



Uit

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## Nordnorske distriktsjentes utdanningsreise

*-En studie av utdanningsmobilitet blant jenter fra utkanten.*

**Mette-Lise Sørensen**

*Masteroppgave i Pedagogikk November 2016*





# Innholdsfortegnelse

<b>FORORD .....</b>	<b>V</b>
<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>VI</b>
<b>1 INNLEDNING.....</b>	<b>1</b>
1.1 VALG AV FORSKNINGSTEMA .....	1
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	3
1.3 PRESENTASJON AV INFORMANTENE .....	3
1.4 OPPGAVENS GANG .....	4
<b>2 METODISK TILNÆRMING .....</b>	<b>6</b>
2.1 VALGET MELLOM KVALITATIV OG KVANTITATIV METODE.....	6
2.1.1 <i>Det åpne individuelle intervjuet</i> .....	7
2.2 VALG OG REKRUTTERING AV INFORMANTER.....	8
2.3 INTERVJU –FORBEREDELSE, GJENNOMFØRING OG ETTERARBEID.....	9
2.4 ETIKK.....	11
2.5 RELIABILITET OG VALIDITET.....	12
2.6 GENERALISERING .....	15
<b>3 TEORETISKE PERSPEKTIVER.....</b>	<b>16</b>
3.1 PIERRE BOURDIEUS TEORI OM HABITUS OG KAPITALBEGREPENE .....	16
3.2 SPRÅKETS BETYDNING .....	22
<b>4 BESKRIVELSE AV FORSKNINGSFELTET.....</b>	<b>27</b>
4.1 DET MODERNISTISKE SAMFUNNET .....	30
4.1.1 <i>Sosial mobilitet</i> .....	35
4.2 HØYERE UTDANNELSE I NORGE.....	37
4.2.1 <i>Mønsterbryternes utdanningsvalg</i> .....	40
4.2.2 <i>Eliteprofesjoner</i> .....	45
4.3 DET RURALE.....	48
4.3.1 <i>Bygdejentenes utdanningsattsing</i> .....	50
<b>5 PRESENTASJON OG ANALYSE AV MATERIALET .....</b>	<b>55</b>
5.1 UTDANNING- MULIGHETER OG BEGRENSNINGER FOR DISTRIKTS-UNGDOMMER .....	55
5.1.1 <i>"Å ta høyere utdanning føltes naturlig"</i> .....	59
5.2 DISTRIKTET PREGET AV ET TRADISJONELT KJØNNSROLLEMØNSTER .....	65
5.2.1 <i>Bygda- En ambivalent tilhørighet</i> .....	68
5.2.2 <i>Omvendt forbilde</i> .....	70
5.3 ARBEIDERKLASSEBAKGRUNN I AKADEMIA .....	74
5.3.1 <i>Universitets-og høgskolestudenter –Ulik opplevelse av akademia</i> .....	76
<b>6 HVA KAN VI LÆRE AV DISTRIKTSJENTENES SUKSESS I AKADEMIA?.....</b>	<b>80</b>
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>81</b>
Vedlegg 1: Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger.....	85
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	86
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	87

## **Tabeller**

Tabell 1: Befolkningen i høyere utdanning etter sosial bakgrunn.....	27
Tabell 2: Fylkesvis kjønnsfordeling i høyere utdanning.....	52

## **Figurer**

Figur 1: Sosiale klasser basert på ulikhet i kulturell-og sosial kapital.....	18
Figur 2: Sosiale forskjeller.....	21

## Forord

Som barn hadde jeg så fryktelig lyst til begynne på universitetet! Ikke hadde jeg anelse om hva det var, annet enn at det måtte ha noe med universet å gjøre –og *det* hørtes spennende ut!

Den lille jenta som drømte om å gå på universitetet har endelig fullført sin barndomsdrøm. Veien har riktignok vært både lang og krevende, men til gjengjeld har denne dannelsesreisen gitt meg så uendelig mye tilbake!

Først og fremst ønsker jeg å rette en stor takk til informantene – masteroppgaven hadde ikke blitt det den er uten dere! Takk til forskningsgruppen *Space and Time in Education* for tildeling av masterstipend! Marith, Thomas og Aid fikk den strevsomme oppgaven med å lese korrektur- tusen takk! Min veileder og motivator Andrew Kristiansen; tusen takk for at du alltid har hatt troen på meg. Jeg hadde ikke klart dette uten deg! Og sist, men ikke minst; min datter, mitt lille hjerte – dette er for deg.

Harstad, 1.november 2016

Mette-Lise Sørensen

*”Vær tålmodig overfor alt som er uløst i livet, og forsøk å elske selve spørsmålene”*

*Rainer Maria Rilke*

## Sammendrag

Tema for mastergradsoppgaven er utdanningsmobile jenter fra utkanten av Nord-Norge. Informantene i prosjektet har lavt utdannede foreldre, men har selv fullført ei profesjonsutdanning av lenger varighet. Majoriteten av informantene har utdanning innenfor eliteprofesjonene.

Barn av lavt utdannede foreldre gjør det generelt sett dårligere i skolen enn barn av høyt utdannede foreldre. Forskjellen mellom de to gruppene er fremtredende på en rekke områder i utdanningssystemet. Personer med lavt utdannede foreldre er underrepresenterte i høyere utdanning, og frafallet er også høyere blant dem. I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å belyse hvorfor de som har statistikken imot seg lykkes. Problemstillingen er som følgende; *Hva gjør at noen nordnorske utkantjenter med lavt utdannede foreldre fullfører høyere utdanning?* Undersøkelsen baserer seg på kvalitative intervjuer av ni klassereisende kvinner fra distriktet i Nord-Norge. Jeg retter søkelyset mot hva som har påvirket og motivert dem til å gjennomføre en høyere utdanning, og hvordan de har opplevd møtet med academia. Gjennom intervjuene kommer det frem at bygdene ser ut til å ”skyve” jentene ut av distriktet, samtidig som de trekkes mot det urbane. Det er for lite for dem ”å hente” i distriktet, sett i forhold til fritidstilbud og jobbmuligheter. For jentene har det vært selvsagt at de skulle ta ei utdanning. Familien, med mødrene i spissen, har fungert som pådrivere for deres utdanningsprosjekt.

# 1 Innledning

## 1.1 Valg av forskningstema

Tema for denne studien er sosial mobilitet blant kvinner fra distriktet i Nord-Norge, med andre ord; kvinner som har foretatt en *klassereise*. Klassereise er et begrep som omhandler personer som har foretatt et skifte i sosial klasse, eksempelvis fra arbeiderklassen til middelklassen. Kvinnene i dette prosjektet har lavt utdannede foreldre, men har gjennom utdanning forbedret sin sosiale posisjon.

Tradisjonelt sett har *kjønn, geografisk- og sosial bakgrunn*<sup>1</sup> hatt mye å si for tilgangen til utdanning. For bare noen generasjoner tilbake i tid var ens fremtid nærmest determinert ut ifra families sosiale posisjon. Den sosiale mobiliteten var svært avgrenset, og det var spesielt vanskelig for kvinner i utkantstrøk. Utdanning var i hovedsak et gode forbeholdt menn av borgerskapet og funksjonærfamilier i byene. Siden den gang har det skjedd store transformasjoner i utdanningssystemet. Bare i løpet av de siste 50 årene har vi gått fra å være et utdanningsfattig til et utdanningsrikt samfunn. Denne utviklingen har vært et resultat av en strategisk politikk om å investere i ”human kapital” som ville komme samfunnet til gode (NOU 1976:46). Satsing på utdanning og kompetanseheving ble dermed ansett som grunnleggende i moderniseringen av samfunnet. Den store utdanningsatsingen på 1960-tallet i Norge førte til at utdanning ble tilgjengelig for flere, og som resultat av dette har studenttallet blitt mer en tidoblet i løpet av 50 år (Aamodt&Vabø 2005). Denne overgangen blir ofte omtalt som overgangen fra et elite- til et massesystem for høyere utdanning. På sikt har dette ført til at betydningen av kjønn, geografisk-og sosial bakgrunn har mindre å si i dag enn før. I dag er kvinner overrepresentert innen høyere utdanning, og dermed er de kjønnsmessige forskjellene i utdanningssystemet tilsynelatende utjevnet (Statistisk sentralbyrå 2016 c). Når det gjelder ens geografiske bakgrunn, hevdes det at en geografisk spredning av lærestedene for høyere utdanning vil føre til at ungdommer fra distriktet i større grad velger høyere utdanning, enn de ellers ville gjort dersom det var lang vei til nærmeste studiested

---

<sup>1</sup> Begrepet sosial bakgrunn defineres i denne studien ut ifra foreldrenes utdanningsnivå som gir oss fire nivåer. Rangert fra lavest til høyest; Grunnskole, videregående skole, universitets- eller høyskoleutdanning på lavere nivå og høyere nivå. Lavere grad av høyere utdanning tilsvarer en utdanningslengde på minimum to til og med fire år. Høyere nivå tilsvarer utdanninger på mer enn fire år- doktorgrader involveres ikke her (Tuhus 2010: 27) Som ei forenkling bruker jeg betegnelsen *arbeiderklasse* for personer som kommer fra familier uten tradisjoner for høyere utdanning (høyskole og universitet). *Middelklassen* brukes som en betegnelse på personer med høyt utdannede foreldre (gjelder både lavere og høyere grad av høyere utdanning)

(Aamodt, Skjersli & Støren 2005: 23). Bildet er imidlertid sammensatt hvor det er flere faktorer som spiller inn på distriktsungdommers utdanningsmuligheter. Nærhet til studiested har selvsagt betydning for ens valgmuligheter, men også mulighetene som finnes i det lokale arbeidsmarkedet. Dersom ungdom fra distriktet ønsker å ta ei utdanning, innebærer dette at de må flytte fra hjemstedet sitt til en større by. I denne sammenheng kan *sted* i seg selv begrense ens utdanningsmuligheter i form av tilknytning og tilhørighet. Bæck (2015) påpeker at *sted* har en uavhengig signifikant effekt på utdanningsutbytte. Dersom det er lang vei til nærmeste studiested, vil det også innebære store sosiale og økonomiske omkostninger for enkelte å etablere seg andre steder. Dette blir forsterket dersom en har få ressurser til rådighet (Corbett 2005). I følge Paulgaard (2012) oppfatter mange distriktsungdom sine muligheter som begrenset, og dette vil igjen influere dem i retning av å bli mindre mobile. Når det gjelder rekrutteringen til høyere utdanning, er det fortsatt betydelige forskjeller i utdanningsutbytte. Personer med lavt utdannede foreldre er underrepresenterte i høyere utdanning (Statistisk sentralbyrå 2014a; Askvik 2015). Vår sosiale bakgrunn har betydning for karaktersnittet når vi går ut av grunnskolen, hvilke studieretning vi velger, om vi gjennomfører videregående opplæring, hvilken utdanning vi velger og om vi gjennomfører denne (Frønes og Kjølørød 2010; Statistisk sentralbyrå 2014; Bakken 2014; Askvik;2015). Ettersom utdanningsnivået i distriktet er lavere enn i byene, står ungdommer fra utkanten overfor flere hindringer for å velge høyere utdanning. Blant annet avdekkes det store akademiske forskjeller mellom rurale og urbane områder, der ungdommer fra distriktet får dårligere resultater enn by-ungdom. Dermed har de også større sjanser for å falle fra videregående opplæring (Bæck 2015:2). Det viser seg imidlertid at det er kjønnsmessige forskjeller i satsingen på høyere utdanning i distriktet, hvor jentene i større grad velger høyere utdanning enn guttene<sup>2</sup> (Heggen 2002; Bæck 2015; Statistisk sentralbyrå 2015 a og b). Ettersom jeg har påpekt betydningen av ens sosiale- og geografisk bakgrunn i forhold til utdanning, finner jeg det både overraskende og interessant at jenter fra utkanten gjør det så godt i høyere utdanning.

Grunnen til at jeg valgte dette temaet for forskningsprosjektet er at jeg selv kan relatere meg til hvordan det er å være førstegenerasjonsakademiker, og det var i hovedsak dette som først tente gnisten hos meg. Min interesse for feltet har økt gjennom prosjektet, og jeg synes selv at dette er et spennende studie. Jeg ønsker at mitt forskningsprosjekt skal kunne gi bidrag til et tema som har vært forsket relativt lite på fra før, og som det vil være nyttig å vite mer om.

---

<sup>2</sup> Se kap. 4.3.1 *Bygdejentenes utdanningsatsing*, tabell 1.



Kvinnene i studien stemmer til andre studenter med lavt utdannede foreldre og ungdom fra distriktet. Gjennom deres fortellinger får vi kunnskap om de som lykkes i akademia. Samtidig berører studiet også en overordnet utdanningspolitisk problematikk i forholdet mellom det urbane og rurale . I dag ser vi blant annet at flere og flere bygdeskoler legges ned på bakgrunn av en sentraliseringspolitikk, og dette kan ha utdanningsmessige konsekvenser for barn og unge fra distriktet.

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Det er stort frafall blant studentene i høyere utdanning, og dette gjelder særlig for studenter med lavt utdannede foreldre. Statistikken viser at bare 16 prosent av dem som har foreldre med grunnskole som høyeste utdanningsnivå, tar høyere utdanning, og bare 40 prosent av disse igjen oppnår en grad etter ti år (Statistisk sentralbyrå 2014 a). Mitt prosjekt har som hensikt å belyse hvorfor de som har statistikken imot seg lykkes. Problemstillingen jeg tar utgangspunkt i er som følgende;

### **Hva gjør at noen nordnorske utkantjenter med lavt utdannede foreldre fullfører høyere utdanning?**

Videre tar jeg utgangspunkt i disse forskningsspørsmålene:

- Hva karakteriserer distriktsjenter som er sosialt mobile og bryter med de tradisjonelle utdanningsmønstrene?
- Hva motiverer og påvirker disse jentene til å velge høyere utdanning?
- På hvilke måter har jentenes ikke-akademiske bakgrunn betydning for deres opplevelse av akademia?

## **1.3 Presentasjon av informantene**

Alle jentene i undersøkelsen har vokst opp i distriktet i Nord-Norge. Bortsett fra én, måtte alle flytte fra hjemlassen for å begynne på videregående skole. Omtrent halvparten av dem begynte å studere direkte etter videregående skole, mens den andre halvparten hadde noen ”tenkeår” først, der de eksempelvis gikk på folkehøgskole, reiste, arbeidet eller tok enkeltemner før de penset seg inn på hva de ville studere. Felles for alle jentene er at de har gjennomført ei profesjonsutdanning. Sju av dem har utdanning på masternivå, der én av dem har gjennomført to mastergrader. To av dem har ikke en mastergrad, men har utdanning som

”tilsvarende” en master i forhold til hvor lenge de har studert. Majoriteten av dem har utdanning innenfor eliteprofesjoner som medisin, odontologi, jus, siviløkonom og veterinær. Et annet fellestrekk er at alle har foreldre uten høyere utdanning. Flesteparten av foreldrene har grunnskole som høyeste oppnådde utdanningsnivå, og en liten andel har utdanning på videregående nivå. Et fåtall av foreldrene har imidlertid tatt utdanning i voksen alder. For å ivareta informantenes anonymitet har jeg både gitt dem og deres hjemstedet fiktive navn;

- **Trude** er 34 år gammel og utdannet veterinær.
- **Inger** er 45 år, og den eldste av informantene. Hun har gjennomført to bachelorgrader innenfor elektronikk. I tillegg har hun tatt flere år med videreutdanning innenfor sitt felt.
- **Lise** er 36 år. Hun har en bachelor i sykepleie, og videreutdannet seg til å bli jordmor. Utover dette har hun også flere videreutdanninger.
- **Mathilde** er 26 år og utdannet siviløkonom.
- **Lone** er 28 år gammel. I likhet med Mathilde, er hun også siviløkonom.
- **Henriette** er 30 år og utdannet tannlege.
- **Sigrid** er 30 år og utdannet jurist. Hun har to mastergrader innen rettsvitenskap.
- **Frida** er 25 år og er snart ferdig med medisinstudiet.
- **Helen** er 34 år gammel. Hun har en mastergrad i strategisk ledelse og økonomi.

## 1.4 Oppgavens gang

Oppgaven er inndelt i seks kapitler. Innledningsvis har jeg presentert forskningstema og utledet en problemstilling for oppgaven. Jeg har også gitt en kort presentasjon av informantene i denne delen. Kapittel 2 tar for seg hvilken metode som ligger til grunn for studien. Jeg begrunner mitt valg av forskningsdesign, og gjør rede for ulike overveielser som er gjort i forskningsprosessen. Videre gir jeg en beskrivelse av utvalget, og hvilke utvelgelsesmetoder jeg har benyttet meg av. Det redegjøres for forberedelser og etterarbeid som er gjort i forbindelse med intervjuene. Avslutningsvis gjøres det rede for forskningens reliabilitet, validitet og overførbarhet. Kapittel 3 omhandler studiens teoretiske grunnlag. Jeg vektlegger Pierre Bourdieu og Basil Bernstein sine teorier til å belyse forskjeller i utdanningsutbytte mellom sosiale klasser. I Kapittel 4 gir jeg en beskrivelse av forskningsfeltet, hvor flere emner berøres; hvordan dagens samfunn kan åpne for muligheter i

forhold til utdanning, dagens utdanningsbilde og mønsterbryternes fagvalg. Flere av informantene har gjennomført ei eliteutdanning. Jeg gjør derfor rede for hva som kjennetegner slike utdanninger. Avslutningsvis belyses ulike mytebilder av det rurale, kontrastert med mytebilder av det urbane, før jeg oppsummerer temaet i oppgaven; bygdejentenes utdanningssatsing. I kapittel 5 kommer jentenes stemmer frem gjennom presentasjon og analyse av materialet. Resultatene ses i sammenheng med annen forskning og teori på området. Kapittel 6 gir ei kort oppsummering av hva vi kan lære av distriktsjentenes suksess i akademia.

## 2 Metodisk tilnærming

Hensikten med dette kapitlet er å redegjøre for valg og overveielser som er gjort gjennom forskningsprosessen. I første del av kapitlet ser jeg i korte trekk på kjennetegn ved kvalitativ og kvantitativ metode. Videre beskrives det åpne individuelle intervjuet, herunder en begrunnelse over hvorfor jeg har valgt en delvis strukturert intervjuform. Deretter beskriver jeg ulike utvelgesmetoder som jeg har tatt i bruk for å komme i kontakt med informantene. Jeg gir deretter en oversikt over arbeidet som er gjort i forkanten av intervjuene, samt hvordan intervjuene og etterarbeidet ble gjennomført. Videre gjør jeg oppmerksom på ulike etiske overveielser som forsker bør tenke på. Avslutningsvis gjøres det rede for oppgavens reliabilitet, validitet og overførbarhet.

### 2.1 Valget mellom kvalitativ og kvantitativ metode

Metode er et redskap forskere bruker for å kunne beskrive ulike sider ved virkeligheten gjennom innsamling av data eller empiri, og hovedsakelig står valget mellom et kvalitativt eller kvantitativt forskningsdesign. En kan også benytte seg av en såkalt *metodetriangulering*, der en tar i bruk både kvalitativ og kvantitativ metode. Dette innebærer at forskeren tar i bruk ulike kilder, flere datainnsamlingsstrategier, annen forskning og ulike teorier for å støtte opp om sine funn (Postholm 2010:132). Fordelen med metodetriangulering er at det kan være lettere å argumentere for at forskningens gyldighet er styrket.

Kvantitativ metode egner seg best dersom en har utformet en problemstilling med hensikt om å kartlegge utbredelse eller hyppigheten av et fenomen. Denne metoden er også velegnet dersom en skal studere mange enheter, med formål om å generalisere til en større populasjon (Jacobsen 2005: 62). Skriftlige spørreundersøkelser med bestemte svaralternativer vil eksempelvis kunne gi et stort datamateriale. Kvantitative metoder innebærer og en større avstand mellom forsker og respondent, der forskeren bare forholder seg til talldataen som er samlet inn (Thagaard 2009:17-19).

Hensikten med kvalitativ metode er at en ønsker å gå i dybden av et problem. Det vil være færre enheter som undersøkes, og datainnsamlingen foregår eksempelvis gjennom intervju eller deltakende observasjon. Formålet med å benytte kvalitativ metode er at en ønsker tak i detaljer og den innholdsmessige dimensjonen hos informantene, for at en i større grad skal kunne ta deres perspektiver (Postholm 2010). En er altså ikke ute etter utbredelsen av et

fenomen, men prosessene og meningene som ligger bak fenomenet (Thagaard 2009). Kvalitative metoder egner seg dermed godt til å studere personlige temaer som omhandler private forhold i personers liv. Kontakten man oppnår med informantene kan være avgjørende for et rikere datamateriale, og en større forståelse for fenomenet (ibid.). Enkelte ganger kan relasjonen som oppstår mellom forsker og informant være avgjørende for at en i det hele tatt får informasjon. Svakheten for den kvalitative metoden er imidlertid at forskerblikket farges av forskerens teoretiske ståsted, hvilket kan påvirke forskningen i den ene eller den andre retningen. For å minimere effekten av dette, er det viktig at forskeren har et reflektert forhold til sin posisjon som forsker, og at han/hun kan påvirke forskningsresultatet. Eksempelvis ved at en ikke ”fremprovoserer” svar under intervjuer, med måten man ordlegger seg på.

I mitt forskningsprosjekt har jeg benyttet meg av kvalitativ metode i form av intervju. I tillegg holdes min empiri sammen med annen empiri, som er samlet inn fra annen forskning og offentlig statistikk. Et kvalitativt forskningsdesign åpner som sagt opp for en større nærhet mellom forsker og informant, noe jeg anser som essensielt for denne studien. Jeg ønsket tilgang til informantenes subjektive opplevelser, tanker og refleksjoner om deres klassereise. Til sammenligning ville jeg ikke fått et like rikt datamateriale ved et kvantitativt forskningsdesign.

### **2.1.1 Det åpne individuelle intervjuet**

Det som kjennetegner denne formen for datainnsamling er at forsker innhenter informasjon fra informanten gjennom dialog. Dataene som samles inn er i form av fortellinger, tatt opp på lydbånd eller notert ned av forskeren. Et annet kjennetegn ved denne formen for undersøkelse er at det legges ingen, eller få begrensninger, på hvilken informasjon informanten kan komme med i intervjusituasjonen. Det er dog variasjoner innenfor intervju som metode, hvor graden av struktur kan variere. Noen intervjuer har en sterkt struktur, med faste spørsmål og faste svaralternativer. Andre intervjuer har en åpen strukturering, hvor informanten prater fritt. Mellom de to ytterpunktene er det grader av strukturering. I mitt forskningsprosjekt har jeg benyttet meg av en delvis strukturert tilnærming, hvor intervjuguiden består av fastlagte tema med åpne svaralternativer<sup>3</sup>. Innenfor kvalitative metoder, er det denne formen for intervju som fremheves i litteraturen (ibid.).

---

<sup>3</sup> Se vedlegg

Det åpne, individuelle intervjuet passer best når:

- det er få enheter en skal innhente informasjon fra
- når vi er interessert i hva *det enkelte* individ sier
- når vi er interessert i hvordan den enkelte legger mening i et konkret fenomen

(Jacobsen 2005: 142-143).

Intervju som forskningsmetode frembringer ofte et stort datamateriale for forskeren, og dette vil begrense antallet informanter. Det vil derfor ikke være mulig, eller nødvendig, med et like stort utvalg som en eksempelvis kan tillate seg innen kvantitativ forskning. Denne metoden benyttes også hvis man er opptatt av ”skjevhetene” i samfunnet, som utsatte grupper eller personer med spesielle kjennetegn; personer som en ellers ikke ville fått tilgang til ved et tilfeldig utvalg. Jeg er derimot opptatt av enkelte individets holdninger, oppfatninger, tanker og hvordan de selv fortolker sin situasjon. Det individuelle intervjuet egner seg dermed godt til å få frem nettopp dette.

