen, C. (2018): *Trivsel og utdanningsdriv blant minoritets elever i videregående Hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandrerbakgrunn?* Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmloi/bitstream/handle/20.500.12199/5134/Nett-utgave-NOVA-Rapport-1-18-innhold.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Balsvik, E. & Solli, S. M. (2018). *Introduksjon til samfunnsvitenskapene* (3.utg). Oslo: universitetsforlaget.
- Dahlgren, K & Ljunggren J. (2010). *Klassebilder: Ulikhet og sosial mobilitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahlgren, K & Ljunggren J. (2010): *Klasse: Begrep, skjema og debatt*, i Dahlgren, K & Ljunggren J. (2010). *Klassebilder: Ulikhet og sosial mobilitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ekren, R. (2014). Utdanning. *Sosial reproduksjon av utdanning?*, i Statistisk sentralbyrå. (2014, 9. desember). Samfunnspeilet. Hentet fra <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/ssp/attachment/212558?ts=14aca091300>
- Frønes, I. & Kjølrsrød, L. (2010). *Det norske samfunn* (6.utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hansen, M. N. & Engelstad, F. (2010): *Samfunnsklasser og Eliter*, i Frønes, I. & Kjølrsrød, L. (2010). *Det norske samfunn* (6.utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hansen, M. N. & Mastekaasa, A. (2010): *Utdanning- Stabilitet og Endring*, i Frønes, I. &

- Holgerson, H. & Pekarskaya, T. (2019). Nasjonale prøver. *Foreldrenes utdanning spiller stor rolle*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/foreldrenes-utdanning-avgjorende>
- Holseter, A., M., R. (2021). *Foreldrenes utdanningsnivå betyr fremdeles mye for gjennomføring*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/hoyere-utdanning/statistikk/gjennomforing-ved-universiteter-og-hogskoler/artikler/foreldrenes-utdanningsniva-betyr-fremdeles-mye-for-gjennomforing>
- Imsen, G. (2017). *Elevers verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Kindt, M, T. (2017). *Innvandrerdriv eller middelklassedriv? Foreldres ressurser og valg av høyere utdanning blant barn av innvandrere*. Hentet fra <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.2535-2512-2017-01-05>
- Kirkeberg, M, K., Dzamarija, M. T., Bratholmen, N, V, L. & Strøm, F. (2019): *Norskfødte med innvandrerforeldre – hvordan går det med dem? Demografi, utdanning, arbeid og inntekt*. Hentet fra https://ssb.brage.unit.no/ssb-xmlui/bitstream/handle/11250/2627242/RAPP2019-21_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauglo, J. (2010): *Unge fra innvandrerfamilier og sosial kapital for utdanning*. Hentet fra https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5166/4331_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Leirvik, M, S. (2014): *Mer enn klasse: Betydningen av «etnisk kapital» og «subkulturell kapital» for utdanningsatferd blant etterkommere av innvandrere*. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/39842/dravhandling-leirvik.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Opplæringslova – oppl. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Prieur, A. & Rosenlund, R. (2010): *Danske distinksjoner*, i Dahlgren, K & Ljunggren J. (2010). *Klassebilder: Ulikhet og sosial mobilitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2010): *Sosial mobilitet*, i Dahlgren, K & Ljunggren J. (2010). *Klassebilder: Ulikhet og sosial mobilitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Saalvik, M. & Skaalvik, S. (2017). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Solli, M. (2018): *Individualisme og holisme*, i Balsvik, E. & Solli, S. M. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapene* (3.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Strømme, T.B. and Helland, H. (2020), *Parents' educational involvement: Types of resources and forms of involvement in four countries*. Hentet fra <https://dx.doi.org/10.1002/berj.3609>
- Strømme, T. B. & Hansen, M. N. (2017): *Closure in the elite professions: the field of law and medicine in an egalitarian context*, *Journal of Education and Work*. Hentet fra <https://dx.doi.org/10.1080/13639080.2017.1278906>
- Strømme, T. B. (2020): *Educational aspirations and decisions in Barcelona, Spain and Bergen, Norway: the significance of class and class fractions*, *Journal of Youth Studies*. Hentet fra <https://dx.doi.org/10.1080/13676261.2020.1741526>
- Strømme, T. B. (2019): *Educational Decision-Making The Significance of Class and Context*. Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/8741/A-19-1-avhandling-BertnesStr%c3%b8mme.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Strømme, T. B. (2020): *Vocational and academic decisions in 'classed' school environments*, *Journal of Education and Work*. Hentet fra