## **2.2 Valg og rekruttering av informanter**

Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg. Dette innebærer at en velger informanter ut ifra egenskaper eller kvalifikasjoner de besitter, som vil være strategiske i forhold til problemstillingen og teoretiske perspektiver (Thagaard 2009). For å kunne svare på studiens problemstilling, var jeg derfor avhengig av å benytte meg av denne type utvalg.

Ettersom utvalgseleksjonen ikke er basert på en tilfeldig utvelging av informanter, vil ikke dette prosjektet være representativt for populasjonen som helhet. Utvalget er selektert strategisk etter spesielle kriterier og tilgjengelighet for forskeren, og derfor er utvalget i dette prosjektet skjevt. Informantene ble valgt ut på bakgrunn av følgende kriterier;

- Kvinner som har foreldre uten høyere utdanning
- Kvinner som er oppvokst i distriktet i Nord-Norge
- Kvinner som har gjennomført ei mastergradsutdanning/profesjonsutdanning

Da jeg først gikk i gang med å finne informanter til studiet, falt valget på kvinner fra distriktet som har gjennomført ei høyere utdanning. Jeg satte ikke noen krav i forhold til lengde eller typer studium. Etterhvert bestemte jeg meg for at jeg ønsket å komme i kontakt med personer

som hadde gjennomført høyere utdanning av lengre varighet, helst med en mastergrad. Begrunnelsen for dette valget var jeg ønsket informanter som hadde valgt utradisjonelt. Her viser forskning at dersom personer med lavt utdannede foreldre velger høyere utdanning, velger de som oftest ei utdanning av kortere varighet (Askvik 2015). Det var imidlertid vanskelig å finne nok informanter som passet med denne beskrivelsen, og derfor gjorde jeg noen unntak. Disse informantene har derimot tatt høyere utdanning som ”tilsvarende” ei masterutdanning, eksempelvis gjennom videreutdanninger, eller at de har flere bachelorgrader. De presiseres at dette gjelder bare for to av de i alt ni informantene.

Jeg brukte mitt faglige og sosiale nettverk for å spre informasjon om prosjektet. Fem av informantene kom jeg i kontakt med via felles bekjente, og ble dermed rekruttert gjennom *snøballmetoden*. Denne formen for utvelgelse innebærer at kontaktpersoner av forskeren foreslår mulige informanter for forskeren. Dette kan være problematisk i forhold til prinsippet om at alle som deltar i forskningsprosjektet skal gi sitt informerte samtykke for deltakelse (Thagaard 2009). I denne sammenheng får forskeren kjennskap til informantene, uten at de har gitt sitt samtykke. Dette kan være problematisk ettersom informanten kan oppleve dette som ubehagelig. En måte å unngå dette på er at informantene først gir sitt samtykke til at kontaktpersonen, som da videreformidler navnet deres til forskeren (ibid.). Når samtykket er innhentet, kan forskeren etablere kontakt med informanten. I mitt forskningsprosjekt benyttet jeg meg av sistnevnte strategi. Resten av informantene er basert på et såkalt *tilgjengelighetsutvalg*. Disse hadde lest om prosjektet i sosiale medier, og tok selv kontakt med meg. Det problematiske ved å benytte seg av denne utvelgelsesmetoden, er at en kan stå i fare for å bare få tilgang til personer som er fortrolige med forskning. Dette er personer som føler at de mestrer sin livssituasjon, og som dermed ikke har noe imot å fortelle om dette. En kan dermed gå glipp av verdifull informasjon fra personer med andre typer kjennetegn, som i mindre grad er tilbøyelig til å ta kontakt med en forsker. Disse personene kunne potensielt sett representere andre sider ved fenomenet, som en dermed ville gått glipp av. I mitt studie var jeg imidlertid ute etter informanter som har lyktes i akademia.

### **2.3 Intervju –Forberedelse, gjennomføring og etterarbeid**

Prosjekter som innebærer behandling av personopplysninger må meldes inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Meldeskjema for prosjektet ble sendt inn og behandlet før jeg gikk i gang med intervjuene.

Intervjuguiden er grundig utarbeidet på bakgrunn av forskningsspørsmålene. Hovedsakelig omhandler den kvinnenens forhold til hjemlassen, foreldrenes betydning, opplevelsen av akademia og hva som har motivert dem til å ta ei utdanning. Jeg brukte god tid på å utarbeide intervjuguiden, hvor jeg knyttet de ulike intervju spørsmålene til konkrete forskningsspørsmål. Jeg ble også bevisst på at jeg måtte utforme åpne spørsmål, slik at informantene kunne svare fritt. Mange spørsmål ble også formulert på flere måter, slik at eventuelle uklarheter kunne bli løst opp eller utdypet. Samtidig bidro dette til jeg på sett og vis fikk ”dobbeltsjekket” deres utsagn, som i ettertid viste seg å være fordelaktig. Informantene fikk snakke fritt om de ulike temaene, og enkelte ganger kom de naturlig over på andre temaer. Her kunne jeg eksempelvis poengtere for informanten at ”jeg vet at du har snakket om dette før, men det hadde uansett vært fint om du kunne utdypet det litt mer”. Etter intervjuene brukte jeg lydbåndopptakeren til å skrive ned samtalene. Av transkriberingen utarbeidet jeg en matrise, som gjorde det mulig for meg å sammenligne deres svar. På denne måten fikk jeg også en grundigere kjennskap til materialet.

Ettersom flere av informantene var bosatt i ulike deler av landet, var det både praktisk og kostnadmessig vanskelig å møte alle ansikt-til-ansikt. Av denne grunn ble fire av intervjuene gjennomført via Skype. Jacobsen (2005) fremhever både de negative og positive sidene ved denne formen for intervju. Bruk av telefon og internett i intervjusammenheng kan redusere kostnader og tidsbruk, hvor dette trekkes frem ei positiv side ved denne intervjuformen. Det kan også redusere den såkalte *intervjueffekten*, som er effekten forskeren har på selve intervjusituasjonen. Forskerens fysiske nærvær i vanlige intervjuer kan påvirke informanten til å opptre annerledes enn normalt (ibid.). I enkelte situasjoner er imidlertid den personlige kontakten som oppstår mellom forsker og informant en forutsetning for å få tilgang til følsomme tema, eller for at informanten skal kunne åpne seg. Dette vil derfor være vanskeligere å få tilgang til via eksempelvis Skype. Avstanden mellom forsker og informant kan også gjøre det lettere for informanten å lyve, enn det ville vært ansikt-til-ansikt. I enkelte tilfeller kan imidlertid distansen mellom forsker og informant være avgjørende for å få informasjon (ibid.). Da dette prosjektet ikke er av sensitiv karakter, vurderte jeg dette til å ha lite å si for validiteten.

I den grad jeg kunne kontrollere intervjusted, var den avgjørende at intervjuet skulle foregå i en kontekst hvor vi ikke ville bli forstyrret. Enkelte intervjuer ble foretatt hjemme hos



informanten, på arbeidsplassen min eller arbeidsplassen til informanten. Det finnes to hovedgrupper intervjusteder innenfor metodelitteraturen; et naturlig sted som er kjent for informanten, og et kunstig eller ”nøytralt” sted. Jacobsen (ibid.) trekker frem viktigheten med valget av intervjusted, hvor forskning viser at denne faktoren kan påvirke innholdet i intervjuet. Kunstige steder kan eksempelvis medføre kunstige svar hos informanten. Konteksteffekten kan reduseres om en gjennomfører intervjuet i omgivelser som er naturlig for informanten. Enkelte ganger kan det imidlertid være vanskelig å foreta intervjuer i informantens naturlige kontekst, som for eksempel hjemme hos informanten. I denne konteksten kan informantens familie forstyrre intervjuet, eller legge begrensninger på hva informanten forteller. Det er heller ikke alle som ønsker å slippe fremmede inn i sine hjem, og derfor kan det være vanskelig å oppfylle kravet om en ”naturlig” kontekst i intervjusituasjonen. Med bakgrunn i disse overveielser, ble kun et fåtall av intervjuer gjennomført i en kunstig kontekst for å skjerme intervjuet for forstyrrelser og påvirkninger. Jeg vil uansett påpeke at ingen kontekster vil være helt naturlige, ettersom intervjusituasjonen i seg selv er ”kunstig fremstilt” av forskeren. Det vil derfor være viktig at forsker er kjent med påvirkningen konteksten kan ha på informasjonen en får gjennom intervjusamtalen.

## 2.4 Etikk

Innen samfunnsvitenskapelig forskning studerer en som oftest hvordan mennesker handler, tenker og føler. Dette medfører at foretar en ”inngripen” i livet til personene det gjelder, og innebærer et stort etisk ansvar for forskeren (Thagaard 2009; Jacobsen 2005; Postholm 2010). De største etiske overveielserne forskeren står overfor vil eksempelvis være innen medisinsk forskning, der forskningen kan medføre psykisk eller fysisk skade på informantene. Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning er ikke dette vanlig, men også her vil en møte på etiske utfordringer. Forskningsetikken baserer seg på tre grunnleggende krav knyttet til forholdet mellom forsker og informanter; *informert samtykke*, *krav på privatliv* og på å *bli gjengitt korrekt* (Jacobsen 2005: 45). Når det gjelder informert samtykke betyr dette at personen som skal delta i undersøkelsen gjør dette på et frivillig grunnlag, og at personen er kjent med eventuelle farer og gevinster deltakelsen kan medføre. Samtidig skal de gjøres oppmerksomme på at de når som helst kan avbryte sin deltakelse i forskningsprosjektet (Postholm 2010). At samtykket er informert handler også om at informanten gjøres kjent med undersøkelsens hensikt, eventuelle konsekvenser ved deltakelse, og hva informasjonen skal brukes til. I virkeligheten er ikke dette gjennomførbart, ettersom det for det første vil medføre

en massiv informasjon om prosjektet. Det vil også kunne ha innvirkning på undersøkelsens pålitelighet dersom informanten er kjent med alle sider ved prosjektet (Jacobsen 2005). I denne sammenheng påpeker Jacobsen (ibid.) at en kan benytte seg av en gylden middelvei, i form at en gir *tilstrekkelig* informasjon til informanten. Når det gjelder kravet om privatliv inngår det en vurdering av informasjonens følsomhet. Dette er noe forskeren må tenke gjennom og vurdere. Det er også utformet en lov som omhandler hva som defineres som følsomme opplysninger, eksempelvis informasjon om seksuelle forhold, religion og rase (ibid.). Er materiale av sensitiv karakter med innhold av følsomme opplysninger, desto sterkere bør tiltakene være for å sikre privatlivet til den enkelte. Forskeren må også vurdere hvor privat informasjonen han eller hun får, er. Jo lenger inn man kommer i den enkeltes private sfære, jo viktigere er det at privatlivets fred sikres. For å sikre kravet om privatliv må forsker også gjøre en vurdering av muligheten for at informanten kan identifiseres i materialet. Jo mindre utvalg en har, jo større er faren for at personene kan bli identifisert. Ettersom kvalitative studier ofte baserer seg på mindre utvalg, bør en være påpasselig med å overholde kravet om anonymisering. Kravet om riktig presentasjon av data vil i prinsippet være vanskelig å overholde fordi det vil være vanskelig å gjengi resultatet i sin fulle sammenheng (ibid.). Fullstendig presentasjon må imidlertid være et ideal som man skal strebe etter. Tar en resultatene ut av sin sammenheng, har forsker ikke gitt riktig presentasjon av data. En bør heller ta sikte på å gi en fullstendig presentasjon av data, der den er avgjørende for å forstå sammenhengen (ibid.). Forskerens teoretiske forståelse vil uansett være en fortolkning av informantens selvforståelse (Thagaard 2009: 111). Som forsker vil en bare kunne se et fenomen utenfra, som naturligvis er et annet perspektiv enn det informanten selv har. Derfor kan det være vanskelig å oppfylle dette kravet i praksis.

## **2.5 Reliabilitet og validitet**

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning vil de tradisjonelle kravene til *validitet* og *reliabilitet* være problematiske. Dette fordi møtet mellom forskeren og informanten ikke vil la seg reproduseres av andre forskere (Postholm 2010). Når man snakker om reliabilitet refereres det til hvor pålitelig resultatene av forskningen vil være (Postholm 2010; Thagaard 2009). Et vanlig kriterium er at resultatene skal kunne gjentas og reproduseres, noe som ikke vil være gjennomførbart i et kvalitativt studie. Informanten vil aldri kunne repetere hva han eller hun har fortalt på nøyaktig samme måte som i det opprinnelige intervjuet. Kravet om

reproduksjon vil også være irrelevant innenfor denne type forskning, ettersom undersøkelsen hensikt nettopp er å belyse et unikt fenomen bundet til tid og sted.

Det er flere faktorer som kan påvirke forskningens pålitelighet. Undersøkelsen i seg selv kan ha effekt på fenomenet, gjennom den såkalte intervju-effekten. Informanten blir påvirket av forsker - hvordan han eller hun ser ut, måte å prate på, klær og lignende. Sider ved forskeren kan dermed påvirke informantens svar i en undersøkelse (Jacobsen 2005). Dette vil selvsagt være vanskelig for forskeren å kontrollere, spesielt dersom omhandler personlige egenskaper ved forskeren. Studier viser også at en undersøkelse i seg selv kan frembringe atferdsendringer hos den/de som blir undersøkt. Dette fenomenet har fått betegnelsen *Hawthorneeffekten*, og har bakgrunn i en undersøkelse som ble gjort i USA i 1920-årene (Jacobsen 2005). Det er viktig at forskeren reflekterer over hvilken påvirkning studiet kan ha på de involverte. I dette prosjektet har jeg vurdert min posisjon som forsker i møtet med informantene. Ettersom informantene her er høyt utdannede kvinner, anser jeg min eventuelle effekt som forsker vil være av liten betydning. Den sosiale avstanden mellom meg og informantene var relativt lik, sett i forhold til alder, bakgrunn (og kjønn). Det kan dermed tenkes at de har vurdert meg som lik dem selv, noe jeg anser som positivt for forskningens pålitelighet. Hadde utvalget eksempelvis bestått av marginaliserte personer, kunne jeg som forsker ha påvirket intervjusituasjonen i form av at ”avstanden” mellom forsker og informanter hadde blitt større. Det kan påvirke informantene i retning av at de ønsker å fremstille seg selv på en annen måte. Jeg var også bevisst på hva jeg kunne si og gjøre for at informantene skulle oppleve situasjonen som en ”helt vanlig prat”. Eksempelvis kunne vi snakke litt løst og fast før intervjuet gikk i gang. Som jeg har vært inne på tidligere, kan også konteksten intervjusituasjonen inngår i påvirke forskningens pålitelighet. Som forsker må man vurdere om undersøkelsen skal foregå i en kunstig eller naturlig kontekst, og samtidig være klar over effekten dette kan ha på forskningen. Som tidligere nevnt var det ønskelig at intervjusituasjonen skulle foregå et sted som ville oppleves som naturlig for informanten, men dette var ikke alltid like lett å gjennomføre i praksis. Fire av intervjuene ble foretatt hjemme hos informanten, ett på min arbeidsplass og fire av informantene ble intervjuet via Skype. En annen trussel mot forskningens troverdighet handler om nedtegning og analyse av data. For å minimere trusselen om unøyaktig nedtegning av data, anså jeg det som fordelaktig å bruke lydbåndopptaker under intervjuene. På denne måten kunne jeg gi en korrekt gjengivelse av data under transkribering av materialet. Dette var imidlertid ei vurdering jeg måtte ta, ettersom enkelte kan oppleve dette som ubehagelig. Jeg mener imidlertid at de positive sidene

ved å benytte seg av båndopptaker overskygget det negative, ettersom båndopptakeren gjorde det mulig for meg å vie hele min oppmerksomhet til informanten. Dersom jeg ikke hadde benyttet meg av båndopptaker, ville jeg vært avhengig av å notere ned det som ble sagt. Det kan igjen hatt en negativ effekt på intervjusituasjonen, der intervjuer kan fremstå som fraværende og lite til stede i intervjusituasjonen. Det er viktig at en ser på den som prater og hører hva som blir sagt. For å styrke prosjektets troverdighet kan en få andre forskere til å se gjennom resultatet, og foreta en kryssjekk av ens kategoriseringer.

Validitet er en betegnelse på forskningens gyldighet, altså om en måler det en har som hensikt å måle (Jacobsen 2005: 167). Sagt på en annen måte viser begrepet til om de tolkninger en har kommet frem til er gyldige, sett opp mot den virkeligheten en har studert (Thagaard 2009). En måte å måle validiteten på er om funnene som er avdekket i studien kan generaliseres. Kvalitative undersøkelser har imidlertid ikke som hensikt å generalisere til en større populasjon. Dette på bakgrunn av at utvalget i slike studier ofte er formålsstyrt. Dette betyr at en velger ut informanter som passer en konkret beskrivelse, slik at en får belyst fenomenet en ønsker å undersøke. Utvalget vil være bevisst skjevt, og dermed vil ikke resultatene fra forskningen kunne generaliseres til eksempelvis populasjonen. For å styrke forskningens gyldighet bør man imidlertid benytte seg av annen forskning og statistikk som kan relateres til fenomenet man studerer. Det er også andre forhold som kan påvirke undersøkelsens gyldighet. Forskeren bør vurdere om han/hun har fått tilgang til de riktige informantene, og om informantene snakker sant. Det vil imidlertid være vanskelig å vurdere om informantene snakker sant, og desto viktigere er det at forskeren vurderer dette. I denne sammenheng må en drøfte om informantene kan ha motiver for å ikke snakke sant. Da dette prosjektet er av positiv karakter, hvor utvalget mitt består av tilsynelatende vellykkede informanter med høyere utdanning, har jeg vurdert denne trusselen til å være lav. Prosjektet er heller ikke av en sensitiv karakter, men på tross av dette, kan selv mindre sensitive tema også medføre at informantene ønsker å fremstille seg selv på en annen måte enn de virkelig er (Jacobsen 2005). For å minske denne trusselen bør man basere forskningen sin på flere enn én informant, og at informantene ikke har kjennskap til hverandre (ibid.). En annen viktig vurdering vil være om hvordan informasjonen kommer frem. Har forskeren stimulert informanten til å svare på et spørsmål, eller har informanten gitt informasjon ved eget initiativ. Informasjon som kommer uoppfordret fra informanten vil tillegges større gyldighet, enn informasjon som er oppfordret fra forskerens side (ibid.). Her vil jeg trekke frem

viktigheten med åpne spørsmål, der informanten nærmest får fortelle fritt og komme inn på ulike temaer selv.

## **2.6 Generalisering**

”Overførbarhet er knyttet til den forståelsen som utvikles innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner” (Thagaard, 2009:190). Ettersom dette er et kvalitativt studie, vil ikke hensikten være å generalisere til en større enhet, som for eksempel populasjonen. I enkelte tilfeller velger man bevisst et skjevt utvalg, noe betyr at informasjonen en innhenter, ikke vil gjelde for hele befolkningen. Jeg har basert meg på et strategisk skjevt utvalg, noe som betyr at jeg ikke kan generalisere til en større enhet. Antakeligvis kan jeg argumentere for at funnene vil gjelde for andre personer med samme bakgrunn som mine informanter. For å argumentere for at funnene også er gjeldende i andre kontekster, kan man søke støtte i andre forskeres arbeid innenfor samme fagområde. Uansett skal man være forsiktige med å generalisere når det gjelder omfang eller hyppighet i kvalitative studier.

### 3 Teoretiske perspektiver

#### 3.1 Pierre Bourdieus teori om habitus og kapitalbegrepene

Jeg føler jeg mangler noen ting, som samtaler om politikk med middagsbordet, og bibliotek hjemme. Jeg føler at det blir liksom en enklere bakgrunn, hvis du forstår. Man savner jo kunnskap gjennom hele livet. Jeg kan både slakte og fiske med flue, tre på makk selv, men jeg kan ikke så mye om det politiske systemet. Eller nå begynner det å komme seg litt. Dersom man skiller mellom de som har høy og lav utdanning; de med høyest utdanning har topp utsyr! De har topp sykkelutstyr og en racing-sykkel til seksti tusen, og så sykler de i fem minutter til kontoret- så tar de dressen på seg, ikke sant, og de er ikke svett engang -men de har *det* topp utstyret, og de er klare for Tour de France! Mens på bygda, der sykler du i to mil til jobben på en gammel combi-sykkel fra 1972, ikke sant, i en gammel utslitt joggebukse og ”maling-skjorte” (Lise, 36 år).

Som professor i sosiologi blir Pierre Bourdieu ansett som en av de mest fremragende forskere i det 20. århundret. Hans teorier er omfattende og berører mange emner innenfor ulike disipliner, men det finnes likevel fellesnevnerne i hans arbeid – makt, sosial ulikhet og hvordan de sosiale skillene i samfunnet opprettholdes. For å forklare dette tar han blant annet i bruk begrepene om kapital, habitus og symbolsk vold. Disse begrepene henger sammen og må derfor ses i forhold til hverandre. For ordens skyld vil jeg først gjøre rede for de fire kapitalbegrepene; kulturell-, symbolsk-, sosial- og økonomisk kapital. Med utgangspunkt i økonomisk- og kulturell kapital, delte han teoretisk sett samfunnet inn i ulike fraksjoner eller klasser basert på ulikheter i smak og preferanser. Ettersom Bourdieus modeller er komplekse velger jeg å illustrere klasseinndelingen ved hjelp av ORDC-modellen<sup>4</sup>. Modellen er enklere å forstå, samtidig som den er utformet med inspirasjon i Bourdieus teori. Deretter vil jeg diskutere Bourdieus forskningsmessige standpunkt, hvor han ønsket å inkorporere elementer fra både subjektivismen og objektivismen i sin forskning. Ettersom begrepene hans henger nøye sammen, vil jeg i min diskusjon komme inn på andre sentrale begrep som symbolsk vold, habitus og pedagogisk handling. Til sist diskuteres det hvorvidt Bourdieu klarer å bygge bro mellom subjektivismen og objektivismen, og dette forankres i en kritikk av hans habitusbegrep.

---

<sup>4</sup> Oslo registerklasseskjema (ORDC) er et analyseredskap, designet til å analysere norske forhold. Utviklet av Marianne Nordlie Hansen m.fl. (Hjellebrekke, Korsnes, Nordlie Hansen 2012).

Kapitalbegrepene er sentrale for å forstå fordelingen av makt og sosial posisjon i samfunnet. Her opererer Bourdieu med fire former for kapital; økonomisk, kulturell, symbolsk- og sosial kapital. Begrepet *økonomisk kapital* er knyttet opp mot velstand, rikdom og materielle goder. Den økonomiske kapitalen kan også brukes til å akkumulere andre former for kapital. Mye rikdom kan eksempelvis ”veksles” i kulturell kapital gjennom utdanning, samtidig som den også kan generere fordelaktige nettverksforbindelser, altså sosial kapital (Wilken 2008). Den *kulturelle kapitalen* består av tre deler; den første formen er knyttet opp mot det fysiske og konkrete - hvilke bøker en har hjemme i bokhylla, hvilken kunst en har, musikksmak, klær, matvaner og så videre. En annen form for kulturell kapital er kroppsliggjort i form av disposisjoner og habitus. Den siste delen av kulturell kapital er institusjonalisert i form av utdanning og titler (Bourdieu 2005). Omsettingen av den kulturelle kapitalen skjer i hovedsak innenfor to sosiale institusjoner; familien og utdanningsinstitusjonen. Den kulturelle kapitalen som produseres innenfor familien er mer verdifull enn den som genereres i utdanningssystemet. De som er ”utstyrt” med rikelig kulturell kapital i sin familie, vil være bedre rustet til å akkumulere den kulturelle kapitalen i utdanningsinstitusjonene (Bourdieu og Passeron 1990). Dette viser seg tydelig innenfor utdanningssystemet hvor en ser at personer med mye kulturell- eller økonomisk kapital har større sannsynlighet for å lykkes, rekrutteres til prestisjefylte utdanninger og oppnå gode resultater (Frønes og Kjølørød 2010: 204). Vi ser det også i den sosialt skjeve rekrutteringen til eliteutdanninger som jus og medisin, hvor graden av selvrekruttering er stor (Korsnes & Nordlie Hansen 2012). Barn av foreldre med bakgrunn i eliteutdanningene er i større grad tilbøyelige til å ta høyere utdanning, enn barn med lavt utdannede foreldre (Askvik 2015). Det vil også være lettere for individer med en privilegert bakgrunn å bruke tid og ressurser på og få innpass ved slike studier, ettersom de blir ”sponset” inn av sine foreldre. Dette vil imidlertid være vanskeligere for de som ikke har slike ressurser til rådighet. Det interessante i denne sammenheng er de som eksempelvis blir lege som har foreldre med lav utdanning. I følge Bourdieu er ulik kulturell kapital én av grunnene til at arbeiderklassen vil prestere dårligere enn middelklassen i utdanningssystemet (Wilken 2008). Bourdieus begrep om *sosial kapital* omhandler nettverksforbindelser, og hva en kan profitere på disse. Men det er ikke alle nettverksforbindelser som er like gunstige eller valid. Den *symbolske kapitalen* er en form for ”kulturell kompetanse” som omhandler

kvalifikasjoner, manerer, livsstil og smak. Mye symbolsk kapital belønnes i form av fortrinn i samfunnslivet (Hansen, Hjellbrekke, Korsnes 2012: 26).

Basert på kulturell og økonomisk kapital delte Bourdieu (1995) klassene inn i ulike fraksjoner. En av ideene bak boken hans *Distinksjonen- En sosiologisk kritikk av dømmekraften* er at de ulike klassene kan defineres med ulikhet i deres smak og preferanser. Det er dette som forener mennesker fra samme sosiale klasse, og samtidig skiller dem fra de andre. Klasseinndelingen illustreres som sagt med ORDC-modellen som er utformet med inspirasjon fra Pierre Bourdieus teori (Korsnes & Nordlie Hansen 2012: 25-28). Modellen tar utgangspunkt i at individer kan plasseres inn under ulike fraksjoner ettersom hvor de befinner seg i det sosiale rommet. Individer med lik kapitalprofil vil ligge nær hverandre, og dermed vil de ha mange fellestrekk i smak og preferanser. Av denne grunn tilhører de samme sosiale klasse.

+ Kulturell kapital	Overklasser			+ Økonomisk kapital
	<b>Kultur</b> Professorer, kulturledere, musikere, regissører, forlagsredaktører	<b>Profesjon</b> Leger, dommere, tannleger, politikere, sivilingeniører, psykologer	<b>Økonomi</b> Ledere, sjefer i privat sektor, finansmenn. 10% av toppinntekter i "økonomi"-fraksjonen	
	Middelklasser			
	<b>Øvre kultur</b> Lektorer, bibliotekarer, journalister	<b>Øvre profesjon</b> Konsulenter, ingeniører, spesialsykepleiere, fysioterapeuter	<b>Øvre økonomi</b> Samme yrker som i økonomisk overklasse. De neste 40% i inntektsfordelingen i "økonomi"-fraksjonen	
	<b>Nedre kultur</b> Lærere, førskolelærere, sosialarbeidere	<b>Nedre profesjon</b> Sykepleiere, politibetjente, førstesekretærer, kokker	<b>Nedre økonomi</b> Samme yrker som i økonomisk overklasse. De nederste 50% i inntektsfordelingen i "økonomi"-fraksjonen	
	Arbeiderklasser og primærnæringer			
Faglærte arbeidere Hjelpepleiere, elektrikere, tømrer, legesekretærer				
<b>Ufaglærte og delvis faglærte arbeidere</b> Assistent, rengjørere, vektere, sjåførere		<b>Bønder, skogsarbeidere, fiskere</b> Større inntekt fra primærnæringer enn fra lønns- og kapitalinntekt		
Velferdsoverføringer Større overføringer enn personlig inntekt				

Figur 1: Sosiale klasser basert på ulikhet i kulturell og sosial kapital.



I modellen ovenfor avgrenses klassene horisontalt i ulike fraksjoner etter sammensetningen av kapital. De som befinner seg innenfor den kulturelle fraksjonen, har mer kulturell- enn økonomisk kapital, og motsatt. I midten av modellen finner vi profesjonsfraksjonen, som består av personer med omtrent lik andel økonomisk kapital i form av inntekter, og kulturell kapital i form av utdanning. Mengde kapital fordeler seg vertikalt i modellen. Jo lavere ned du kommer i klassesystemet, jo mindre er det av kapital som genererer ressurser. Denne inndelingen gjøres tilsvarende for både øvre og nedre del av middelklassen, men ikke for arbeiderklassen som befinner seg på bunnen av modellen. Denne gruppen har lite av både økonomisk- og kulturell kapital, og på bakgrunn av dette, vil skillet mellom de ulike kapitalformene være av mindre betydning her. Ettersom ressurser genererer makt, vil all makten sentrere seg på toppen av modellen, innenfor øvre middel- og overklassen. Det presiseres at det finnes mange ulike tilnærminger til hvordan en søker å gjenspeile eller gi et bilde av virkeligheten, slik som her ved inndeling av samfunnet i ulike klasser. Dette vil riktignok bare være ei forenkling av virkeligheten, og det vil aldri kunne gi et eksakt bilde på hvordan den faktisk er.

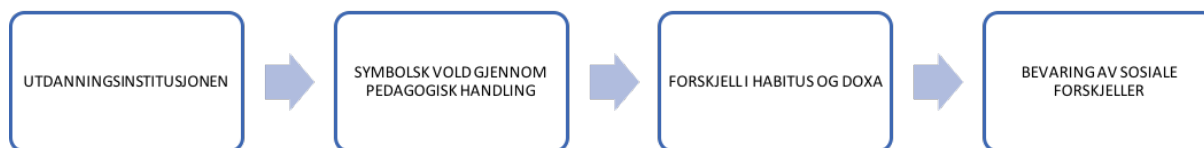
Bakgrunnen for Bourdieus tenkning ligger i en kritikk av et ensidig fokus på hvordan en fortolker den sosiale verden og menneskers handlinger. I følge Bourdieu er det ikke tilfredsstillende å ha hverken et enstrettet subjektivistisk- eller objektivistisk syn innenfor samfunnsvitenskapen, da dette vil gi et dårlig grunnlag for fortolkning (Olesen og Pedersen 2010). Derfor forsøkte han å forene disse to perspektivene i sin forskning, hvor han ønsket å benytte seg av elementer fra begge tradisjonene. Det Bourdieu betegner som subjektivismen og objektivismen refereres henholdsvis til eksistensialismen og strukturalismen.

Eksistensialismen knyttes blant annet til filosofen Jean-Paul Sartre som mente at mennesket selv må stå ansvarlig for sine handlinger. Han begrunnet dette med at mennesket har råderett over seg selv, og fungerer altså som sin egen lykkes smed (Wilken 2008: 32). Som en motreaksjon på eksistensialismen vokste strukturalismen frem, representert ved Claude Lévi Strauss. Han mente at Sartre sitt perspektiv ikke var holdbart, med begrunnelse i at mennesket er styrt av underliggende strukturer som det ikke har kontroll eller råderett over, og det er disse strukturene som spiller inn på menneskers valg og handlinger i livet (ibid.32-33). Innenfor dette perspektivet er individet determinert. Med et eksistensialistisk perspektiv vil det påstås at en bare har seg selv å takke dersom en mislykkes, for eksempel i utdanningssystemet. Dette begrunnes i at individet er fri for føringer, og må dermed selv stå ansvarlig for sine handlinger. Med et strukturalistisk perspektiv på utdanning, vil du være

bundet til overordnede strukturer –er det ingen tradisjoner for utdanning i din familie, vil du òg velge dette bort.

Slik jeg ser det, er ingen av disse ståstedene gode. Et rent subjektivistisk syn forutsetter at en velger fritt, men så enkelt er det riktignok ikke. Vi er alle påvirket av tradisjoner, kultur, skikk og tiden vi lever i. Dette viser seg blant annet i sosial reproduksjon av utdanning (Statistisk sentralbyrå 2014 a). Den generelle oppfatningen av ens muligheter i utdanningssystemet er imidlertid knyttet opp mot et mer strukturalistisk syn - at det er vår vilje, innsats og våre evner som har betydning for hvordan vi klarer oss. Bourdieu påpekte i denne sammenheng at utdanningssystemet bygger på en *meritokratisk illusjon*, der vi blir villedet til å tro at utdanningssystemet fremmer sosial mobilitet og at bedømmelseskriteriene er objektive, men den kulturelle kapitalen som utdanningsinstitusjonen forvalter er dog ikke tilgjengelig for alle (Wilken 2008: 72). Dette skjer ved at utdanningsinstitusjonen, gjennom sin *pedagogiske handling*, forvalter og overleverer samfunnets dominerende kultur. Dette er en kultur som ikke arbeiderklassen ikke kjenner seg igjen i, og deres kompetanse verdsettes ikke som gyldig kapital i skolen. Primærsosialiseringen i familien legger grunnlaget for hvilke disposisjoner barnet vil ha i forhold til den pedagogiske handlingen i skolen. Her vil de privilegerte ha et fortrinn, da deres bakgrunn gjør at de har større forutsetninger for å mestre de kulturelle kodene (Bourdieu og Passeron 1990). Ettersom vi kjenner til sammenhengen mellom sosial bakgrunn og utdanningsutbytte, virker det underlig vi ikke får gjort noe med dette. Begrepet *symbolsk vold* kan gi en mulig forklaring her. Symbolsk vold er en usynlig makt som er så godt skjult at den blir oppfattet nærmest som en sosial naturlov. Det er makten den privilegerte gruppen i samfunnet har overfor den dominerte, en makt som innebærer at de får deres virkelighetsforståelse til å fremstå som objektiv og som en sannhet (Wilken 2008). Dette skjer uten at de involverte er klar over at det faktisk finnes andre virkelighetsoppfatninger. Ironien er at de som dominerer, og de som blir dominert, miskjenner at maktutøvelsen finner sted. Det som får mennesker til å godta dette helt uten videre, og dermed uten at de forstår at de er undertrykte, er de sosiale spillereglene, også kalt *doxa*. Kort forklart deles det sosiale rom inn i ulike felt, og hvert felt har sine egne ”spilleregler” som alle spillerne i feltet må forholde seg til. Disse spillereglene har blitt til som er et resultat av tidligere historiers maktkamper. De privilegerte gruppene har gått seirende ut, og vil dermed ha et fortrinn i form av gode posisjoner i det sosiale rommet. Feltene består av en maktkamp mellom aktørene, der målet er å oppnå innflytelse og makt. Hvor de aktuelle aktørene befinner seg i feltet, bestemmes av deres kapitalvolum og dermed deres evne til å

”beherske spillet” i feltet – som igjen er bestemt av deres habitus. Alle kan være deltakere i spillet, men det er bare de med den riktige sammensetningen av kapital som har de beste sjansene til å sikre seg attraktive posisjoner i feltet. Det betyr med andre ord, at en sikrer seg makt i samfunnet. Den symbolske volden blir formalisert gjennom *pedagogisk handling*. Det er en betegnelse på alle former for undervisning og generelt der overføring av den dominerende kulturen skjer. Utdanningssystemet spiller altså en stor rolle i forhold til utøvelse av symbolsk vold, og dette skjer uten at noen av de involverte er klar over dette (ibid.) Det handler blant annet om hvilken kunnskap som verdsettes og fremmes i skolen - altså de privilegerte grupperes kultur, og måten kunnskapen blir presentert på. Da den symbolske volden er skjult, fører det til at arbeiderklassen anvender middel- og overklassens bedømmelseskriterier, ettersom disse blir oppfattet som objektive. På bakgrunn av dette mener Bourdieu at middel- og overklassens barn typisk vil klare seg bedre enn arbeiderklassens barn, noe en også ser i statistikken (Statistisk sentralbyrå 2014 a, Statistisk sentralbyrå 2016 a).



**Figur 2: Sosiale forskjeller.**

Et strukturalistisk syn beror på at mennesket er determinert. Fra et slikt ståsted har en færre valg og mye er forutbestemt. Dette synet kan utfordres ettersom verden er full av mønsterbrytere. Virkeligheten er altså slik at det finnes både de som følger et mønster, og de som bryter et mønster. Bourdieu forsøkte som sagt å forene disse to perspektivene til ett, hvor han ønsket å benytte elementer fra begge. I utgangspunktet mente han at mennesket både er påvirket av strukturer, og til en viss grad har innflytelse over sitt eget liv. Slik jeg forstår Bourdieu lykkes han imidlertid ikke i å bygge bro mellom subjektivismen og strukturalismen, og dette på bakgrunn av at *habitus* står sterkt i hans teori. Bourdieu definerer habitus som ”(...) a system of *dispositions*, that is of permanent manners of being, seeing, acting and thinking, or a system of long-lasting (rather than permanent) schemes or schemata or structures of perception, conception and action” (Bourdieu 2005:43). Grunnlaget for habitus blir lagt i den tidlige sosialiseringen, og styrer våre preferanser, vårt handlingsrom og valgene vi tar senere i livet. Habitus er forankret i vår personlighet og opererer utenfor vår bevissthet.

I stedet for å være en sinnstilstand, er den mer kroppslig forankret i form av ulike disposisjoner, eksempelvis; vår kroppsholdning, måten vi går på, og hvordan vi formulerer oss. Den spiller inn på vår virkelighetsoppfatning, livsstil, etikette og preferanser innenfor mat, musikk og kunst. Aktørene ”husker” med kroppen i like stor grad som de husker med hodet, og derfor vil begrepet ”ryggmargskunnskap” være en passende beskrivelse av habitus (Wilken 2008: 37). I Bourdieus bok *Distinksjonen* (1995) studerer han sammenhengen mellom menneskers smak og preferanser, i forhold til deres posisjon i det sosiale rom. Mennesker som har vokst opp under noenlunde like sosiale forhold, har påfallende likheter i habitus og vil ha omtrent samme posisjon i det sosiale rommet. Bourdieu får riktignok kritikk for å ha et deterministisk syn på menneskets handlinger. Selv om han ønsket å forene subjektivismen og objektivismen i hans arbeide, ligger hans perspektiv mye nærmere objektivismen. Dette fordi hans beskrivelse av habitus oppfattes som statisk og determinerende på individene. Selv prøver han å tilbakevise dette ved å påpeke at habitus ikke er en skjebne, den er treg, men ikke uforanderlig (Bourdieu 2005: 44-45). Problemet er at det tar lang tid å forandre habitus. Dette passet fint i en verden som forandret seg sakte, men vi lever i en verden som er i kontinuerlig endring, og derfor må habitus være mer fleksibel enn det Bourdieu forutsatte. I mitt materiale ser jeg at utdanning har potensiale i seg til å endre habitus. Slik jeg fortolker Bourdieus teori om habitus og kapitalbegrepene forklarer den reproduksjon bedre enn forandring. På bakgrunn av at habitus er så tregt, klarer den ikke forklare betydelige sosiale forandringer, som for eksempel hos mønsterbrytere. Men hans teorier påpeker imidlertid hvor vanskelig det er å bryte et mønster.

### 3.2 Språkets betydning

Særlig i jus-en der hele greia er språket, stort sett. Det er jo bare ordkløveri hele faget. Da bruker man mange rare ord, som ikke er vanlig dagligtale fordi man tror det er viktig, men det er jo egentlig bare for å gjøre seg viktig. Så derfor legger man om språket kan du si (Sigrid, 30 år).

Basil Bernstein var professor i sosiolingvistik, og startet sin karriere som lærer. Det var i sin undervisning i England at han utviklet interessen for miljøbetingede språkforskjeller. Ettersom England er et land med en sterk inndeling av samfunnet i ulike sosiale lag, ble han opptatt av urettferdigheten som utspilte seg mot lavere klasser i utdanningssystemet. Han observerte at arbeiderklassens barn gjorde det markant dårligere enn middelklassens barn i

IQ-tester der språklige ferdigheter ble målt, sammenlignet med de testene som ikke omhandlet språk (Bernstein 2003). Han var derfor overbevist om at arbeiderklassens nederlag i skolen ikke var et resultat av manglende evner, men snarere et resultat av deres miljøbetingede språk som de hadde med seg hjemmefra. Dette språket var ikke i tråd med skolens språk (Bernstein 1974: 13). Gjennom sin språkkodeteori vektlegger han derfor språkets betydning i forbindelse med sosial reproduksjon. I det følgende belyses Bernsteins teori om begrenset og utvidet språkkode, og hvordan disse språkkodene relateres til ulike familietyper og deres oppdragerpraksis.

I Bernsteins kodeteori vektlegges ulike språkkoder, eller språkvarianter, som helt sentrale for å forstå de utdanningsmessige forskjellene mellom klassene. I følge Bernstein er språkskillet mellom gruppene et resultat av ulik type arbeids språklige utfordringer (Bernstein 1974: 23). Arbeiderklassens arbeid vil ofte være av fysisk karakter. Det vil være konkret og til ”å ta og føle på”. Måte å kommunisere på mellom arbeidere innenfor fysisk eller manuelt arbeid retter seg mot det konkrete, og derfor vil det ikke være nødvendig å gå utover det sansemessige opplevde i deres kommunikasjonsform. I motsetning til fysisk arbeid, vil et intellektuelt arbeid omhandle abstrakte forhold, som krever kommunikasjon utover det konkrete. Ulik type arbeid vil påvirke familiens språkpraksis hjemme, hvilket fører til ulik sosialisering av barn i arbeider- og middelklassen (ibid.). I Bernsteins tidlige arbeid knyttet han de ulike språkkodene direkte opp mot sosial klasse, men har i ettertid gått bort fra dette da han mente det var for upresist. I stedet trekker han paralleller mellom språkkodene og ulike familietyper og deres oppdragerpraksis. Slik jeg fortolker teorien knyttes kodene imidlertid indirekte opp mot sosial klasse, der den begrensede språkkoden oftere vil anvendes av arbeiderklassen, og middelklassen vil beherske begge kodene.

They can be defined, on a linguistic level, in terms of the probability of predicting for any one speaker which syntactic elements will be used to organize meaning. In the case of an elaborated code, the speaker will select from a relatively extensive range of alternatives and therefore the probability of predicting the pattern of organizing elements is considerably reduced. In the case of a restricted code the number of these alternatives is often severely limited and the probability of predicting the pattern is greatly increased. On a psychological level the codes may be distinguished by the extent to which each facilitates (elaborated code) or inhibits (restricted code) the orientation to symbolize intent in a verbally explicit form. Behavior processed by these codes will, it is suggested, develop different modes of self-regulation and so

different forms of orientation. The codes themselves are functions of a particular form of social relationship or, more generally, qualities of social structure. (Bernstein 2003: 76-77).

En kode er altså et prinsipp som regulerer den verbale planleggingsprosess, og vil derfor styre vår språkbruk (Bernstein 1974: 16-17). Tilegnelsen skjer ubevisst hos det enkelte individ, og bestemmer dets oppfatning av virkeligheten. Kodene påvirker med andre ord vår identitet, hvordan vi orienterer oss i verden, hvordan vi møter andre mennesker, oppfører oss og uttrykker oss i ulike situasjoner. Hvilken språkkode et barn tilegner seg vil henge sammen med foreldrenes og familiens posisjon eller status i samfunnet, og på denne måten blir kodene forbundet med ulike typer arbeid. Bernstein skiller mellom en *begrenset språkkode*, og en *utvidet språkkode*. De to språkkodene relateres til to familietyper – *den posisjonelle* og *den personorienterte familie*. Familier fra arbeiderklassen er i større grad posisjonelle enn familier fra middelklassen.

- **Begrenset språkkode**

Den begrensede språkkoden kjennetegnes ved å være en språkform som ofte er kontekstbundet, begrenset i ordvalg og språklig rigid. Språkbruken er basert på tette identifikasjoner og felles interesser mellom personene. På denne måten vil de syntaktiske alternativene være færre, og ordvalget vil være snevert (ibid.:80-81). Da språket baserer seg på felles forutsetninger, felles historie og interesser, vil den talendes hensikter bli tatt for gitt. Som et resultat av dette, vil det ikke være nødvendig å gjøre innholdet eksplisitt eller verbalt utdypende (ibid.). Denne språkkoden vil være dominerende innenfor en posisjonelle familietype. Her er barnets rolleutformingsmuligheter svært begrenset, hvor barnet trer inn i en forutbestemt rolle betinget av dets sosiale status i familien. Det sosiale hierarkiet innenfor den posisjonelle familietypen bestemmes ut ifra faktorer som kjønn, alder og generasjon. Avgrensingen mellom familiemedlemmene er sterke og bygd opp på en klar autoritetsstruktur. Sosial kontroll utrettes ved henvisning til universelle statusregulerende normer, hvilket betyr at denne kontrollformen ikke vil være avhengig av et godt utviklet språk.

- **Utvidet språkkode**

Den utvidede språkkoden kjennetegnes ved å ha en høyere grad av kompleksitet, hvor ordvalg og syntaks er mer fleksibel. Det språklige innholdet er ofte kontekstuavhengig, med mange alternativer til realisering av betydningsinnhold (ibid.). Den utvidede språkkoden vil være rådende innenfor en personorientert familietype. Karakteristisk for denne familietypen er at familiemedlemmenes sosiale status avhenger av deres psykologiske egenskaper, og ikke deres formelle status i familien. Her vil det også være flere valgmuligheter til rolleutformingsmuligheter innad i familien, noe som gir mange alternativer til realisering av betydningsinnholdet. Innenfor denne familietypen har barnet muligheten til å utforme sin egen rolle, i stedet for å tre inn i en rolle. Denne familietypens rollesystem åpner for et komplekst språk, og sosial kontroll vil derfor være avhengig av et godt utviklet språk. Foreldre vil tidlig i barnets liv gå aktivt inn for å stimulere og fremme barnets språkutvikling, nettopp for å kunne bruke sin foretrukne kontrollform.