<https://dx.doi.org/10.1080/13639080.2020.1754365>

Statistisk sentralbyrå. (2017, 27. juni). Foreldrenes utdanningsnivå har mye å si. Hentet fra

<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/foreldrenes-utdanningsniva-har-mye-a-si>

Statistisk sentralbyrå. (2021, 18.juni). Befolkningens utdanningsnivå. Hentet fra

<https://www.ssb.no/utdanning/utdanningsniva/statistikk/befolkningens-utdanningsniva>

Swartz, D. (1997). *Culture & Power: The sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: The university of Chicago press.

Vogt, A. (2018). *Rådgivning i skole og barnehage*. Oslo: Cappellen Damm Akademisk.

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1, Intervjuguide

Intervjuguide

Spørsmål:

Hva drømte du om å bli når du var liten?

Hva tror du det var som fikk deg til å interessere deg for dette?

Hvor ser du deg selv om ti år?

Hva tenker du om utdanning?

Har du tenkt noe på videre utdanning?

Hva tenker du er årsaken eller årsakene til dine valg innen yrke/utdanning?

Hvor mye tror du foreldrene dine har påvirket deg i dine valg innenfor skolevalg og utdanning?

Føler du medelevene har påvirket deg med tanke på valg av linje i VGS?

Tenker du at alle har lik mulighet til å bli akkurat hva de vil i Norge?

8.2 Vedlegg 2, Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Sosiale ulikheter i Norge”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke ungdommers valg innenfor utdanning og yrke. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hva som påvirker ungdommers sosiale mobilitet innenfor utdanning, gjennom kvalitativ forskning. Jeg ønsker å intervju 6-10 ungdommer som går på videregående, for å finne ut mer om hva som har påvirket deres interesser og fremtidsplaner innenfor utdanning. Problemstilling: «*Hvordan påvirker miljøet du er oppvokst i sosial mobilitet innen utdanning?*». Dette er et masterstudium.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

MF – Vitenskapelig Høyskole

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta på dette intervjuet fordi du er en student på videregående skole som er fylt 18 år og er derfor et interessant intervjuobjekt for min avhandling. Jeg har henvist meg til din skole for informanter til min masteravhandling. Det vil i denne avhandlingen være 6-10 elever som vil bli intervjuet.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Metoden som er valgt for denne avhandlingen er intervju.
- Under intervjuet vil jeg bruke en lydopptaker.
- Opptaket fra intervjuet vil bli lagret på en ekstern harddisk som kun jeg vil ha tilgang til. Jeg kommer ikke til å spørre om navn eller andre personopplysninger under intervjuet/lydopptaket.
- Intervjuet vil bli transkribert (skrevet ned) og anonymisert.
- Hvis du velger å delta vil intervjuet vare i ca. 30-45 minutter.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- De som vil ha tilgang til denne informasjonen vil være undertegnede og MF – Vitenskapelige Høyskole.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, datamaterialet vil bli lagret på en ekstern harddisk som bare jeg og behandlingsansvarlig institusjon vil ha tilgang til.
- Svarene du gir vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 31.08.2022

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra MF – Vitenskapelige Høyskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- MF – Vitenskapelige Høyskole ved Merethe Skårås *Førsteamanuensis*. E-post: Merethe.Skaras@mf.no. Telefon: 22590598

- Vårt personvernombud: Berit Widerøe Hillestad. E-post: personvern@mf.no

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

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

Med vennlig hilsen

Merethe Skårås
(Forsker/veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*sosiale ulikheter i Norge*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.3 Vedlegg 3, godkjenning fra NSD

19.08.2021 – Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 19.08.2021. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.08.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER NSD

Vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

Kontaktperson hos NSD: Markus Celiussen

Lykke til med prosjektet!