Karakteristisk for middelklassen er at de har arbeid innenfor et intellektuelt felt, hvor arbeidet vil være abstrakt i sin form. Dette krever som sagt et kontekstuavhengig språk, og derfor behersker de den utvidede språkkoden. Familiemedlemmers posisjon og oppgaver bestemmes ut ifra personlige egenskaper. Sosialiseringen av barn vil ha en språkpraksis tuftet på forhandling, forklaring og argumentasjon der eksempelvis beskjeder ofte begrunnes. Barna lærer av foreldrenes måte å bruke språket på, og samtidig får de kunnskap om hvordan man argumenterer og diskuterer. Gjennom denne formen for språklig deltakelse, vil barna etter hvert knytte språket opp mot det abstrakte. Sosialiseringen i arbeiderklassen foregår på en annen måte, ettersom familiestrukturen ikke i like stor grad åpner opp for diskusjon og argumentasjon. Familiestrukturen i posisjonelle familier gjør at medlemmenes posisjon i familien vil være bestemt av alder og kjønn, og ikke av personlige egenskaper. Barn fra posisjonelle familier vil derfor ikke lære seg å argumentere på samme måte som barn fra personorienterte familier. Dette handler om at familiestrukturen legger begrensninger på rolleutformingsmulighetene i de posisjonelle familiene. Dermed vil ikke disse barna lære seg å argumentere og diskutere på samme måte som et middelklassebarn vil. Forskjellig kommunikasjons- og sosialiseringsspraksiser i de to ulike familietypene gir to forskjellige sosiale strukturer - i form av forskjellige kognitive, sosiale og følelsesmessige innstillinger hos barnet (Hovdenak og Wise 2007). Når barn fra posisjonelle familier begynner på skolen vil de bli møtt med middelklassens utvidede kode, hvilket vil være ufordelaktig for disse

barna. De må med andre ord lære seg middelklassens kultur for å lykkes i utdanningssystemet, og vil da på samme tid gi avkall på egne kulturtrekk (ibid.: 67). For at de skal kunne lykkes i utdanningssystemet må de bryte med sitt opprinnelige miljø, som har sine tradisjoner innen praktisk rettet arbeid, og innrette seg etter en teorifundert skole. Utdanningssystemets forsøk på å gi arbeiderklasseelevne sosial mobilitet kan også oppleves tvetydig. På den ene siden vurderer skolen deres oppvekstmiljø til å være noe negativ, eller til hindring for at de skal oppnå sosial mobilitet – et oppvekstmiljø som de selv har et godt og sterkt forhold til. På den annen side kan sosial mobilitet gi høyere sosial status, gode jobber og framtidsutsikter. Skolens forsøk på ”å gi” arbeiderklasseelevne sosial mobilitet kan også oppfattes negativt, hvor disse elevene blir tapere i dobbelt forstand; de lærer lite av den teoribaserte undervisningen, og de får ikke opplæring i den praktiske kunnskapen de selv ønsker (Beck 2012: 35). Det er imidlertid interessant å studere de som har blitt sosialisert inn i en begrenset språkkode, men som gjennom utdanning har utviklet en utvidet språkkode. Gjennom dette perspektivet vil en anta at informantene i denne studien har foretatt et slikt skifte i kode. I følge Bernstein vil et kodeskifte innebære en fundamentalt kulturell forandring, både på det sosiologiske plan og i forhold til betydningsinnholdet. Individet vil trolig oppleve både sosiale og psykologiske konsekvenser i et slikt radikalt skifte, og vil oppleve seg rastløse etter faste holdepunkter i livet. Han mener også at man helt konkret kan forvente at arbeiderklassebarn vil i større grad satse på tekniske fag, enn fag som er betinget av språklige ferdigheter (Bernstein 1974: 67-68)<sup>5</sup>

Bernstein vektlegger dermed at barns primærsosialisering gjennom ulike språkpraksiser gir forskjellige utdannelsesmessige forutsetninger mellom den personorienterte og den posisjonelle familietyper. I hans tidligere arbeid har han blitt kritisert for å nedvurdere arbeiderklassens språk og kultur ved at han knyttet arbeiderklassens språkpraksis til en begrenset språkkode. I ettertid har han revidert sitt arbeide, hvor han ikke kobler klasse direkte opp mot språkkode. Han har i tillegg understreket at den posisjonelle familietyper symboliserer en kultur som bygger på fellesskap med sin egne estetikk som ikke bør nedvurderes (Bernstein 1974: 46).

---

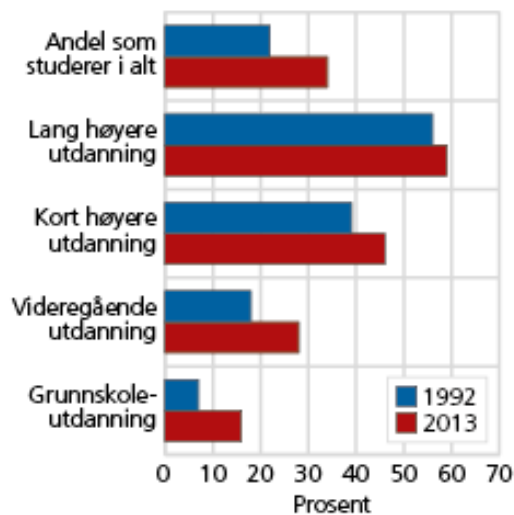
<sup>5</sup> Den posisjonelle families språkpraksis kan ses i sammenheng med at mønsterbrytere ofte velger bort de mykeste fagene innen høyere utdanning. Se kapittel 4.2.1 *Mønsterbryternes utdanningsvalg*



## 4 Beskrivelse av forskningsfeltet

Statistikk viser at det er en klar sammenheng mellom sosial bakgrunn og skoleprestasjoner (Statistisk sentralbyrå 2014 a). Eksempelvis har 70 prosent av elevene innen yrkesfagene på videregående skole foreldre med lavt utdanningsnivå<sup>6</sup>, og så mange som 80 prosent av guttene med denne bakgrunnen fullfører ikke videregående opplæring på normert tid (ibid.). Det er imidlertid noe helt annet med elever som har høyt utdannede foreldre. Av de elevene i videregående opplæring som velger studieforberedende utdanningsprogram, har flertallet høyt utdannede foreldre. For disse elevene betyr det også at de kan ta fatt på høyere utdanning etter endt videregående opplæring. De sosiale forskjellene viser seg også innen høyere utdanning, hvor barn av høyt utdannede har større sannsynlighet for å velge høyskole- eller universitetsstudier, enn de som har lavt utdannede foreldre (Askvik 2015: 450).

**Tabell 1: Befolkningen i høyere utdanning etter sosial bakgrunn.**



Kilde: Statistisk sentralbyrå 2014 a

Slik tabell 1 viser, er det store forskjeller i høyere utdanning etter sosial bakgrunn. Bare 16 prosent av studenter som har foreldre med grunnskole som høyeste utdanningsnivå studerer, og blant disse er det bare 40 prosent som oppnår en grad etter ti år. På studier av lengre varighet (mer enn fire år), er det kun 6 prosent som har foreldre med grunnskoleutdanning (Statistisk sentralbyrå 2014 a). Til sammenligning tar 59 prosent av studentene med høyt utdannede foreldre selv høyere utdanning, og hele 73 prosent av dem oppnår en grad etter ti år (ibid.). Det ser dermed ut til at utdanning har en tendens til å reproduseres og gå i arv.

<sup>6</sup> Grunnskole eller videregående skole som høyeste utdanningsnivå.

Utvalget i denne studien består av kvinner fra distriktet i Nord-Norge, som på tross av lavt utdannede foreldre, har gjennomført en mastergradsutdanning<sup>7</sup>. I tillegg har majoriteten av informantene utdanninger innenfor eliteprofesjoner som eksempelvis medisin, odontologi og jus. Informantene står dermed i kontrast til de som ikke lykkes i utdanningssystemet, som også har lavt utdannede foreldre. Kvinnene i studien har hatt statistikken imot seg på flere områder; de har lavt utdannede foreldre, og dermed ingen tradisjoner for høyere utdanning i familien. Ettersom de har vokst opp i distriktet har de hatt også hatt lang avstand til studiested. Det er altså flere faktorer som tilsier at de med større sannsynlighet kunne havnet i frafallskategorien, men på den annen side finnes det mekanismer som skyver dem bort fra hjemlassen og inn i utdanning.

Innen utdannings- og mobilitetsforskning har kvinneperspektivet vært mindre dominerende, men i og med at vi har fått flere kvinnelige forskere, har dette fått større fokus. Av nordnorske forskere vil jeg nevne Unn-Doris Bæck og Gry Paulgaard. Bæck (2004) fant i sin undersøkelse av nordnorske distriktsungdommer at både sosiale relasjoner og fritidsaktiviteter hadde stor innvirkning på om ungdommen blir igjen eller flytter fra lokalsamfunnet. I denne sammenheng fant hun at jenter som brukte mye av sin tid på fritidsaktiviteter var i større grad tilbøyelige til å flytte, enn jenter som brukte mindre tid på fritidsaktiviteter. Hun påpeker at i lokalsamfunn der det er mangel på arbeid, har ungdom ikke så mange andre valg enn å flytte. Selv i lokalsamfunn som kunne tilby arbeid, er dette imidlertid heller ikke nok til å holde på ungdommene. De orienterer seg i større grad mot kreative og ”moderne” jobber, og disse finnes ikke i like stor grad i distriktet som i byene. Bæck fant også at gutter og jenter har ulik deltakelse i lokalsamfunnet, og dette igjen påvirket deres fremtidsplaner. Hun konkluderer i denne sammenheng med at distriktet er preget av en maskulinitet, og de lokalt forankrede aktivitetene som guttene deltar i binder dem i større grad til lokalsamfunnet. Jentene er i større grad orientert mot innendørsaktiviteter, og dermed blir de ikke i like stor grad knyttet til lokalsamfunnet eller delaktige i den lokale kulturen på stedet. Jentene trekkes derfor mot et variert fritidstilbud i byene som er mer rettet mot deres preferanser.

Agnete Wiborg (2003) har i sin doktorgradsavhandling *En ambivalent reise i et flertydig landskap* studert distriktsungdom i høyere utdanning. Hun finner at ungdommene vurderer

---

<sup>7</sup> Med unntak av to informanter. Disse har imidlertid tatt flere år med videreutdanninger etter gjennomført bachelorgrad.

utdanning til å være et middel for å ta kontroll over sin fremtid. Deres utdanningsatsing gjør at de ikke bindes til visse typer jobber eller steder, og fungerer nærmest som et middel for å stå friere til å velge selv hva de ønsker å gjøre med livet sitt. Utdannelse blir dermed ansett som viktig for større valgfrihet på arbeidsmarkedet, og som en inngang til selvutvikling og spennende arbeid. Wiborg finner også at bygdene mangler et tilfredsstillende arbeidstilbud, og kanskje spesielt for jentene. I bygda kan de riktig nok blir hjelpepleier, lærer eller arbeide på butikk, men at dette ikke er deres ønsker. I likhet med Bæck (2004) mener også Wiborg at lokalsamfunnet bærer preg av en maskulinitet, hvor guttene opplever bygda som et frirom. De kan eksempelvis jakte, kjøre snøskuter og fiske. For jentene er det annerledes, der de heller ser på bygda som begrensende. Samtidig antydes det at kvinnenens utdanningsatsing har skapt en distanse til hjemstedet og personene der. Relasjoner blir ansett som viktige for kvinner, og det blir dermed fremtredende at deres livsperspektiver har utviklet seg i forskjellige retninger. Kvinnene opplever med andre ord at de ikke har like mye til felles med de som ble igjen hjemme. Hjemlassen har utviklet seg til et sted i hjertet, men ikke et sted å bo (Wiborg 2003).

Karin Sveen (2001) har skrevet boken *Klassereise – et livshistorisk essay* hvor hun forteller om hennes opplevelse av det å være en klassereisende kvinne. I boken beskriver hun en klassereise som har hatt store omkostninger for hennes liv. Selv om at hun som akademiker har lyktes, klarer hun ikke helt å forsones seg med sitt akademiske liv. I tillegg opplever hun at avstanden til sitt opphavsmiljø også har endret gjennom klassereisen.

Ulla-Britt Wennerstrøm (2003) har i sin doktorgradsavhandling *Den kvinnliga klasseresan* intervjuet klassereisende kvinner som har vokst opp i typiske arbeiderklasse miljøer i Sverige. Studien gir et innblikk i hvordan kvinners livsvilkår påvirker deres muligheter til sosial mobilitet, samtidig som deres opplevelser som klassereisende blir vektlagt. Kvinnenens drivkrefter for å ta høyere utdanning er opplevelsen av sosial urettferdighet i det svenske samfunnet. Deres mødre har også fungert som viktige støttespillere for deres mobilitetsprosjekt, hvor mødrene ønsket noe bedre for sine døtre enn et liv som husmor. Dette fremheves som en viktig og avgjørende del, nærmest som en døråpner til deres klassereise.

Gry Paulgaard m.fl.(2007) baserer boken, *De andre. Ungdom, risikoner og marginalisering*, på flere års studier av ungdom og unge voksne. Studiene baserer seg på ungdommenes fortellinger om barndom og oppvekst i utkanten. De har blant annet intervjuet

distriktsungdommer som har avsluttet skolegangen sin tidlig. I studien påpekes det at *sted* i seg selv spiller en signifikant rolle i forhold til strukturering av muligheter; ”Stedets særegne næringsliv, kulturhistorie og befolkningssammensetning ser ut til å bidra til å konstruere særegne oppvekstforhold og marginaliseringsprosesser” (ibid.:208).

#### 4.1 Det modernistiske samfunnet

Jeg følte veldig ofte at jeg satt i min egen boble, og husker da jeg var i 12-13-årsalderen at jeg var veldig opptatt av å se film og drømme meg bort. Ja, altså drømme om den store verden veldig tidlig. Og så på dansefilm, MTV, og bare tenkte at en dag skal jeg virkelig bli noe stort! Og jeg lengtet etter veldig mange ting som vi ikke hadde der (Helen 34 år).

Vi lever i et samfunn der ”avstanden” mellom mennesker har blitt mindre gjennom globalisering, teknologi, massemedia og bedre kommunikasjon. Det finnes mange ulike betegnelser på dagens samfunn; *risikosamfunnet*, *senmodernitet*, og *flytende modernitet*. Et fellestrekk ved disse bidragenes beskrivelse av det moderne samfunnet, er at individet har blitt mer refleksivt og autonomt som følger av store globale samfunnsendringer (Krange og Øya 2010). I det følgende vil jeg i korte trekk gi en oversikt over Beck(1997), Giddens (1997) og Baumanns (2001) tolkning av den nye moderniteten. Det diskuteres om hvorvidt deres beskrivelse av det moderne samfunnet og dagens ungdom er gjeldene. Å forstå den nye moderniteten vil være avgjørende for å forstå de unges handlingsrom – fra både rurale og urbane områder. Hensikten med dette bidraget vil derfor være å forstå dagens unges spillerom og handlingsmuligheter i forhold til utdanning, men også eventuelle begrensninger.

Ulrich Beck (1997) tar opp ulike vanskeligheter som risikosamfunnet fører med seg. Hans tese går ut på at den nye samfunnsformen medfører nye former for risiko som gjør at institusjonene i samfunnet endres. Dette får igjen følger for individets livsbetingelser. Han gir begrepet en konkret betydning i form av miljøproblemer som er følgene av den moderne industrien og et økte forbruk. Vitenskapen spiller en avgjørende rolle i risikosamfunnet. Den har en slags dobbel funksjon, hvor den på den ene siden er årsak til at risikoene oppstår, og på en andre siden bidrar vitenskapen til at risikoen kan avdekkes (ibid.32-35). Det tidligere industrisamfunnet var preget av å være et samfunn der ulikheten i fordeling av godene var knyttet til den enkeltes posisjon og status i arbeidslivet. Den tydelige sosiale fordelingen

gjorde at samfunnet ble organisert gjennom institusjoner som var knyttet opp mot de ulike sosiale klassenes interesser og behov. På denne måten ble samfunnsstrukturen strukturert og stabilisert. Risikosamfunnet fungerer på en annen måten enn det tidligere industrielle samfunnet gjorde. Risikoene som forurensing og global oppvarming er trusler vi alle står overfor, og den vil ramme alle - uavhengig sosial klasse og rikdom. Dette betyr at det ikke vil være grunnlag for å danne en tilsvarende institusjonsbygging som tidligere. Konsekvensen av risikosamfunnet vil være at det undergraver klassekonfliktene, noe som vil føre til at industrisamfunnets sosiale struktur opphører (Krange og Øia: 97). Risikosamfunnet har også bidratt til økt rikdom og velstand blant hele befolkningen, noe Beck mener har ført til at materielle konflikter ikke er like viktige som tidligere. Som et resultat av nærmest fravær av holdepunkter i form av samfunnsstrukturer, blir individene latt til seg selv –altså at moderniteten fører til en økt individualisering;

Ser man globalisering, avtradisjonisering og individualisering i sammenheng, blir det *for det niende* klart at det egne liv er et *eksperimentelt* liv. Overleverte livsoppskrifter og rollestereotyper svikter. Fremtiden kan ikke avledes av herkomst. Livsførselen har ikke lenger noe historisk forbilde. Eget og sosialt liv –i ekteskap og foreldre –rolle så vel som i politikk, offentlighet, yrke og industrivirksomhet –må tilpasses hverandre på en ny måte. Tidsalderens uro (tidsånden) skyldes også at ingen vet om og hvordan dette skal lykkes (Beck 1997: 117).

Den tidligere samfunnsstrukturen hadde som funksjon at den skapte bånd mellom individet til familien og arbeid. Beck hevder at strukturen på arbeid og familie er blitt svakere i risikosamfunnet (Krange og Øia 2010). Det hevdes at familiens funksjon har endret seg, og vi ser et samfunn med ulike samlivsformer. Ekteskapet har mistet sin betydning, og religion har mistet sitt grep. Personer knyttes ikke i like sterk grad til sitt arbeide som før. Arbeidsmarkedet er ustabilt, samtidig som det krever kvalifiserte arbeidstakere med utdanning. Dagens unge blir dermed tvunget til å utdanne seg. Individet er *selv* ansvarlig for å forme sitt liv i et hav av valgmuligheter. Alt dette som tidligere bandt mennesker til samfunnsstrukturen er nærmest borte. Risikosamfunnet medfører derfor en økt frihet for det enkelte individ, og på samme tid vil det oppstå nye muligheter for at individet ikke lykkes. Friheten til individet fører dermed med seg en destabilisere samfunnsstrukturen.

Sosiologen Anthony Giddens (1997) er kjent for sin modernitetsteori. Gjennom sine analyser av hva som kjennetegner moderniteten, bruker han betegnelsen *senmodernitet*. Han anser ikke senmoderniteten som et brudd med moderniteten, men mer som en utvidelse av den. Giddens (ibid.) utdyper hva som skiller det tradisjonelle samfunnet fra det moderne gjennom følgende begreper:

- Utleiringsmekanismer
- Refleksivitet
- Atskillelse av tid og rom

*Utleiringsmekanismer* omhandler hvordan ”sosiale relasjoner ”løftes ut” av lokale interaksjonssammenhenger og restruktureres på tvers av uendelige spenn av tid og rom” (Giddens 1997: 24). Begrepet viser til noe essensielt ved moderniteten, der sosiale relasjoner ikke nødvendigvis er her-og-nå situert. *Ekspertsystemer* er en form for utleiringsmekanisme, som er sentral i utviklingen av moderne samfunnsinstitusjoner. Da samfunnet baserer seg på et høyt tempo innenfor kunnskapsutvikling, fører dette til flere og flere abstrakte kunnskapsfelt, altså ekspertsystemer. Den raske utviklingen av ulike ekspertsystemer fører igjen til hyppige endringer i samfunnet, som påvirker helt ned til hvert enkelt individ. Når ekspertsystemene gjør at kunnskapen blir stadig mer fragmentert og differensiert, skaper det riktignok utfordringer og problemer for individet. Av denne grunn er modernitetens ekspertsystemer med på å produsere risiko. Et resultat av ekspertsystemene er *atskillelsen mellom tid og sted*, som representerer en grunnleggende forskjell mellom det tradisjonelle - og det moderne samfunnet. I det tradisjonelle samfunnet var tid og sted sterk bundet sammen, der eksempelvis erfaring av tid var knyttet opp mot *sted* gjennom årtidsspesifikke gjøremål på konkrete steder. I det moderne samfunnet er tid blitt mer abstrakt og løsrevet fra sted. Det viser seg spesielt innenfor ungdomskulturen som påvirkes av det som rører seg ellers i verden, hvor den har nærmest ingen referanse til stedet hvor ungdommen vokser opp. Både Beck (1997) og Giddens (1997) konkluderer med at dagens ungdom bryter med tidligere generasjoner, tradisjoner, kjønn, etnisitet og klasse. Ungdom i det moderne samfunnet tvinges til *refleksivitet* og selv-gransking. Dette henger sammen med utviklingen av ekspertsystemer og den raske kunnskapsutviklingen de medfører. Refleksiviteten er et klart kjennetegn på det moderne samfunnet, sammenlignet med det tradisjonelle. Moderniteten gir individet et hav av valgmuligheter på alle områder, også i forhold til ”valg” av identitet, hvor en nærmest tvinges til å reflektere over sine livsprosjekter. Dette skaper frihet, samtidig som det fører med seg en reell risiko for å mislykkes med sitt identitetsprosjekt. I tidligere samfunn var hver

enkelt identitet nærmest gitt ut fra hvilken familie du kom fra - der du var, ble du som oftest værende. Individet hadde tradisjoner og tidligere livsprosjekter å støtte seg på. Dagens ungdom påstås å være løsrevet fra strukturene, i både positiv og negativ forstand - gjennom muligheter og risiko.

Zygmund Bauman(2001) omtaler moderniteten og det postmoderne samfunnet som det faste og det flytende samfunn. Han omtaler den faste moderniteten med kjennetegn i sterke institusjoner, sortering av mennesker i hierarki, hvor makten er fordelt etter sosial klasse. Hver enkelt individ sine handlingsmuligheter er knyttet opp mot ens sosiale posisjon i samfunnet (ibid.). Den flytende moderniteten er en versjon av den faste moderniteten, der enkelte grunntrekk fortsatt er gjeldende. Her er alt flytende- fra individet i seg selv og rammene rundt folk sine liv. Også han trekker frem forskjellen i tid og rom, fra den faste til den flytende moderniteten. Den flytende moderniteten gjør at rom er mindre viktig enn før, hvor det ikke settes begrensninger på individenes valg og handlinger. Med det tradisjonelle samfunnet har sterke tradisjoner mistet sitt feste, og fornuften tatt over. Konsekvensene av denne samfunnsformen er en økt frigjøring for individet, der en selv må stille til ansvar for egen skjebne. Fokuset som før var på fellesskapet, er nå sentrert mot individet. Samfunnet åpner muligheter for at individene selv kan velge sin identitet, noe som kan være vanskelig da alt er flytende og tilfeldig;

Individualiseringen er kommet for å bli; all tenkning omkring måtene å behandle dens innvirkning på vår livsførsel på, må begynne med å godta denne kjensgjerningen. Individualiseringen gir et stadig større antall menn og kvinner en hittil ukjent frihet til å eksperimentere (...) men det medfølger også den hittil ukjente oppgaven å hamle opp med følgene. Den gapende kløften mellom retten til selvhevdelse og evnen til å kontrollere de sosiale rammene som gjør en slik selvhevdelse mulig, eller urealistisk, synes å være den flytende modernitetens største motsigelse –en motsigelse som vi kollektivt –ved prøving og feiling, kritisk refleksjon og dristig eksperimentering –vil bli nødt til å takle kollektivt (Bauman 2001: 51).

Fellesnevneren for Beck, Giddens og Bauman er idéen at det moderne samfunnet har gjort individene selvrefleksive. De trekker frem ambivalensen i individualiseringen, der individet på den ene siden kan velge sin identitet, som forbindes med en økt frihet. På den annen side står individene selv ansvarlige for sine handlinger og valg. Skulle en mislykkes i sitt identitetsprosjekt, står individet selv ansvarlig for det. Dermed vil den økte friheten være en

potensiell kilde til risiko og usikkerhet for den enkelte. Teoriene går ut på at individet er overlatt til seg selv, uten føringer fra tidligere generasjoner. Der tradisjonen, kulturen og den faste strukturen i samfunnet som tidligere skapte en kollektiv trygghet for individene, er ungdomsperioden uten faste rammer og holdepunkter som skaper forvirring og kaos for ungdom. Deres teorier har imidlertid utelatt noe essensielt, nemlig hvordan vi mennesker blir sosialisert inn i fellesskapet. Kort forklart er sosialisering en betegnelse på prosesser mennesker gjennomgår, som forvandler oss fra et biologisk vesen til et samfunnsvesen (Krange og Øia:154). Den sosiale samhandlingen er grunnleggende for alle mennesker, og avgjørende for hvordan vi tenker og handler. George Herbert Mead fremhever gjennom sin speilingsteori, at vi er avhengig av samhandling med *andre* for å danne vårt selvbylde (Rye 2013). Vi kan med andre ord ikke iaktta vårt eget selv, eller danne oss en selvoppfatning alene. En er avhengig av andre mennesker for å speile seg i deres reaksjoner på en selv, og på denne måten korrigerer vi vårt selvbylde. Dette korrelerer ikke med ideen om at ungdom står fritt til å velge sin identitet, uten at kultur, kjønn, tradisjoner har noen påvirkningskraft på deres valg. Også Paulgaard (2006: 67) påpeker at dagens unge ikke er ubundet av sosiale og kulturelle føringer når det gjelder konstruksjon av identitet. Her er det naturlig å trekke inn den sosiale reproduksjonen som fortsatt står sterkt i samfunnet (Statistisk sentralbyrå 2014 a). Langt flere har muligheten til å ta en utdanning nå enn før, men fortsatt følges gamle seleksjonsmønstre. Ungdom foretar valg som de anser som frie og upåvirket. Dette vil i så tilfelle være en falsk oppfatning ettersom ens sosiale bakgrunn har betydning for hvordan det går med oss i utdanningssystemet. En kan dermed diskutere om selvet faktisk er blitt mindre refleksivt i dag enn før.

Vi ser at teoriene om modernismen har sine klare begrensninger, blant annet i forhold til hvor frie valgene vi tar faktisk er. Teoriene gir oss ikke grunnlag for fullt og helt forstå den empiriske virkeligheten, men de vil fortsatt være viktige bidrag til å få en større forståelse for samfunnet som ungdom vokser opp i. Verden er ikke klart avgrenset i sort-hvitt, det finnes flere nyanser mellom disse to ytterpunktene. På samme måte kan en trekke paralleller til beskrivelsen av moderne ungdoms handlingsrom; er vi fullstendig determinert av vår sosiale – og kulturelle bakgrunn, eller er vi autonome selvrefleksive individer, ubundet fra alle strukturer og føringer? Jeg anser det som rimelig å hevde at *både* vår historie og vår evne til å ha en viss grad av kontroll over oss selv og vårt liv har betydning. Hvordan skal vi ellers forklare informantene i denne studien sitt brudd, med hva vi med belegg i empiri, kan forvente ut fra deres sosiale- og kulturelle bakgrunn - uten at vi tillegger teoriene om



individualisering noen form for verdi? Om vi sammenligner dagens unges med 1930-årenenes unge og deres spillerom, er endringen stor. Det var ikke uvanlig at 1930-tallets ungdom opplevde utestenging fra utdanningssystemet på grunn av deres familiebakgrunn, og på denne måten var sosial mobilitet nærmest umulig. I dag er situasjonen en helt annen, hvor ungdom fra alle samfunnslag skal gjennomføre grunnskolen. Samfunnet krever høyt kompetent arbeidskraft med formell utdanning. Om ungdom da ”velger” dette bort, kan det ha konsekvenser for deres liv. En kan også anta at ungdom uten utdanning vil ha vanskeligere for å få arbeid, og således kan de stå i fare for å bli marginalisert. Poenget er at vi utdannelsesmessig har gått i ei positiv retning, hvor utdanning blir ansett som selvsagt og som del av en nedfelt tradisjon blant ungdom (Kristiansen 2012). På en annen side bør en imidlertid være forsiktige med å tillegge individet *for stor* grad av innflytelse over sitt eget liv, ettersom vi ser at både sosial-og kulturell bakgrunn har stor innvirkning på individers livsløp. I ulike forsøk på å beskrive den empiriske virkeligheten blir forholdet ofte ”enten eller”. At ungdom er påvirket av tradisjoner og kulturen de vokser opp i, altså deres sosiale bakgrunn, trenger ikke være ensbetydende med at de følger opp gamle mønstre. På sett og vis kan en si at modernismen åpner opp for at en kan lære av sine foreldres liv. Foreldre kan også fungere som eksempler på hva en *ikke* vil bli eller gjøre, og dermed hva en vil gjøre annerledes med sitt liv, slik mitt materiale viser.

#### 4.1.1 Sosial mobilitet

*Mamma sier at ikke bare er jeg hønemor, og ikke bare er jeg myrsnipa, men jeg er løvinne, og nåde dem som sier noe annet enn at det er bra med utdanning! -da får de høre det. Hun selv ville så gjerne ha ei utdanning, men de hadde ikke råd til det. De hadde bare råd til å gi ett barn utdanning. Så tante, som er eldst, har utdanning, men ikke mamma. Så kom onkel ti år etterpå, og da hadde tidene forandret seg. Så han hadde de råd til å sende på skole, og da var også skolen gratis inntil videregående. Grunnen til at mamma synes det er topp med utdanning, er fordi hun ikke fikk det selv (Inger, 45 år).*

Det er en politisk enighet og målsetning om at en skal tilrettelegge for sosial mobilitet i det norske samfunnet. Premissene som ligger til grunn for en slik tankegang er ideen om at samfunnet er hierarkisks inndelt etter ulike sosiale posisjoner, der tilgang på goder, makt og innflytelse har sammenheng med vår kulturelle og økonomiske kapital (Kristiansen 2007:71).

*Sosial mobilitet* omhandler hvordan sosiale forskjeller opprettholdes eller endres internt i én generasjon, eller fra en generasjon til den neste, og om hvordan individer opplever og handler i forhold til disse skillene (Hjellbrekke og Korsnes 2012). Det er flere grunner til at det er av interesse å analysere hvordan personer beveger seg mellom sosiale posisjoner. Blant annet kan det gi en indikator på hvor åpent eller lukket et samfunn er. Er samfunnet relativt lukket, betyr det at sosiale posisjoner går i arv fra én generasjon til den neste, og man kan si at mobiliteten vil være avgrenset. Er samfunnet mer åpent spiller sosial bakgrunn en mindre rolle, og mobiliteten vil være mer omfattende. Både individer, personer og samfunn kan være mobile. Sosial mobilitet handler dermed om individets evne til å forflytte seg enten vertikalt eller horisontalt fra en sosial gruppe eller klasse til en annen, og de mest brukte indikatorene er utdanningsnivå og yrke (ibid.). Vertikal mobilitet kan være nedadgående, hvilket innebærer tap av sosial posisjon. Oppadgående mobilitet vil i så tilfelle være mer ønskelig. Horisontal mobilitet betyr at en beveger seg på tvers av en sosial gruppe, altså at en hverken taper eller oppnår en forbedret sosial posisjon. For sosiale grupper som er lavest på den sosiale rangstigen ser det ut til at det finnes barrierer som hindrer dem i å komme seg lenger opp i hierarkiet. Eksempelvis er det svært få som på én generasjon tar steget fra grunnskolen til universitetet (Kristiansen 2007: 72). Bare 16 prosent av studentmassen på universitet og høyskoler har lavt utdannede foreldre, mot 59 prosent av de som har høyt utdannede foreldre (Statistisk sentralbyrå 2014 a).

Sosial mobilitet innebærer også et spørsmål om sosial rettferdighet, og utdanningssystemet blir sett på som det viktigste virkemiddelet for økt sosial mobilitet i befolkningen. Et sentralt politisk tema har gjennom en årrekke vært å legge til rette for lik deltakelse i høyere utdanning. En har i denne sammenheng tatt i bruk en rekke politiske virkemidler for å få til dette, blant annet ved å forbedre økonomiske støtteordninger og desentralisere videregående og høyere utdanning. I ettertid viste det seg at tiltakene hadde mindre å si for den sosiale mobiliteten enn først antatt (Kristiansen 2007: 73). Det skal dog sies at prosentandelen av ungdom som gjennomfører videregående opplæring er betydelig lavere på steder der det ikke er et opplæringstilbud, sammenlignet med steder som har et slikt tilbud (Paulgaard 2012:99). På tross av politiske tiltak for å fremme sosial mobilitet, har situasjonen ikke endret seg vesentlig i løpet av de siste 50 årene (Kristiansen 2007).

## 4.2 Høyere utdanning i Norge

Har aldri tenkt på noe annet enn at jeg skulle studere etter videregående skole, og det har følt veldig naturlig å skulle gjøre det. Om det lå noe implisitt er vanskelig å si. Vi har aldri følt noe press, men det har heller vært et press mot å *gjøre* noe med livet sitt (Sigrid, 30 år).

Utdanningsbildet har forandret betraktelig i løpet av de siste 50 årene, hvor vi på mange måter har gått i ei positiv retning. Utdanning har gått fra å være et gode forbeholdt en eksklusiv minoritet, til å bli lovfestet rett for alle uavhengig kjønn, sosial- eller geografisk bakgrunn. I tillegg stilles det større krav i arbeidslivet om utdanning og kvalifisert arbeidskraft, og av denne grunn er utdanning viktig. Dette betyr at ungdom uten utdanning har færre valgmuligheter på arbeidsmarkedet, og vil uten utdanning være dårligere stilt på arbeidsmarkedet. Noe forenklet sagt fører det modernistiske samfunnet til at flere har *mulighet* til å utdanne seg enn tidligere, men det har også ført oss i retning av at utdanning er blitt en nødvendighet. Tall fra Statistisk sentralbyrå (2016 b) viser at i overkant av 30 prosent av befolkningen har høyere utdanning i dag<sup>8</sup>. Til sammenligning hadde bare 13 prosent av befolkningen det i 1985 (Statistisk sentralbyrå 2014). Bare noen tiår tilbake i tid var det betydelig flere menn i høyere utdanning enn kvinner. Denne trenden snudde imidlertid på midten av 1980-tallet, og i dag er kvinnene i flertall. Til tross for at det er flere kvinner i høyere utdanning, tar menn i større grad utdanninger av lenger varighet. Når det gjelder retningsvalg er kvinner overrepresentert innen helsefaglige utdanninger, mens menn velger i større grad utdanninger innen realfagene (Statistisk sentralbyrå 2016 e). Av avlagte doktorgrader er kvinnene i et knapt flertall på 52 prosent (Statistisk sentralbyrå 2016 b).

Selv om det generelle utdanningsnivået i befolkningen stiger, har vår sosiale bakgrunn stor betydning for hvordan det går med oss i utdanningssystemet; det påvirker karaktersnittet i grunnskolen, studieretning, frafall i videregående opplæring, utdanningsretning og gjennomstrømming i høyere utdanning (Askvik 2015; Kristiansen 2012; Statistisk sentralbyrå 2014; Bakken 2014;). Tradisjonelt sett har også ungdom med arbeiderklassebakgrunn valgt

---

<sup>8</sup> Høyere utdanning deles inn i lavere grad og høyere grad. Lavere grad tilsvarer høyere utdanning på fire år eller mindre, men minimum to år. Høyere grad tilsvarer en utdanningslengde på fire år eller mer.

praktisk rettede yrker, mens middelklasseungdom har orientert seg mot akademiske yrker – og slik er det fortsatt (Bakken 2014: 2). Utdanningsstatistikk viser imidlertid at det i dag er 10 prosent flere i høyere utdanning med lavt utdannede foreldre enn for tjue år siden (Ekren 2014). Dette kan betraktes som at utdanningseksplasjonen har åpnet opp for at også de med lavt utdannede foreldre tar høyere utdanning, selv om disse i større grad velger høgskolestudier av kortere varighet (Askvik 2015). Når utdanning ikke lenger er forbeholdt en liten elite, men er i større grad tilgjengelig for flere, kan dette føre til en *utdanningsinflasjon* (ibid. 2015: 450). Er det eksempelvis få som fullfører videregående utdanning, vil det medføre at videregående utdanningsnivå blir ansett som en relativt høy utdanning. Er det derimot mange som gjennomfører høyere utdanning, vil videregående bli ansett som lav utdanning. Etersom utdanning er blitt mer tilgjengelig og nødvendig, ser det ut til at middelklassen distingverer seg gjennom sine fagvalg; personer med høyt utdannede foreldre er overrepresentert på universitetsutdanninger av lenger varighet (Askvik 2015). Det er og mulig at utdanningseksplasjonen også medfører at barn av lavt utdannede foreldre blir avhengig av å ta utdanning for å opprettholde foreldrenes klasseposisjon. Det henger altså sammen med hvor tilgjengelig utdanning er nå, sett i forhold til foreldregenerasjonens utdanningsmuligheter. Utdanningssystemet kan på denne måten fremstå som om det baserer seg på egalitære prinsipper, og som en fremmer av sosial mobilitet ettersom flere og flere utdanner seg. Men i virkeligheten *bidrar* utdanningssystemet til å reprodusere sosiale forskjeller som allerede finnes (Kristiansen 2012: 37-42). Flere sluses gjennom den videregående opplæringen og tar høyere utdanning, og dermed blir en villet til å tro at samfunnet har blitt mer mobilt, og klasseskillet redusert.

Et samfunn med en meget sterk grad av ulikhet, men som er i sterk endring, kan fremstå som mer åpent enn et mer stabilt samfunn med mindre ulikhet(...) De relative mobilitetssjanser i det norske samfunnet har endret seg lite. Det vil si at de underliggende mobilitetsmønstrene er forbausende stabile (Frønes og Kjølørød 2010: 197-198).

For å forstå sosial ulikhet i samfunnet, har en innenfor sosiologien blant annet forklart dette med utgangspunkt i klassetilhørighet. Det finnes ulike variasjoner i definisjonen av hva en legger i begrepet *klasse*, men felles for de mange tilnærmingene er at ”klasse har å gjøre med en systematisk ulik fordeling av goder og byrder i samfunnet” (Bourdieu 1995). Bourdieu

beskriver klasser ved hjelp av hans begrep om *det sosiale rommet*. Dette rommet er flerdimensjonalt, hvor hver enkelt sin posisjon i det sosiale rommet blir bestemt utfra en rekke faktorer som yrke, utdanning og inntekt, geografisk opprinnelse og kjønn. Individuer med omtrent samme posisjon i det sosiale rommet vil tilhøre samme klasse (ibid.). Klassebegrepet har sitt opphav hos klasseteoretikerne Karl Marx (1818-1883) og Max Weber (1864-1920). En felles grunntanke hos Marx og Weber er at klassesystemet er basert på en ulik fordeling av makt. Goder eller ressurser vil generere ulike former for makt, og det er nettopp denne skjevheten en ser i samfunnet. For mange kan dette høres avleggs ut, og kanskje oppfattes som et fenomen som ikke er gjeldende for det norske samfunnet. Dette ser en også i media og faglitteraturen hvor Norge beskrives som et spesielt egalitært samfunn, og som et særegent tilfelle i forhold til klasser og eliter (Korsnes & Nordlie Hansen 2012:12). En finner en mulig forklaring på dette dersom en går tilbake i historien, hvor vi som en ung og selvstendig stat ikke hadde hatt tradisjon i adelssystemet eller et sterkt industriborgerskap. Oppbyggingen av den sterke velferdsstaten i Norge etter andre verdenskrig antas også å ha effekt på utviklingen av våre forestillinger om et særegent godt norsk samfunn, der ”likhet” er et viktig nøkkelord når vi skal beskrive oss selv. Nordmenn fremhever denne likheten, og i samme øyeblikk tilsløres forskjellene som finnes. Vi har en tradisjon for å plassere oss selv ”i midten”, som ”vanlige” eller ”normale”, og dette gjelder personer i alle samfunnslag (ibid.:12). Også sammenlignet med andre land, er norske respondenter i større grad tilbøyelige til å anslå at de sosiale forskjellene i landet er små. Faktum er at det rapporteres om stadig større lønnsforskjeller og flere fattige i landet vårt i dag (Frønes og Kjølørød 2010). En kan forundre seg over hvorfor det norske samfunnet blir oppfattet på denne måten, når virkeligheten er en annen. En av grunnene til at det norske samfunnet oppfattes som mer åpent og egalitært, enn eksempelvis Storbritannia og Frankrike, er på basert på de *relative mobilitetssjanser*. Dette betyr i praksis at klasseskillet ikke vil være like fremtredende når yrkesstrukturen endres, og det blir flere ledige posisjoner på toppen av hierarkiet. Ettersom utviklingen har ført med seg flere ledige posisjoner på toppen, betyr det riktignok at også personer med tilhørighet i de lavere klasser vil få adgang til disse posisjonene (ibid.:197). På denne måten vil det norske samfunnet fremstå som et mer åpent og mobilt samfunn, der vi blir villedet til å tro at alle har like forutsetninger for å lykkes, eksempelvis i utdanningssystemet.

Overordnet sett har den sosiale ulikheten i samfunnet konsekvenser for enkeltindividet, utdanningssystemet og samfunnet, og problematikken har også et etisk og moralsk aspekt. Utdanning genererer goder som påvirker livskvaliteten til den enkelte, samtidig som det gir

enkeltindividets mulighet for deltakelse og tilhørighet i samfunnet, eksempelvis gjennom arbeid, bosted og helse. Blant annet henger utdanningsnivå sammen med deltakelse og interesse for politikk. Utdanningsnivå korrelerer også med levealder, der en ser at jo høyere utdanning en har, jo høyere er den forventede levealderen (Kristiansen 2012:27). Foreldres utdanningsnivå har også noe å si for hvilke levekår de kan tilby sine barn. Utdanning er således et primærgode som genererer andre goder. Det bør også være i samfunnets interesse at yrker og utdanninger blir representert av personer fra ulike sosiale lag, både for at tverrsnittet av befolkningen skal bli representert, men også som en berikelse. Det er heller ikke rettferdig at utdanningsmessig ressurssterke personer med faglige middelmådige resultater skal utkonkurrere begavede fra underprivilegerte grupper.

#### 4.2.1 Mønsterbryternes utdanningsvalg

*Mamma har alltid vært opptatt av at vi skulle få en utdanning. Hun sa; ta nå heller de årene der, så kan du bli sykepleier i stedet for hjelpepleier. For det sliter veldig på ryggen med de yrkene der, det er de som gjør alle de tunge løftene og det tunge arbeidet. Sykepleier får regne og gi ut medisiner. Så hun har alltid motivert oss veldig til at vi skal ta en utdanning (Mathilde, 26 år).*

Barn av foreldre med mye ressurser i form av kulturell -og økonomisk kapital vil ha store sjanser for å oppnå privilegerte posisjoner i samfunnet (Frønes og Kjølørød 2010: 197). For barn av foreldre med langt færre av disse kapitalressursene, er situasjonen en helt annen. Helt siden 1960-årene har det vært grundig dokumentert at barn og unge som har foreldre med lav utdanning -og inntekt vil i gjennomsnitt gjøre det dårligere i skolen enn andre barn (Bakken 2014). Arbeiderklassebarn vil derfor ha de største begrensningene for å oppnå de samme posisjonene, og har et utdanningsmessig ”handicap” i forhold til barn av middelklassen (Frønes og Kjølørød 2010: 197; Bourdieu og Passeron 1990). Mønsterbrytere omtales i denne sammenheng som individer som har brutt med det sosiale reproduksjonsmønsteret, ved eksempelvis at de gjennom høyere utdanning har oppnådd en høyere klasseposisjon. Innenfor fagfelt som sosiologi har en vært spesielt opptatt av å studere graden av sammenheng mellom den klasseposisjonen en fødes inn i, og ens klasseposisjon i voksen alder. Som nevnt handler dette om sosial mobilitet. Det er flere grunner til at det er interessant å analysere hvordan

personer beveger seg mellom sosiale posisjoner, og én av dem er at det kan gi en pekepinn på hvor åpent eller lukket et samfunn er. I likhet med mønsterbryterne, har mine informanter også lavt utdannede foreldre, og oppnådd stigende sosial mobilitet gjennom utdanning. På bakgrunn av denne likheten mener jeg at en generell innsikt om mønsterbryterne og deres utdanningsvalg, kan bidra til å få et bedre forståelsesgrunnlag for informantenes handlingsrom. Overordnet sett kan kunnskapen om mønsterbryternes utdanningsvalg også si noe om hvor åpent eller lukket vårt samfunn er.

På grunn av dagens strenge krav til kvalifisert arbeidskraft, er de aller fleste avhengig av ei utdanning for å få arbeid. Som et resultat av dette blir ungdom nærmest tvunget til å utdanne seg, da alternativet kan være arbeid som vurderes lite attraktivt, og i verste fall arbeidsledighet. Andelen med høyt utdannede har eksempelvis økt med 25 prosentpoeng siden 1970 (Statistisk sentralbyrå 2016 b), hvilket forteller at utdanning er blitt viktigere -og ikke minst tilgjengelig for *flere*. Forenklet sagt har vår tidsånd åpnet for at flere; uansett kjønn, geografi, etnisitet, økonomisk- og sosial bakgrunn, kan utdanne seg. Ettersom flere fullfører videregående opplæring og flere tar høyere utdanning, skulle en tro at ens sosiale bakgrunn har mindre å si i forhold til utdanning. I det følgende rettes fokus mot de sosiale forskjellene som skjuler seg bak valg av *type* høyere utdanning. Det er forskjeller på hvem som tar høyere utdanning og ikke. I St. meld. nr. 16 (2006-2007), s. 53, står det:

Valg av type høyere utdanning henger også sammen med familiebakgrunn (...)  
Ungdom med foreldre med høy utdanning har større tilbøyelighet til å velge universitetsutdanning enn høyskolestudier, mens studenter med foreldre med lavere utdanningsnivå helst søker seg til høyskoleutdanninger.

Studenter med foreldre uten høyere utdanning er underrepresentert på universitetene, og overrepresentert på høgskolene. Ettersom høgskolene nå er i ferd med å avvikles, gjelder dette ved de tidligere profesjonsrettede høgskoleutdanningene. Det er for øvrig til høgskolene at veksten i antall studenter har vært sterkest, som kan ses i sammenheng med arbeiderklassens inntog i høyere utdanning, med jentene i spissen (Askvik 2015). Der den sosiale ulikheten som før viste seg i gjennomføringsgrad, og valg av utdanningsprogram i den videregående opplæringen, ser en i dag at problemet i større grad er ”forskjøvet” til å gjelde innen høyere utdanning. Den sosiale ulikheten manifesterer seg altså i utdanningsretning innen høyere

utdanning. Mekanismene som ligger bak fagvalgene til studenter med lavt utdannede foreldre er komplekse, og i det følgende skal prosessene som antas påvirke fagvalg belyses. Som nevnt velger studenter med lavt utdannede foreldre oftere høyskolestudier fremfor universitet, og av denne grunn vil fokuset ligge her. Om en skiller mellom harde og myke fag, og mellom rene og anvendte fag, er det mulig å si noe mer konkret om disse studentenes fagvalg (Askvik 2015: 454-456).

- Harde og myke fag

I det harde fagene vil evalueringskriteriene være klare og tydelige. Svaralternativene er enten riktig eller feil, og harde fag vil av denne grunn trolig oppfattes som mer konkret enn de myke fagene der flere svar kan være riktige. Typiske harde fag vil være matte, fysikk, ingeniørfag og naturvitenskap. I de myke fagene derimot vil fremstillingsevnen og formidlingen vil bli bedømt, og ettersom flere svar kan være riktige, gir det mer rom for tolkning. Av disse grunnene kan de myke fagene oppleves som diffuse. Språk, historie, filosofi og samfunnsvitenskap er eksempler på myke fag.

- Anvendte og rene fag

Det som kjennetegner anvendte fag er at de kan brukes direkte til en spesifikk jobb, som for eksempel politi- sykepleier- eller læreryrket. Disiplinfag som sosiologi og litteraturvitenskap betegnes som rene fag, som ikke leder direkte til et spesielt yrke, men som kan anvendes innenfor flere områder i arbeidslivet. Enkelte av de anvendte fagene av lengre varighet er mer prestisjefylt, eksempelvis medisin og jus.

Studenter som har foreldre med lav utdanning foretrekker anvendte høyskolefag av kortere varighet, som leder direkte til et yrke, med unntak av de mykeste av de anvendte fagene. I de rene fagene vil de i overveiende grad være underrepresentert i alle fag, og trenden blir sterkere etter hvor mykt faget er. Det ser dermed ut til at mønsterbryterne velger bort de mykeste fagene, og de sosiale forskjellene er mindre i de rene fagene dersom disse er harde. (ibid.: 449, 471). Det er flere mekanismer som virker inn på mønsterbryternes fagvalg. På bakgrunn av utdanningsinflatjonen og endrede krav til utdanning i arbeidslivet, kan dette medføre at de mønsterbrytende studentene er avhengig av høyere utdanning for å opprettholde sin klasseposisjon (ibid.: 456). Det er rimelig å anta at oppadgående mobilitet vil være ønskelig for alle, men viktigst av alt vil være å unngå nedadgående mobilitet. Arbeiderklassebarn og middelklassebarn vil dog ha ulike utgangspunkt når utdanningsretning



skal velges. Det at arbeiderklassebarns foreldre ikke har høyere utdanning gjør at det ”skal så lite til” for at deres barn vil oppnå stigende sosial mobilitet. En kan tenke seg at disse foreldrene trolig ikke vil stille spesifikke krav i forhold til deres barns utdanningsretning, som også materialet mitt viser. Det vil trolig være vanskelig å stille krav eller ha forventninger innenfor et utdanningsfelt som er ukjent for dem. Med lavere forventninger fra foreldre, og lite som skal til for å hevde seg utdannelsesmessig, kan en tenke seg at høyere utdanning av kortere varighet i større grad appellerer til mønsterbryterne.

Forskjellen på meg og dem da- jeg er mer avslappet til at om jeg ikke består en eksamen, så er det ingen som ser ned på meg. Fordi de er bare glad at jeg har kommet så langt som jeg har kommet. De er stolte av meg uansett. De som har legefeforeldre har høyere forventninger. Det vil jeg si er positivt for min del, fordi jeg får skryt uansett. Hadde jeg blitt noe helt annet hadde de vært stolt av det også. Bare at jeg har tatt ei utdanning er de jo glade for! (Frida, 26 år)

Middelklassebarn med høyt utdannede foreldre opplever trolig høyere forventninger om utdanning fra sine foreldre, samtidig som de er avhengig av å ta mer utdanning for å opprettholde sin klasseposisjon. Spesielt nå som flere tar høyere utdanning, distingverer middelklassen seg fra arbeiderklassen gjennom sine fagvalg (Askvik 2015). De har også i større grad *mulighet* til å bruke tid, ressurser og energi på å søke seg inn på prestisjetunge utdanninger som er kjent for sin høye grad av selvrekuttering (Hjellebrekke, Korsnes og Nordlie Hansen 2012:39). Det er eksempelvis ikke vanlig å komme direkte inn på medisinstudiet etter videregående opplæring. Dette på grunn av få studieplasser i forhold til antall søkere, og et høyt karaktersnitt. For mange innebærer dette at de må bruke noen år på å forbedre sine karakterer på privatskoler - hvilket medfører store omkostninger, selv for familier med mye ressurser. Enda vanskeligere vil det være for de som kommer fra familier uten disse ressursene. Utdanningsvalgene handler altså i stor grad om miljøet en vokser opp i; dersom foreldrene har høy utdanning, kan det tenkes at de vil ha høye forventninger og utdanningsambisjoner for sine barn. De kan veilede, hjelpe, gi gode råd basert på sin kunnskap og erfaring, samtidig som de kan bruke nettverket sitt. Høyere klasser er i følge Bourdieu utstyrt med en form for kulturell kapital som gjør at de i større grad enn arbeiderklassen vil kunne akkumulere utdanningssystemets kulturelle kapital (Bourdieu og Passeron 1990). Mye økonomisk- og kulturell kapital øker ens sjanse for å oppnå gode resultater, samt søke seg til utdanninger med høy prestisje (Frønes og Kjølørød 2010: 204).

Skal en forstå mønsterbryternes valg, må en derfor ta deres sosiale bakgrunn med i betraktning. Det vil kreve mer dersom de velger en høyere utdanning av lengre varighet, både i forhold til den harde konkurranse om studieplassene, tid borte fra arbeidsmarkedet, og den begrensede arbeidsinntekt i studieårene. Et lengre studie vil sannsynligvis gi større avkastning i form av høyere lønn, men det krever mer å fullføre slike studier, og sjansen for at en ikke klarer å gjennomføre vil være større her enn ved ei kortere utdanning. Et bachelorstudium kan derfor virke mer overkommelig, lettere å gjennomføre, og i tillegg kommer man seg raskere ut i arbeid. Dersom de ønsker å bevare sin sosiale posisjon, vil det ikke være nødvendig med mer enn ei utdanning av kortere varighet. Det skal altså mindre til for at en gjør det bedre enn sine foreldre som ikke har høyere utdanning (Askvik 2015). Som nevnt velger også mønsterbryterne i større grad anvendte fag enn rene fag. Det kan virke som et rasjonelt valg ut fra deres ståsted, da de i større grad har kjennskap til de anvendte fagene enn de rene. Dette kan trolig ha en sammenheng med miljøet de har vokst opp i, hvor de gjennom sine fagvalg anerkjenner deres foreldres manuelle arbeid. ”Å velge helt annerledes enn sitt miljø innebærer sosiale kostnader, og det kan være vanskelig å velge fag hvor de fleste har en annen bakgrunn enn seg selv” (Askvik 2015: 457). For å forstå mønsterbryternes underrepresentasjon i de rene og myke<sup>9</sup> fagene, anser jeg Bernsteins kodeteori som relevant. I de myke fagene vil egenskaper som formidling, evnen til fortolkning, resonnere og argumentere være viktig. Med andre ord vil karaktertrekk som veltalenhet gi uttelling. Personer som sosialiseres inn i en posisjonelle familietype vil i større grad beherske den begrensede språkkoden, og vil dermed ha dårligere forutsetninger for å beherske de mykeste fagene. Slik jeg ser det, egner språkkodeteorien<sup>10</sup> seg godt til å forklare hvorfor barn av lavt utdannede foreldre velger bort de mykeste fagene.

Det er også store kjønns skiller i utdanningssystemet, på samme måte som i arbeidslivet i Norge, og spørsmålet er om dette har en sammenheng med sosial bakgrunn (Askvik 2015: 461). Forskning på området viser at yrkesrettede bachelorgrader som økonomi, ingeniør, politi og innen militæret er mannsdominerte. Alle helseprofesjoner samt lærerprofesjonene er kvinnedominerte, og de myke fagene som journalistikk, bibliotekar og generelt estetiske-og humanistiske utdanninger er til en viss grad kjønnsnøytrale. Mønsterbryterne velger kjønnsstypisk innenfor korte fag som leder direkte til et yrke (ibid.). Kvinner som bryter

---

<sup>9</sup> Jo mykere det rene faget er, jo sterkere er graden av underrepresentasjonen.

<sup>10</sup> Se kapittel 3.2, *Språkets betydning*.

mønsteret vil derfor i større grad enn sine kvinnelige medstudenter velge kvinnedominerte fag, og vice versa for menn. Mønsterbrytende menn er også i større grad tilbøyelige til å velge et kvinnedominerte studier, dersom de ikke får innpass på de mannsdominerte. Det samme gjelder for kvinner. Kjønnsnøytrale høystatusfag på universitetet blir i større grad valgt av den øvrige studentmassen, altså studentene med høyt utdannede foreldre (ibid.). Kjønnsskillet som viser seg innen høyere utdanning kan forklares med at likhetsverdier og likestilling mellom kjønnene er mer utbredt i høyere sosiale lag. Synet på kjønn knyttet opp mot kulturen, og er i mindre grad utfordret innen lavere sosiale lag, hvilket gjør disse studentene disponert til å velge kjønnstypisk.

#### 4.2.2 Eliteprofesjoner

Da jeg studerte hadde jeg en kjæreste som var jurist, og han kom fra et møblert hjem. De spiste med bestikk for å si det slik. Han hjalp meg med slike ting som å lese korrektur og leste gjennom oppgavene mine. Jeg hadde aldri tenkt over det før, men da ble jeg veldig oppmerksom på det. For han var jo fra en familie der alle hadde utdanning. Han hadde flere brødre: en lege, en advokat og så videre. De hadde lest bøker, og pratet om litteratur rundt middagsbordet! Det har aldri vært et tema hos oss. Vi leste Allers, ikke sant! (Lise, 36 år)

Enkelte utdanninger er mer prestisjetunge og har tilsvarende en høy status i samfunnet. Generelt sett har universitetsutdanninger høyere status enn høyskoleutdanninger (Askvik 2015), og de klassiske universitetsutdanningene som eksempelvis jus og medisin betegnes som eliteutdanninger. Når en bruker betegnelsen *elite* om enkelte utdanninger, skaper det en form for distanse til andre utdanninger, samtidig som det innebærer at enkelte privilegerte grupper i samfunnet trekker mot slike utdanninger. For å definere hva begrepet innebærer, omhandler elite små grupper i samfunnet med spesielt mye ressurser og makt (Hjellbrekke, Korsnes, Nordlie Hansen 2012). De kan eksempelvis inneha sentrale posisjoner i samfunnet som genererer makt og innflytelse. Veien til eliten kan gå gjennom;

**Økonomisk kapital:** Personer med høye lønninger og/eller eksepsjonelt mye økonomisk kapital som er nedarvet. Den økonomiske kapitalen kan omsettes til kulturell kapital gjennom utdanning, der eksempelvis kan god økonomi brukes til å støtte opp om et utdanningsprosjekt. Samtidig kan økonomisk kapital gi fordelaktige nettverksforbindelser, altså sosial kapital. Det sosiale nettverket kan således benyttes til å sikre sine arvinger gode posisjoner i arbeidslivet.

**Profesjoner:** Profesjonsoverklassen besitter både mye økonomisk- og kulturell kapital. Typiske yrker for den profesjonelle overklassen er innen høystatusprofesjoner som lege og advokat, tannleger, siviløkonomer og sivilingeniører (ibid.:33-34). Disse yrkene innebærer mye kulturell kapital i form av en lang utdanning på universitet, og mye økonomisk kapital i form av høye inntekter. Dette er også profesjoner som tildeles høy sosial status og prestisje i samfunnet. De profesjonene som historisk sett har hatt en privilegert stilling er de såkalte klassiske profesjonene medisin og jus. Disse profesjonene har en lang tradisjon for å være en yrkesgruppe med en spesielt eksklusiv stilling i samfunnet (ibid.:34). ”Profesjoner kan defineres som eksklusive grupper som skaffer seg sitt levebrød gjennom anvendelse av relativt kompleks kunnskap, med makt til å definere og kontrollere eget arbeid, og som har myndighet over bestemte arbeidsområder” (ibid.:33). Personene innenfor profesjonsoverklassen er altså i besittelse av en autoritativ makt, i form av myndighet de oppnår gjennom sine ekspertkunnskaper og sin definisjonsmakt.

Det som gjør en elite til en elite, er nettopp denne avstanden til resten av befolkningen som de har gjennom sine privilegier og fordeler. I hvilken grad elitene lykkes i å overføre godene til sine barn, samt begrense adgangen til eliten forteller oss hvor lukket eller åpen adgangen til eliten vil være. Lykkes eliten med å begrense adgangen inn til deres privilegerte gruppe, er dette et uttrykk for elitemakt hvor de verner om sine egne, og posisjonene vil dermed gå i arv innad i familier. Men om dette rekrutteringsmønsteret endrer seg, der flere med bakgrunn i lavere klasser får tilgang til eliten, vil dette være et klart tegn på at elitegruppens makt svekkes (Korsnes & Nordlie Hansen 2012: 36). Å begrense adgangen til eliten kan skje på mange ulike måter, og vi kaller det gjerne for *sosial lukning*. Innenfor den økonomiske eliten overføres formuen mellom generasjoner, hvor arvingene vil lettere kunne oppnå eliteposisjoner sett i forhold til de som ikke får slike overføringer. Innenfor den kulturelle eliten vil lukningsstrategien være å begrense adgangen til profesjonene, og på denne måten vil profesjonens markedsverdi sikres. Dette foregår riktig nok ikke på samme måte som hos den økonomiske eliten, fordi den kulturelle kapitalen ikke kan overføres direkte mellom generasjoner. Den overføres heller indirekte ved at barna oppnår kvalifikasjoner gjennom utdanningssystemet. Sosial lukning foregår også i form av mer ikke-formaliserte former som kan knyttes opp mot klassebakgrunn. Personer med opphav i de høyere klassene er i besittelse av en kultur som i enkelte situasjoner vil belønnes, fremfor kulturen til en person med tilhørighet i arbeiderklassen. Klasse-spesifikke egenskaper kan eksempelvis være talemåte,

klesstil, interesser, selvsikkerhet, hvor ”den riktige” sosiale kapitalen vil være fordelaktig for å få eksempelvis attraktive stillinger, gode eksamensresultater og innflytelsesrike nettverk.

Medisin- og jusstudiet har som sagt høy status i samfunnet. Det er høye søkertall- og karakterkrav for å bli tatt inn på disse studiene, og sett i forhold til søkertallet er det også få studieplasser (Hjellbrekke, Korsnes, Nordli Hansen 2012). Dette vitner om studier som er attraktive på grunn av et høyt belønningsnivå i form av status og inntekt. Disse studiene har også vært kjent for å ha en høy grad av selvrekuttering fra egne rekker, altså profesjoner som ”arves” fra generasjon til generasjon. Men rekrutteringsmønsteret til medisin- og jusstudiet har imidlertid vært forskjellig. Medisinstudiet har vært preget av *sponsormobilitet* med få studieplasser og liten konkurranse mellom studentene som har fått adgang til studiet (ibid.: 43). Begrepet kan forklares med at man får tilgang til eksklusive klubber gjennom en sponsor. Følgelig betyr det at barn av høyt utdannede foreldre med god økonomi har anledning til å sponse sine barn økonomisk. På denne måten kan de bruke tid (og penger) på å samle studiepoeng slik at de stiller sterkere i kampen og studieplassene. Det er langt fra alle som kommer seg inn på medisinstudiet med sitt førstegangsvitnemål, og mange må derfor bruke tid på å samle poeng før de i det hele tatt kan begynne på studiet. Ikke engang da vil de være sikret en plass ved medisinstudiet. Det vil selvsagt være lettere for de som kommer fra resurssterke familier å bruke tid på dette, enn de som ikke er like privilegerte. Jusstudiet bærer større preg av *konkurransmobilitet*, hvilket innebærer en større konkurranse om karakterene gjennom hele studieløpet. Sponsormobilitet står dermed i kontrast til konkurransmobilitet, hvor personens sosiale bakgrunn har mye å si for om en i det hele tatt velger, eller har mulighet til å velge og investere i et langt studieløp. Jusstudiet har vært preget av en langvarig konkurranse mellom studentene, og denne konkurransen var som sterkest når studiet var åpent. I denne perioden hadde karakterene mye å si for hvilket arbeid en fikk etter endt utdanning. Høye karakterer på studiet gav høyere lønninger eller tilgang til de attraktive jobbene etter endt studie (ibid.: 40). Etterhvert ble den voldsomme tilstrømningen til studiet ansett som et problem, noe som resulterte i at studiet ble lukket med et tak på antall studieplasser, men på tross av dette er konkurransen på jusstudiet fremdeles sterk.

På jussen er det så mange ting rundt som tiltrekker folk til studiet. Jeg er ikke så komfortabel med store rom og høytidelige ting, og hvis folk skal være ”høyt på strå”. Jeg blir kanskje lett skremt om folk oppfører seg høyt på strå, og det var flere av dem på jusen. Ikke nødvendigvis slik at de oppførte seg direkte slik, men de kommer inn

med en slik ”ja vi er nå verdensmestere i et eller annet, store viktige jus-ting”, og det blir så stort og vidt og du blir redd for å stille dumme spørsmål (Sigrid, 30 år).

Disse to systemene for eliterekuttering vil i varierende grad kunne passe for jus- og medisinstudiet i dag. Det interessante i denne sammenheng vil være å belyse hvor stor grad av åpenhet det finnes i rekrutteringen til medisin- og jusstudiet. Altså hvor skjev er den sosiale fordelingen på slike studier. ”Elitepregede lærersteder og fagfelt med høye opptakskrav, og med lange heller enn korte studieløp, er mer elitepregede sosialt sett enn mindre eksklusive læresteder og fagfelt” (ibid.:43). Ettersom plassene ved elitestudiene er begrenset og karakterkravene høye, vil det også gjøre det vanskeligere for de som kommer fra familier med bakgrunn i profesjonene å få innpass -jo høyere antall studieplasser er, jo flere av kandidatene vil være selvrekrutterte. Selv om majoriteten av lege- og juristbarna faktisk tar en annen utdanning enn sine foreldre, vil fortsatt nivået av selvrekruttering til disse studiene være betydelige når man ser dette opp mot profesjonens lave andelen av befolkningen (ibid.:44). Nivået av selvrekruttering innenfor disse to profesjonene er derfor meget likt. Ser en på dette i en større sammenheng kan man si at selvrekrutteringen har avtatt noe de senere årene. Selv om flere med lavt utdannede foreldre i større grad har fått innpass i profesjonene, har fortsatt ens sosiale bakgrunn betydning etter endt utdanning- og dette gjelder spesielt for juristene. På bakgrunn av en noe større åpenhet i rekrutteringsmønsteret til eliteprofesjonene, vil det være flere med bakgrunn i de lavere sosiale lag som får adgang til slike studier. Flere av deres medstudenter vil dermed komme fra familier med høyt utdannede foreldre, som kanskje har ei utdanning innen profesjonen selv.

### **4.3 Det rurale**

Bygdens egenart har en sterk kobling til primærnæringen og naturen, og har dermed stått i kontrast til byene. Selv om primærnæringen kan sies å ha mistet sitt fotfeste, ser en stadig vekk i media at bygda assosieres med de gamle symbolene og forestillingene som karakteristisk for det norske. Disse mytebildene bidrar til å fremheve forskjellene og annerledesheten til det urbane, og dermed blir fortidens bygder og den tradisjonelle levemåten forsterket i diskursen om det rurale (Paulgaard 2006). Mytene om det rurale er imidlertid ambivalent; på den ene siden får en assosiasjoner til det naturlige, rene og idylliske, og på den andre siden forbindes det med begrensethet, stagnering og forakt (Kristiansen 2015). Samtidig underkommuniseres forhold som ujevn maktfordeling og utvikling, ulik fordeling av ressurser

og muligheter i diskursen mellom nord/sør og sentrum/periferi (Paulgaard 2012). I det følgende skal grunnleggende forestillingene som knyttes til det rurale belyses.

På den ene siden blir bygda fremstilt som et trygt og godt sted å bo der alle kjenner hverandre. Bygda i seg selv er idyllisk med sin storslåtte natur. Folkene som bor i periferien er varme, gjestfrie, sterke og sunne mennesker, som lever i en slags symbiose med naturen. Byen står dermed i kontrast til den idylliske bygda der den representerer det utrygge, uoversiktlige og farlige. Byens skyggesider blir fremtredende i kontrast med forestillinger om den harmoniske og trygge bygda. Naturen blir et symbol på bygda, og et synonym for det rene og ubesudlede. Bygda representerer også en stillhet og ro som på sin side kan forbindes med forutsigbarhet, oversikt, trygghet og lite endringer (Wiborg 2003: 232). På bygda har en større oversikt over, og nærhet til det sosiale miljøet. Med naturen som omgivelser oppfattes dette som tryggere enn livet i byen. Bylivet anses som mer stressende med tidspress og kø som kontrollerer livet til den enkelte. I denne sammenheng blir livet på bygda ansett som mer fritt, mens livet i byen blir oppfattet som begrensende på ens handlingsrom. Også informantene i denne studien preges av disse forestillingene om det rurale og det urbane. Det legges spesielt vekt på hvor glad de er for at de har hatt barndommen sin i det trygge og inkluderende bygdesamfunnet. I ungdomsårene ønsket de seg imidlertid bort fra bygdesamfunnet, da bygda ikke lenger klarte å tilfredsstille deres behov. Lone fikk spørsmål om hun på noen tidspunkt vurderte å bli igjen i bygda;

Nei, det var helt uaktuelt. Jeg så ikke at det var noen fremtid for meg der. Både jobbmessig og det at jeg egentlig var veldig ferdig med bygda da jeg flyttet derfra, for jeg følte at jeg ikke hadde så veldig mange å forholde meg til der. Jeg hadde ikke så mange jeg hadde så mye til felles med der lenger (Lone, 28 år).

Forestillinger eller myter om den rurale idyll er også vanlig både innen skjønnlitteratur og reklame. Dette er imidlertid ikke noe særegent for Norge, men finnes igjen i mange europeiske land (Wiborg 2003). ”Myten om den rurale idyll kan derfor ses som et uttrykk for en grunnleggende menneskelig lengting etter trygghet. ”Denne nostalgien blir aktualisert i forbindelse med sosiale og økonomiske endringsprosesser som er forbundet med stor usikkerhet og projiseres til en konstruksjon av det rurale og til bygda som rammen om det gode liv” (ibid.:233). På den annen side blir bygda også fremstilt som trist, kjedelig og

klaustrofobisk. Menneskene som bor der blir sett på som ”harry”, primitive, inkompetente og umoderne – i sterk kontrast til den dynamiske, og sofistikerte byen. Det urbane representerer endring, utvikling og fremtid, hvor bygda symboliserer fortid, tradisjon og et enkelt liv. Det moderne blir dermed forstått som et urbant fenomen, mens periferien fremstår som usivilisert og umoderne. Periferien vil således anses som at befinner seg på et tidligere stadium i samfunnsutviklingen. I faglitteraturen blir distinksjonen mellom det moderne og det tradisjonelle betraktet som en historisk utviklingsprosess, der livet først var basert på naturgitte og tradisjonelle tilpasninger. Med moderniseringen skjer en distansering til natur og tradisjon, og ettersom en beveger seg bort fra dette blir resultatet endring og fornyelse (Paulgaard 2006: 75). Byenes flerkulturelle samfunn og store mangfold av mennesker gjør dem mer inkluderende og mer tolerant. Motsatt består distriktet av en mer homogen sammensetning av mennesker, og miljøet her vil dermed være mer intolerant og virke ekskluderende på marginaliserte grupper som for eksempel homofile.

På mange måter kan en si at distinksjonen mellom sentrum og periferi utvisket i dag. Kulturelt sett blir alle, uavhengig bosted, influert av massemedia. Geografisk sett er vi ”nærmere hverandre” ettersom vi bare er en flyreise unna storbylivet. På tross av at moderniseringsprosessen på sett og vis gjør steder med lik hverandre, verserer fortsatt disse mytebildene av det rurale. Selv om dette ikke er den empiriske virkeligheten, fungerer mytene som ulike konstruksjoner av det rurale og urbane. De påvirker og kan fungere strukturerende på menneskers handlingsrom, i verste fall kan de manifestere seg i menneskers sinn og virke begrensende (Paulgaard 2012). Selv om det skillene mellom sentrum og periferi er mer utvisket i dag, er det i unge menneskers bevissthet en betydelig forskjell mellom sentrum og periferi, der bylivet blir ansett som mer attraktivt (Bæck 2004). Paulgaard (2012) påpeker at globaliseringen både reduserer avstand og forskjell, samtidig som den også forsterker og skaper forskjell. Den ujevne utviklingen mellom sentrum og periferi bidrar også til å skape ulike utfordringer for ungdommer som vokser opp på ulike steder.

#### **4.3.1 Bydejentenes utdanningsatsing**

Det slo meg ganske langt ut i studiet at – guri! Jeg er den første i familien med høy utdannelse! Det var litt wow, tøft! Det var seier i det! (Inger, 45 år).



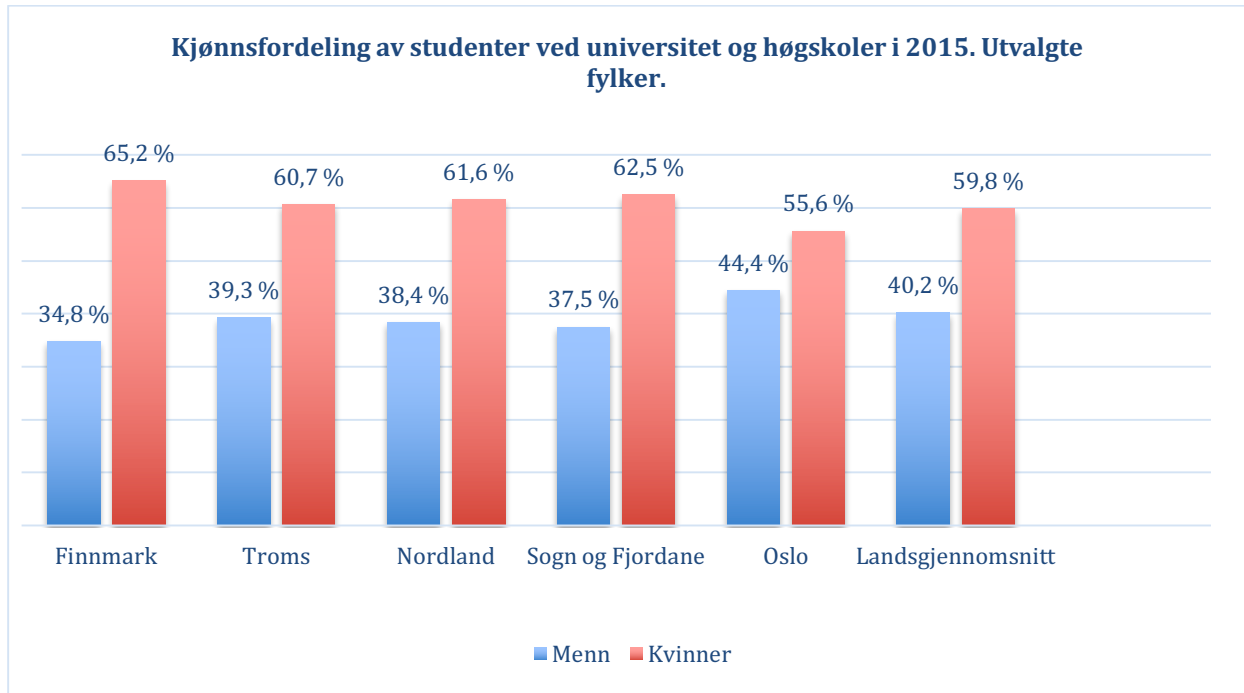
Utdanningsekspansjonen har ført til store endringer i rekrutteringen til høyere utdanning i landet, der blant annet jenter har gått fra å være underrepresentert til å bli overrepresentert (Reisel og Brække 2013; Askvik 2015). I dag gjør jenter det generelt bedre i skolen enn gutter, og de velger også oftere høyere utdanning. Dette gjelder like mye i urbane- som i rurale deler av landet (Heggen 2002; Bæck 2015; Statistisk sentralbyrå 2015 a og b). At i større grad jentene fra distriktet velger å flytte fra lokalsamfunnet til byene for å utdanne seg, er interessant ettersom de bryter med de klassisk rekrutteringsmønstrene for høyere utdanning. Tradisjonelt sett har faktorer som kjønn, geografisk-og sosial bakgrunn hatt stor betydning for tilgangen til høyere utdanning (Heggen 2002). Innen utdanningsforskning er det allmenn kjent at koherensen mellom ens sosiale bakgrunn og utdanningsnivå er signifikant. Ettersom vi kan forvente et lavere utdanningsnivå i rurale områder, vil dette i utgangspunktet være utdannelsesmessig ufordelaktig for ungdommen på stedet (Bæck: 4). På bakgrunn av dette vil en i utgangspunktet forvente at bygdejentene, i likhet med guttene, ikke satser på høyere utdanning.

Samtidig vet vi at ens geografiske bakgrunn også har betydning for strukturering av muligheter og valg for ungdom. Er det eksempelvis lang avstand til nærmeste videregående opplæring eller studiested, betyr dette at distriktsungdom må bo borte eller flytte for å på skole. Vi ser også at flere og flere bygdeskoler legges ned, og for mange betyr dette at de må pendle allerede fra grunnskolen av. Det er imidlertid vanlig at ungdommer fra distriktet må flytte hjemmefra allerede når begynner på videregående skole. Flytting kan for mange oppleves som en stor barriere og omkostning, og dette kan dermed føre til at de dropper ut av videregående skole eller velger bort høyere utdanning (Paulgaard 2012). Ettersom rurale ungdommer vokser opp under like sosiale<sup>11</sup> og geografiske forhold, skulle en i utgangspunktet anta at deres utdannelsesmessige forutsetninger ville være relativt like.

---

<sup>11</sup> Utdanningsnivået i distriktet er lavere enn i byene, og dermed er det sannsynlighet for at foreldregenerasjonen ikke har høyere utdanning. Det er dette jeg legger i "lik sosial bakgrunn".

**Tabell 2: Fylkesvis kjønnsfordeling i høyere utdanning.**



Kilde: Statistisk sentralbyrå 2015 a og b.

Tabellen ovenfor viser at i fylker uten store byer, og med en spredt befolkning, er det store forskjeller mellom kjønnene når det gjelder høyere utdanning. Størst er forskjellene i Finnmark, der over dobbelt så mange kvinner som menn er i høyere utdanning. Merk at Finnmark har den laveste andelen av menn, og den høyeste andelen kvinner i høyere utdanning blant de utvalgte fylkene. I Oslo er det derimot er det en større balanse mellom kjønnene. Den utdanningsmessige kjønnsbalansen i Oslo kan forklares med utgangspunkt i flere forhold; blant annet er utdanningsnivået høyere i byene, og dermed også tradisjoner for høyere utdanning. Det er et rikt utdanningstilbudet sentrert i byene, og således er utdanning geografisk sett mer tilgjengelig for by-ungdom. På generelt grunnlag er det også et høyere inntektsnivå blant befolkningen i byene sammenlignet med distriktet (Bæck 2015). Den økonomisk kapitalen disse foreldrene er i besittelse av, kan benyttes til å forsyne ens barn med kulturell kapital i form av ”sponsing” inn på prestisjefylte utdanninger (Korsnes & Nordlie Hansen 2012). På mange måter kan en si at ungdom fra distriktet har trukket ”det korteste strået” i utdanningsammenheng. Som allerede nevnt, er det flere forhold som er med på å motarbeide deres suksess i utdannelsessystemet. Derfor er det overraskende og interessant at jentene fra distriktet leder an i utdanningsatsingen.

Det store spørsmålet er hvilke mekanismer som påvirker bygdejentene, som tilsynelatende har en oddsen mot seg, til satse på høyere utdanning. For å belyse dette, finner jeg det naturlig å kontrastere med by-ungdommens utdanningsmønster, samt sammenligne hvilke muligheter som finnes i byene i forhold til distriktet. Som nevnt kan en forvente et lavere utdanningsnivå i distriktet, færre personer med høy inntekt og at arbeidsmarkedet vil være begrenset. I byene derimot er situasjonen motsatt. Her er arbeidsmarkedet større og mer variert, hvilket også innebærer flere høyt ansett og godt betalte stillinger. På bakgrunn av den sosioøkonomiske profilen til mange by-ungdom, skulle man i utgangspunktet forvente en større utdanningssatsing her enn av ungdom fra periferien. Tabellen viser imidlertid at jentene fra distriktet satser på utdanning i større grad enn by-jentene. Distinksjonen mellom rurale og urbane gutters utdanningssatsing er relativt små. Det er imidlertid ingen forskningsmessig belegg for å si at utdanningsnivået går ned blant middelklassen i byene. Forskning viser derimot en sterk sammenheng mellom ens sosiale bakgrunn og oppnådd utdanningsnivå (Statistisk sentralbyrå 2014 a). Et annet vesentlig poeng her er at tallene ikke forteller oss noe om valg av *retning* innen høyere utdanning. Som vi har vært inne på tidligere, er det rimelig å anta at barn av lavt utdannede foreldre (ungdom fra distriktet), trekkes mot ei kortere høyskoleutdanning enn ei lang universitetsutdanning. Til sammenligning er det større sannsynlighet for at ungdom fra sentrale områder, med høyt utdannede foreldre, i større grad velger eliteutdanninger. Slik jeg fortolker dette, mener jeg at tallet på utdanningssatsing i byene blir lavere på grunn av by-ungdom med *lavt* utdannede foreldre. Deres habitus gjør det vanskelig for dem å se verdien av utdanning, spesielt når bylivet tilbyr dem mange andre spennende alternativer til utdanning. Sammenlignet med jobbutiktene i distriktet, vil det trolig være flere muligheter for ufaglærte på arbeidsmarkedet i byene, men riktig nok flere om beinet her. Bygdejentene derimot har ikke denne muligheten med et større arbeidsmarked og et spennende og variert ungdomsmiljø. Forskjellen på bygdeguttene-og jentene er at bygda i større grad klarer å møte guttenes behov i forhold til arbeid- og fritidstilbud (Bæck 2015, Corbett 2007). Bygdene er riktig nok mangfoldige og forskjellige, der noen er i vekst og har et rikt kulturliv, mens andre bygder sliter med en fraflyttingsproblematikk og få arbeidsplasser. Det vil derfor være vanskelig å si konkret hva som kjennetegner ei bygd ettersom dette varierer fra sted til sted. Når det er sagt, er det mye som tyder på at bygder bærer preg av en maskulinitet, og kanskje spesielt der bygdene er tuftet på primærnæringer- og gruvedrift. Dersom lokalmiljøet er preget av et tradisjonelt kjønnsrollemønster, holdes dette mønsteret stabilt ved at det fungerer som en katalysator for utflytting blant

likestillingsorienterte kvinner (Egge-Hoveid 2013). Dette aspektet er viktig for å forstå hvorfor flere gutter velger å bli igjen, mens jentene trekkes mot det urbane.

## 5 Presentasjon og analyse av materialet

### 5.1 Utdanning- Muligheter og begrensninger for distrikts-ungdommer

Mange av de som er der i dag er farget av fiske og trelast av guttene, og jentene er i omsorgsyrker og lærere. De som har blitt der, no affence, har fått barn tidlig, blitt hjemme. De rollene de har havnet i har blitt innenfor omsorg og butikk og slike ting, eller at de jobber på den lokale puben. Tror nok at de klarer seg godt og har det fint og slike ting, men jeg tror at de både hadde fått sett potensialet i seg selv og det rundt seg så mye mer om de hadde studert (Trude, 34 år).

Utbyggingen av utdannelsessystemet fra 1970-tallet og utover har hatt som målsetning å øke velstanden i landet, samt utjevne forskjeller basert på ens sosiale bakgrunn, geografi og kjønn. På sikt har dette ført til at utdanning har blitt tilgjengelig for flere, og betydningen av ens geografiske bakgrunn har mindre å si i dag enn før. I denne sammenheng er distinksjonen mellom nord/sør og sentrum/periferi noe svekket. Utdanningssatsingen i landsdelen har imidlertid ikke alltid vært like godt mottatt, og spesielt ikke i de små distriktssamfunnene som i hovedsak har basert seg på primærnæringene. Den tradisjonelle, lokale kunnskaps- og erfaringsbaserte kulturen stod i sterk kontrast til innholdet i skolen som ikke bygde på en lokal forståelse, og som heller ikke hadde relevans for det lokale arbeidslivet. Skolen ble av denne grunn også sett på som en "tidstyv", som tok barna bort fra det meningsfulle fellesskapet i lokalsamfunnet hvor den nyttige tradisjonsbaserte kultur- og verdioverføringen foregikk (Wiborg 2003). Samtidig ble også skolen betraktet som en trussel for lokalsamfunnet, ettersom utdanning hadde en tendens til å frikoble de unge fra det lokale stedet, og orienterte dem mot mer sentrale deler av landet der de attraktive arbeidsplassene var sentrert. I stor utstrekning kan dette også sies å være et aktuelt problem i dag, hvor flere og flere unge flytter fra distriktene blant annet på grunn av manglende attraktive utdannings- og arbeidstilbud i her. Distriktene kommer også til kort i konkurransen med byene i forhold til deres rike kultur- og fritidstilbud. Endringene ligger imidlertid i holdningen til skolen. Skolen blir ikke lenger ansett som en trussel i lokalsamfunnene, iallfall ikke i samme grad som før. En kan tenke seg at dette korrelerer med at primærnæringens posisjon i lokalsamfunnene er svekket, samtidig som populærkultur- og media influerer oss uavhengig av bosted. Et minst like stort problem som fraflytting fra distriktene, er distriktsungdom som ikke får arbeid på hjemmeplassen sin og lever på sosialstønad. Barentsregionen, bestående av nordlige deler av

Sverige, Finland, Russland og Norge, har de samme utfordringene i forhold til sysselsetting. Denne regionen ligger over det nasjonale gjennomsnittet (i de respektive landene) i forhold til arbeidsledighet (Paulgaard 2012). I det følgende vil jeg diskutere to ulike sider ved det rurale; På den ene siden har globaliseringen nådd alle verdenshjørner, og dette influerer oss uavhengig geografisk bakgrunn. På den annen side betyr ikke dette nødvendigvis at forskjellene mellom folk situert i distriktet og byene jevnes ut. Dette bidraget er viktig for å få mer inngående kunnskap om hva som på en og samme tid legger føringer- og virker frigjørende på ungdom fra distriktet.

”Sentrum og periferi er relasjonelle kategorier som handler om langt mer enn steder og regioners fysiske plassering i forhold til hverandre. Det handler også om politiske, økonomiske og sosiale forhold, om ujevn maktfordeling og utvikling, om ulik fordeling av ressurser og muligheter. Men relasjonen har også opplevelsesmessige dimensjoner som blant annet har å gjøre med mentalitet, identitet og tilhørighet.”  
(Paulgaard 2012:93)

Selv om det har skjedd store endringer som følge av utbyggingen av utdanningssystemet i Nord-Norge, er det fortsatt en ujevn utvikling mellom sentrum og periferi internt i landsdelen, og dette skaper igjen ulike utfordringer for ungdom (ibid.). Globale endringer har på sett og vis ”komprimert” avstander og ”gjort verden mindre”, men dette trenger ikke nødvendigvis å bety at forskjeller jevnes ut- snarere tvert imot i følge Paulgaard (2012). Corbett (2007) påpeker og at globaliseringen forsterker og skaper forskjeller og ulikheter, hvilket bidrar til at skillet mellom urban/rural og sentrum/periferi har økt i mange deler av verden. Dette virker igjen inn på folks livsbetingelser og muligheter. I realiteten oppfatter mange ungdom fra ulike periferiområder sine muligheter som begrenset, og dette vil igjen påvirke dem i retning av at de blir mindre mobile (Paulgaard 2012). Langs kysten har fiskerinæringen stått støtt og anses som en viktig del av den nordnorske tradisjonen og kulturarven. Etersom ungdom fikk arbeid eksempelvis i fiskerinæringen, var det ikke nødvendig med mer skolegang utover grunnskolen. Arbeid har derfor vært et reelt alternativ til formell utdanning i generasjoner, men i de siste tiårene har de tradisjonelle arbeidsmulighetene blitt betydelig redusert. Dette har ført til fraflytting, dårlig kommuneøkonomi og få arbeidsplasser innen både offentlig- og privat sektor. Dilemmaet for ungdom, og da spesielt gutter fra steder som stagnerer, er dualismen de opplever; på den ene siden er de arbeidsledige, og opplever en skam i forhold til dette. På den annen side har de sterk tilknytning til deres hjemsted, og dermed vanskelig å

flytte til et annet sted - det er her de har sitt opphav, sin familie og sine venner. Det vil også kreve mer innsats å forlate lokalsamfunnet for å studere dersom det er langt til nærmeste studiested (Paulgaard 2012). Bourdieu påpeker i denne sammenheng at *sted* utgjør en sentral del av vår habitus, og derfor vil det for mange ungdommer oppleves vanskelig å flytte fra hjemstedet sitt (Bæck 2004). *Sted* kan virke strukturerende på muligheter og valg som ungdom tar. Dette skjer gjennom konstruksjonen av *stedsidentitet* (Paulgaard 2012). Dette er en kollektiv identitet som skaper orden og trygghet for individene. Interne forskjeller underkommuniseres ved at kontrasten til de som oppleves som enda mer forskjellige fremheves. Stedsidentitet vil slik virke begrensende på individets frihet til å skape seg selv, og den virker til å ha en overraskende overlevelseskraft i vår globale tid. (Bæck 2004; Paulgaard 2006; Corbett 2007).

Vi har så langt har sett på faktorer som kan virke begrensende og determinerende på ungdom i distriktet, og som binder dem til lokalsamfunnet. Samtidig virker andre strukturer inn på disse ungdommenes liv, som løsriver dem fra lokalsamfunnet. Dette er to samtidige prosesser, som både holder igjen og skyver ungdom bort fra lokalsamfunnet. ”På den ene siden foregår det en utjevning av forskjeller og grenser som gir individene større frihet til å skape seg selv. Men på den andre siden foregår det en gjenopprettelse eller bygging og markering av grenser mellom folk, noe som igjen reduserer den individuelle frihet til å skape seg selv” (Paulgaard 2006: 73) Bæck (2002) påpeker at individet rent fysisk er situert i lokalsamfunnet, men at det ”levde livet” her er radikalt forandret i senmoderniteten. Hun trekker blant annet frem medias rolle i forhold til å gjøre oppmerksom på hva som finnes ute i den store verden av alternative livsstiler. En kan dermed si at ungdomskulturen, uavhengig sted, er blitt mer unison. Ungdommers preferanser og levemåte blir mer ensartet, og en kan påstå at det har utviklet seg en ”global ungdomskultur”; ungdom spiser den samme maten, hører på den samme musikken, ser på de samme tv-programmene, reiser og bruker mye av de samme mediene. Dette har ført til at de erfaringene som gjøres lokalt, altså på bestemte steder, ikke nødvendigvis vil være lokalt definert eller forankret – du kan sitte på rommet ditt på bygda og spille TV-spill med mennesker fra hele verden. Moderne teknologi og kommunikasjon gir dagens unge langt flere muligheter for mobilitet, både fysisk, sosialt og mentalt, enn deres foreldre og besteforeldregenerasjon hadde. De har med andre ord langt flere muligheter enn tidligere generasjoner (Paulgaard 2012:95). Globaliseringen har ført til at måten vi lever våre liv i utkanten er urbanisert, og at regionale variasjoner mot det tradisjonelle har mindre og mindre påvirkningskraft (Bæck 2002). Ungdom orienteres også mot det urbane, og foretrekker det

urbane livet fremfor det lokale. Uavhengig av bosted er faktorer som variert fritidstilbud og rikt kulturliv generelt viktig for ungdom, og av denne grunn blir byene ansett som mer attraktive for ungdom (ibid.). Mathilde er den eneste av informantene som har flyttet tilbake til bygda. Hun forteller hvor viktig det var for henne å flytte til byen, og leve ut det urbane bylivet i ungdomsårene. Mathilde får spørsmål om hun noen gang vurderte å bli igjen i bygda, og svarer følgende;

Nei, det har jeg aldri gjort. Når man ser de her som ble igjen.. Før jeg flyttet var det ikke et så stort problem, men med en gang jeg flyttet og så de som ble igjen hjemme -de går og klager så, man kjeder seg. Og det hadde jeg også gjort om jeg hadde vært 20 år og bodd på Fjærstad. Det er ikke noe diskotek på Fjærstad. Puben er ikke åpen hver helg engang. Den har åpent annen hver helg. Når jeg var 20 hadde jeg et behov for å dra ut to ganger i uka. Når jeg ser de som bare har bodd på Fjærstad hele tida, de; *Å det er så dårlig uteliv på Fjærstad!* De må jo dra en plass og få bort dette higet etter å dra ut og mye folk! *Det er så få caféer, det er så få folk på Fjærstad, det er så få butikker* -ja, men da må du jo flytte til en by da, og bo der litt. Så får du nok av det, og så kan du komme tilbake (Mathilde, 26 år).

Stedstilhørighet har stor betydning for forming av identitet, og utgjør en sentral del av vår habitus. Dette kan trolig virke overraskende ettersom globaliseringen ser ut til å ha svekket skillelinjer mellom mennesker og gjør oss mer ”like hverandre” uavhengig bosted. På sett og vis stemmer også dette. Globaliseringen har ført til at grensene for selvutvikling og identitetskonstruksjoner er utvidet i form av at det foregår en viss utjevning av forskjeller mellom steder. Det hevdes imidlertid at de kulturelle forskjellene knyttet til sted og region ikke har mistet sin kraft i vår tid, iallfall ikke mentalt. (Paulgaard 2006:68). ”In the consciousness of young people substantial differences between city and province do exist” (Bæck, 2004: 112). Skillet mellom urban og rural er utvisket gjennom en form for ”global kultur”, der moter og trender innen for eksempel interiør, klær, musikk og mat er homogenisert. Distinksjonen mellom sentrum og periferi lever uansett i sitt beste velgående gjennom skapte stereotypier og gjennom generalisering. Disse mytebildene av sentrum og periferi kan fungere som realiteter i kulturell forstand, hvor de blir ”virkelige” gjennom at folk tror på dem (Heggen, Jørgensen og Paulgaard 2007:9). På tross av globaliseringens homogeniseringseffekt på mennesker og steder, er altså vår tilhørighet til sted fortsatt sterk.



### 5.1.1 ”Å ta høyere utdanning føltes naturlig”

Det at jeg tok høyere utdanning var ikke noe jeg tenkte så mye over. Det var bare noe jeg skulle gjøre, det var helt naturlig. For meg var det like naturlig at jeg skulle gå på videregående som at jeg skulle ta høyere utdanning (Lone, 28 år)

Et gjennomgående moment i informantenes fortellinger er beretningen om hvor selvsagt og naturlig det var for dem å ta høyere utdanning. Selv om informantenes foreldre har et lavt utdanningsnivå, har de oppmuntret, støttet og lagt til rette for at deres barn skal lykkes i sitt utdanningsprosjekt. Skolen og skolearbeid har blitt fremhevet som viktig fra foreldrenes side. Som allerede nevnt påpeker Bourdieu betydningen den sosiale-og kulturelle kapital har på ens prestasjoner i utdanningssystemet (Bourdieu og Passeron 1990). I utgangspunktet vil informantene være i besittelse av en kapitalsammensetning som ikke hjelper dem utdannelsesmessig. At de har foreldre som er engasjerte i deres utdanningsprosjekt, og at de selv anser prosjektet som naturlig og selvsagt, er funn som bryter med tidligere forskning om klassereisende. I romanen *Blind*, av Lars Ove Seljestad (2005), opplever hovedpersonen med arbeiderklassebakgrunn at han som professor er ”dobbelt hjemløs”. Klassereisen har medført at han opplever en distanse til sitt opphavsmiljø ettersom utdanningen endret hans habitus. Hovedpersonens far var heller ikke stolt over at sønnen var flink på skolen, og han opplevde dermed liten støtte fra sin familie. Hans arbeiderklassebakgrunn gjorde og at han ikke følte seg som en ”fullverdig” akademiker, og dette på tross av hans suksess i akademia. Også Jackson og Marsden (1986) fant i sin studie av personer med utdannelsesmessig suksess en rekke likheter som sammenfaller med Seljestads beskrivelser. Disse beskrivelsene går igjen innenfor flere studier og essays om klassereisende (Wennerstrøm 2003; Sveen 2001; Ambjørnsson 2005). Fellesnevneren for disse undersøkelsene og biografiene er imidlertid at de omhandler ungdom fra etterkrigstiden som fikk være med på utdanningseksplisjonen. Dagens unge skiller seg fra denne generasjonen på en rekke områder;

- Samfunnet har endret seg, både innen teknologi, media, kultur og ikke minst innen utdanning.
- Utdanning blir ansett som en norm for ungdom.
- Utdanningsnivået i dagens foreldregenerasjon er høyere enn hos tidligere foreldregenerasjoner.

- Formelle og praktiske hindringer for å studere er redusert, eksempelvis avstand til studiested og økonomi.
- Studenter med lavt utdannede foreldre vil møte på personer i akademia med samme bakgrunn som dem selv.

(Kristiansen, 2012).

Jentene i prosjektet har riktignok lavt utdannede foreldre, og i forhold til tidligere forskning på området, skulle en i større grad forvente at deres foreldre ikke var så interessert og engasjert i deres utdanningsprosjekt. Her kan *sted* være en faktor som er med å påvirke foreldrenes engasjement for deres barns skolegang. Bæck (2015:4) poengterer at foreldre fra rurale områder er preget av en større *nærhet* til skolen, hvor de er mer tilbøyelige til å delta i eksempelvis skolens organer. Denne nærheten kan betraktes som et resultat av skolens funksjon som møtested for lokale aktiviteter i bygda. Ved at foreldrene opplever en større nærhet til skolen, kan dette bidra til at de utvikler positive holdninger til utdanning. Det har stor betydning for skole-hjem samarbeid dersom foreldre har ei positiv innstilling til skolen, og dette vil deres barn tjene på i utdanningsammenheng. At det er flere jenter enn gutter som i større grad *velger* høyere utdanning, er sammensatt av flere faktorer som jeg kommer nærmere inn på.

Det var ikke slik at ”du må bli *det* eller *det*”. Det var veldig slik *det er bra å få seg en utdanning!* Det fokuserte de veldig på. *Det er veldig bra å få en utdanning slik at du kan stå på egne bein, og klare deg selv!* Det var veldig slik. Men de krevde ikke at jeg skulle bli lege eller tannlege eller ta doktorgrad. Men, *få deg en utdanning utfra det du er interessert i, slik at du kan betale regningene dine og klare deg selv. Da blir det å gå bra! Det kommer til å gagne deg godt.* I den grad det har vært noe press, så har det vært mer på at det er bra å bli skolert. Det var de veldig opptatt av! (Trude, 34 år)

En annen likhet i informantenes fortellinger er at de sier at de ikke ble ”pushet” av sine foreldre i den ene eller den andre retningen i forhold til utdanning. Foreldrene hadde bare et ønske om at deres barn skulle få seg ei utdanning, uansett hva det måtte være. Dette funnet henger naturligvis sammen med at tidene har forandret seg i retning av at utdanning er vanlig, og at deres foreldrene har hatt positive holdninger til skole og utdanning. Noen av informantene mener imidlertid i ettertid, etter at de har gjennomført en høyere utdanning, at

foreldrene kunne hatt høyere forventninger til dem. Helen synes foreldrene kunne vært strengere med henne og stilt høyere krav til hennes prestasjoner i skolen;

De har alltid hjulpet og vært til stede, og opptatt av at vi skulle få en ordentlig utdanning uten at de har pushet. Men de har aldri sagt konkret hva vi burde gjøre annet enn at de ville at vi skulle få en generell studiekompetanse, slik at vi kunne velge og at det var viktig. Tenker nå i ettertid at på mange måter kunne de kanskje vært strengere, stilt litt større krav kanskje. Litt slik, belønning dersom du gjør det bra og slik. Jeg følte at de bare stolte veldig på at jeg gjorde mitt beste og at jeg stilte opp, og at jeg var liksom dedikert (Helen, 34 år).

Dette funnet viser at det er blitt mer naturlig å ta utdanning enn tidligere forskning viser. Jeg tolker det dit hen at verden har forandret seg, og holdninger til høyere utdanning har forandret seg fra Jackson og Marsden (1986), Wennerstrøm (2003) og Sveen(2001) sin tid. Kan det tenkes at samfunnet, når forholdene er lagt til rette for det, åpner opp for refleksivitet og individualisering? Det argumenteres imidlertid for at individet faktisk har blitt mindre refleksivt som følge av modernismen (Krange og Øia 2010). Jeg vil si meg delvis enig i denne påstanden, ettersom vi vet at barn av lavt utdannede foreldre blant annet er underrepresentert i høyere utdanning (Askvik 2015). Om individualiseringstenen avfeies helt, vil vi imidlertid ha vanskeligheter med å forklare mønsterbrytere som i denne studien.

### **Foreldre uten utdanning til å guide sine barn i sitt utdanningsprosjekt**

Jeg ville ikke stå i butikk for resten av livet mitt. Jeg begynte å jobbe da jeg var 13, og så har jeg jo jobbet med en delt ting. Så jeg har funnet ut at jeg vil ikke jobbe natt hele livet, jeg ville ha en "A4- jobb", åtte til fire. Jeg ville utdanne meg til frihet, og da tenkte jeg at da må jeg nesten bli tannlege –ikke det at jeg har så mye frihet nå. For nå er man i en etableringsfase, så nå må man jo jobbe "ræva av seg" uansett. Gjennom mye jobb har jeg funnet ut at jeg vil ikke jobbe natt og ja.. Jeg jobbet blant annet som badevert i to år, og det synes jeg bare ble kjedelig. Jeg tenkte det her kan jeg aldri gjøre resten av livet! Jeg ønsket en variert jobb og frihet, og det er ting som jeg har funnet ut av. Og det er fordelen med at jeg begynte å studere da jeg var 25 år (Henriette, 30 år).

Som jeg allerede har vært inne på, forteller samtlige informanter at de ikke har blitt pushet mot ei konkret utdanning av sine foreldre, men på samme tid har foreldrene *forventet* at de

skulle ta ei utdanning. De forteller også om hvor selvsagt det var at de skulle ta høyere utdanning; ”Det var ikke spørsmål *om* jeg skulle studere, men *hva* jeg skulle studere” (Frida, 26år). På grunn av foreldrenes manglende tradisjoner for utdanning har de hatt et dårligere utgangspunkt til å gi råd og veiledning i forhold til sitt barns utdanningsprosjekt. For mange har dette resultert i at de har brukt tid etter videregående skole til å finne ut hva de ville studere. Noen begynte på ei utdanning, for så å finne ut at det ikke var noe for dem, eller funnet ut at det ville være vanskelig å få seg jobb med denne utdanningen. De har med andre ord prøvd og feilet litt, før de har penslet seg inn på hva de ville studere. En kan tenke seg at det å velge utdanningsretning og yrke kan oppleves vanskeligere for ungdom som mangler akademiske tradisjoner i sin familie, enn eksempelvis de som har høyt utdannede foreldre til å guide og rettlede seg. Henriette forteller om akkurat dette, hvor hun brukte flere år på å finne ut hva hun ønsket å gjøre med livet sitt. Gjennom forskjellige typer arbeid ble det tydelig at hun ville ha tilgang til mer attraktive jobber gjennom ei formell utdanning. Hun trekker riktignok frem at det var positivt for henne at hun oppdaget dette selv, gjennom sin arbeidserfaring. Hadde hun imidlertid hatt høyt utdannede foreldre til å guide henne, som hadde vært gjennom det samme og erfart at det er mer attraktive jobber å få dersom en har formell kompetanse –hadde kanskje veien til høyere utdanning vært kortere og enklere for henne. Henriette hadde ikke foreldre som kunne fungere som modeller i utdannessammenheng, og derfor måtte hun oppdage dette selv. Denne vinglingen, der de tester ut og prøver seg frem før de velger et endelig studie går igjen i flere av fortellingene.

Før Mathilde gikk i gang med studiene sine, hadde hun et ”tenkeår” der hun studerte i utlandet. Da Mathilde endelig hadde bestemt seg for å ta økonomistudiet, nøyde hun seg i første omgang med en bachelor før hun til slutt endte opp med en master. Dette viser at veien ble til mens hun gikk;

Hadde egentlig alltid egentlig tenkt at jeg skulle ta sykepleien og bli sykepleier. Jeg hadde jobbet på sykehjem og trivdes veldig godt med det. Men så husker jeg pratet med Linda om det der, og så sier hun *Skal du ta sykepleien?! Alle de andre jentene tar sykepleien! Det er så typisk jente å ta sykepleien!* Vi hadde det slik, jeg og Linda, at vi ville ikke være ”typiske” jenter, som bare følge strømmen og sitter på arbeid og røyker hele dagen. Altså, det er litt slik på Fjærstad at enten så blir du sykepleier, eller så er du hjelpepleier, og så røyker du. Vi har litt fordommer der, jeg og Linda, vi har det. Linda har alltid påvirket meg om at jeg heller skulle ta økonomi. For hun hadde høye ambisjoner *Ja, så må du ta en master*, ikke sant. Jeg kunne ta en bachelor, tenkte jeg –i første omgang (Mathilde, 26 år)

Frida har ei bestemor som har tatt utdanning i voksen alder, og hun har kjent på hvor viktig det er med utdanning. Bestemoren fulgte henne opp, støttet og veiledet henne i skolesammenheng. Frida hadde i utgangspunkt lyst til å gå på musikklinja på videregående skole, men bestemoren rådet henne til å heller vente til hun var litt eldre før hun bestemte seg for hva hun ville bli. Hun ga et råd basert på sin erfaring som hun hadde ervervet gjennom sin utdanning. Dette er også med på å illustrere hvor viktig det er med foreldre eller andre omsorgspersoner som guider og veileder ungdom i sitt utdanningsprosjekt.

De jeg skulle starte på videregående, for jeg spilte piano og fløyte, så jeg var veldig interessert i musikken egentlig. Det var det jeg egentlig hadde lyst til å gjøre, fordi jeg likte det så godt. Så da sa jeg at jeg hadde lyst til å gå på musikklinja, men det er ikke på hjemsplassen min. Da var de veldig på det her med at *nei, ta nu først å gå et år på allmennfag, og så kan du heller bestemme deg etter det. For du får ikke lov til å flytte før du er blitt 17 år.* For da måtte jeg flytte til en større by. Så de på en måte stoppet meg da, og det er jeg veldig glad for i dag. Men foreldrene mine sa *gjør hva du vil, flytt og kos deg, lykke til, det kommer sikkert til å gå bra.* –de har ikke hatt slike forventninger. Jeg var så ung også, at da visste jeg jo egentlig kanskje ikke hva jeg ville, jeg visste bare hva jeg likte å gjøre (Frida, 25 år).

### **Viktig med støttende og engasjerte foreldre**

Selv om informantenes foreldre ikke har høyere utdanning, viser det seg at foreldrene har hatt stor betydning for deres suksess i utdannelsessystemet. De har riktignok ikke hatt anledning til å gi råd og veiledning basert på egne erfaringer, men det er ikke ensbetydende med at de ikke kan stille krav, ha forventninger og utdanningsambisjoner for sine barn. Omtrent alle informantene har vektlagt betydningen deres foreldre har hatt i forhold til å motivere dem til og arbeide med skolen, og påpekt viktigheten med å få en utdanning. Trude oppsummerer fellesnevneren i informantenes fortellinger godt når hun forteller om foreldrenes engasjement for hennes skolegang;

De er suveren! Men nå har jeg et veldig nært forhold til de. De har gitt meg gode rutiner, og lært meg til å ta ansvar tidlig uten at de har fortalt meg hva jeg skal gjøre eller hvordan jeg skal gjøre det. Men vært veldig oppbakkede! Da jeg begynte på skolen var det alltid rutiner, og de engasjerte seg i det jeg skulle gjøre, og hjalp meg når jeg trengte det. Etterhvert som jeg ble større har jeg alltid fått lov til å ta egne valg, og de har alltid vært veldig stolt av meg og gitt meg troen på meg selv til at jeg kan få til noe. De har vært veldig fokusert på at uansett hva man blir her i verden, så er

du viktig! Alle har ”føttene plantet på jorda” uansett hvilken tittel man har. Selv om vi har vært en familie som har hatt god råd, og vi barna har aldri manglet noe og fått gjort hva vi ville, men med et veldig jordnært preg over det hele. De har vært veldig fokusert på at man må ta ansvar, man må gjøre lekser, og liksom gjøre de her tingene som kreves av en først, og så kan man ha det morsomt etterpå –med god samvittighet. Da jeg startet på medisinstudiet, og jeg kjente bare at det her var ikke det jeg drømte om, så var de til og med støttende da og. De har lært meg at det alltid finnes løsninger, uansett hvordan situasjon du måtte havne i, så finnes det en vei ut da. På veterinærstudiet va de enormt støttende på en bra måte. Så de har vært en stor ressurs for meg når det har vært tøffe tider, så har de vært en bauta i mitt liv (Trude, 34 år).

Deres foreldre kunne ikke komme med konkrete råd i forhold til hvordan man eksempelvis skal analysere et dikt, men de har lagt til rette for sine barn på andre måter. De har;

- fokusert på at ingenting er gratis –en må jobbe med skolearbeidet.
- skapt gode rutiner der leksene er det første som skal gjøres.
- fulgt opp og vist interesse for skolegangen.
- fokusert på viktigheten med en utdanning for å kunne klare seg selv.
- lagt til rette både praktisk og økonomisk i studietiden.
- oppmuntret

Det er altså mye disse foreldrene har bidratt med, selv om de ikke har en høyere utdanning. Dette er imidlertid et funn som går imot tidligere forskning om personer som har foretatt en såkalt *klassereise*. Felles for disse studiene er at foreldrene ikke har vært engasjert i skole, og heller vist en form for avsky mot utdanningssystemet. At disse foreldrene viser engasjement for sine barns skolegang er sammensatt. For det første kan det henge sammen med at skolen i bygda også har funksjon som en sosial arena på fritida (Bæck 2015). Miljøet er også mindre på små plasser, og dermed en større sannsynlighet for at foreldrene kjenner skolens personale også som privatpersoner. For det andre har samfunnet forandret seg i retning av at det er nødvendig med utdanning. Det er vanskelig å få arbeid uten ei formell utdanning, og iallfall et arbeid som anses som attraktivt. For det tredje kan en tenke seg at det er spesielt viktig for jenter fra små bygdesamfunn med utdanning, ettersom bygdene ofte er av en maskulin karakter, hvor i hovedsak guttenes behov blir ivaretatt i forhold til arbeidsmuligheter og fritidstilbud (Ní Laoire & Fielding 2006, Bæck 2015).

## 5.2 Distriktet preget av et tradisjonelt kjønnsrollemønster

Vi har ikke mange menn på Fjærstad med høyere utdanning. Mange er litt sånn mot pappa *Du er ingeniør, er du redd for å bli skitten på hendene?* –Du skal bli det dersom du er mann. Som mann er du litt fisefin dersom du har kontorjobb. Det er for pyser! (Mathilde, 26 år).

Informantenes fortellinger om oppveksten på bygda er farget av et tradisjonelt kjønnsrollemønster, selv om det ikke alltid er like erkjent fra informantens side. Kjønnsrollemønsteret er tydelig på en rekke områder; blant annet har de fleste av informantene hatt hjemmевærende mødre i oppveksten, og fedre i inntektsgivende arbeid. De forteller at det generelt sett stilles ulike krav og forventninger til guttene og jentene i bygda. Flere av informantene bruker betegnelsen ”kvinnfolkarbeid” og ”mannfolkarbeid” om arbeidsfordelingen, der mennene tar seg av det fysiske arbeidet ute, mens kvinnene tar seg av husets innside. Sigrid forteller at det i større grad var forventet at hennes eldre bror skulle hjelpe til med ”mannfolkarbeidet”, noe som gjorde at jentene ble mer fristilte til å gjøre andre ting. Broren hadde flere oppgaver enn de hadde, men samtidig fikk han et større spillerom enn jentene på andre områder;

Det ble stilt andre typer krav til gutter, til broren min da, enn oss jentene. Vi var litt friere i den forstand at vi.. pappa hadde mange forventninger til hva broren vår skulle hjelpe til med og være ”medmann” i huset, som skulle ordne med alt slags forefallende arbeid, og sette av mer av sin tid for å gjøre ting som krevdes, kan du si. Mens vi ble aldri bedt om, eller forventet, skulle gjøre fysisk arbeid eller være med på oppussing. Vi hadde mye mer fritid, og kunne dyrke egne interesser. Det hadde jo en slags positiv effekt på hverdagen vår, men jeg oppfattet det jo som urettferdig at det skulle være forskjellsbehandling. Han fikk jo også mere frihet til å.. han fikk mye tidligere lov til å gjøre ting enn jentene gjorde. Være ute, reise bort, være med venner og slike ting. Så han fikk mer ansvar og mer frihet (Sigrid, 30 år).

Lone har imidlertid en hypotese om hvorfor hun tok høyere utdanning, mens broren tok yrkesfag og ble igjen i bygda. Hun påpeker at forskjell i interesser hos gutter og jenter fører til at guttene får en større nærhet til fysisk arbeid, mens jentene ikke ser de samme jobbmulighetene på bygda;

Guttene fra bygda har vel en interesse spesielt innenfor motor og slikt. De har helt andre motivasjoner, jeg tror det ligger ganske mye i det faktisk. Jeg har selv en bror, og han er veldig flink og er veldig oppegående, men han har jo heller ikke tatt høyere utdanning. Det ble med automasjonsmekaniker der. Det at jeg tok høyere utdanning var ikke noe jeg tenkte over, det var helt naturlig. Det er kanskje det der at jentene kanskje ikke ser de samme jobbmulighetene, altså interessante jobber, som guttene kan se på bygdene uten høyere utdanning. Det er nå rart med det der, men gutter er mer glad i å leke med biler enn jenter (Lone, 28 år).

Også Mathilde fremhever noe essensielt i forhold til hvorfor bygdegutter-og jenter har ulike preferansene når det gjelder utdanning;

Det er kanskje på mange måter nesten verre for guttene å velge høyere utdanning. De vil mekke bil, og det er kanskje verre for guttene å gå utav det der mønsteret enn det er for jenter, tror jeg. Fedrene deres er ofte bønder eller fiskere eller mekanikere. Vi har ikke mange menn på Fjærstad med høy utdanning. En gutt kan bli rørlegger og tjene djevelsk godt, men hvilke "jenteyrker" kan jeg ta, med videregående, og tjene bra? Hvis jeg blir hjelpepleier tjener jeg ingenting. Det er veldig få jenter som har interesse for den type arbeid som rørlegger. Jeg kunne iallfall ikke tenkt meg å blitt noe slikt. Innen dameyrker, da må du ta litt mer utdanning for å få god lønn (Mathilde, 26 år).

Sigrid poengterer at en ikke er isolert på bygda som bærer preg av et tradisjonelt kjønnsrollemønster. Modernismen innebærer at man får en rekke impulser fra hele verden, selv om en er bosatt i ei lita bygd;

Man har så mange andre plasser å få impulser ifra, i tillegg til foreldrene, og både mine og de andre foreldrene. Veldig mange av oss hadde jo flere søsken, og det kan jo hjelpe å ha noen og se til, hvordan *de* gjør det. Og sikkert alt mulig rart fra populærkultur, til TV. Det er så mange vinklinger at man bryr seg kanskje ikke så mye om de mønstrene som eventuelt ligger der (Sigrid, 30 år).

Jentenes utdanningssatsing kan ses i sammenheng med hvordan *sted* influerer gutter og jenter på forskjellige måter. Dersom det er slik at bygdene er av en mer maskulin karakter, vil dette gi gutter og jenter ulikt spillerom og muligheter i bygdesamfunnet. I denne sammenheng har Ni Laoire og Fielding (2006) studert maktforhold og identitet blant ungdommer i to



marginaliserte rurale regioner i Irland og England. Det ene forskningsprosjektet omhandler kjønnede erfaringer i forhold til å vokse opp, forlate eller bli i distriktet. Det andre prosjektet dreide seg om kulturelt marginaliserte identiteter. Deres studier viser at det finnes ulike former for rurale maskuliniteter, og at enkelte former eller utgaver er hegemoniske av natur. De dominerende maskulinitetene reproduseres gjennom ulike symboler; ”These hegemonic masculinities are reproduced through the association of signs and symbols of masculinity with power and authority. (...) the role of the tractor as a sign of male farm identity. A sign that symbolizes work, technology, and control over nature” (ibid.:105). Gjennom sin makt og innflytelse bidrar de hegemoniske maskulinitetene til å marginalisere både kvinner og mindre maktfulle menn. Dette vises blant annet gjennom menn og kvinners ulike bruk av det offentlige rom, hvor menn har et større spillerom enn kvinner (ibid.). Også Bæck (2015: 8) påpeker at et kjennetegn ved det rurale er kjønnet bruk av sted gjennom kjønnede aktiviteter. Hun mener dette er relevant for å forstå de kjønnede forskjeller i utdanningsvalg og suksess blant bygdegutter-og jenter i skolen. Guttene får altså en større nærhet til lokalsamfunnet gjennom lokalbaserte kjønnede aktiviteter som eksempelvis jakt, fiske, friluftsliv og scooterkjøring. Guttene tilgang til det lokale rom reflekterer maskuliniteten i de dominerende lokale institusjonene av sport og fritid, og blir ytterligere forsterket av et mannsdominet arbeidsmarked (Ni Laoire og Fielding 2006: 108). Jentene holder i større grad på med innendørsaktiviteter enn gutter, og disse aktivitetene fungerer som en utvidelse av lokalsamfunnet. Media og populærkultur påvirker selvsagt både gutter og jenter, men på grunn av et lokalt forankret fritidstilbud i guttenes favør, kan en tenke seg at jentene i større grad blir influert av ”den globale ungdomskulturen” gjennom TV, internett og media. Paulgaard (2002) gjør oss også oppmerksomme på jentenes muligheter i distriktet, dersom de blir igjen og avslutter sin skolegang. Da må de rette seg mot et kjønnet lokalt arbeidsmarked, innen primær-eller servicenæringen, noe som for mange jenter er utilfredsstillende.

Sannsynligvis vil det være vanskeligere for guttene å bryte med føringene som ligger i det maskuline lokalmiljøet, enn for jentene. Det ligger sterkere krav til hva som forventes av en gutt sammenlignet med en jente, med klare retningslinjer for hvordan en ”gutt skal te seg”. Distriktsguttene rollemodeller vil være hegemoniske maskuliniteter, eller ”skikkelige menn” som ikke er redde for å bli ”skitten på fingrene”. Gjennom bygdekulturens forventninger til gutter og det maskuline, knytter guttene sterke bånd til lokalsamfunnet, og dermed også de maskuline rollemodellene. Å ta høyere utdanning står derfor i kontrast til hva ”den maskuline bygda” anser som verdifullt, og derfor vil det være sterkere føringer for menn enn kvinner.

Kvinnene blir på sett og vis mer fristilte til å gjøre som de vil. De ønsker ikke, og trolig forventes det heller ikke, at de skal ta over gårdsbruket eller fiskebruket. Deres mødre og andre kvinner på bygda er gjerne hjemmeværende uten høyere utdanning. Jentenes bruk av det sosiale rommet gjør at de får andre inntrykk fra det globale samfunnet, og dermed også andre kvinnelige rollemodeller enn de potensielle kvinnelige rollemodellene som befinner seg i lokalsamfunnet.

Tidligere forskning på området sammenfaller dermed med mitt funn om at distriktet bærer preg av maskulinitet. Denne hegemoniske maskuliniteten gjør at guttene bindes til lokalsamfunnet mens jentene skyves fra. Samtidig dras jentene mot det urbane, representert ved attraktive studier, jobber og et fritidstilbud, som i større grad sammenfaller med deres interesser. Guttenes lokalt forankrede aktiviteter fører til at *sted* utgjør en større del av deres identitet og habitus enn for jentene. Dermed blir det vanskeligere for guttene å forlate, selv om de kan stå i fare for å marginaliseres dersom de blir igjen i lokalsamfunnet.

### **5.2.1 Bygda- En ambivalent tilhørighet**

Et fellestrekk ved informantenes fortellinger er dualismen i deres beskrivelser av bygda og bygdesamfunnet. De fleste snakker varmt om hjemplassen sin, hvor de fremhever den idylliske naturen og bygda som en bra plass for barn å vokse opp på. De vektlegger det positive med et lite miljø, der alle kjenner alle, og at de har hatt en trygg og fin oppvekst. På den andre siden betoner de hvor kjedelig det var med et lite ungdomsmiljø og dårlig fritidstilbud. De forteller at det var begrenset med venner ”å ta av”, og at ens identitet var på sett og vis allerede formet av tidligere generasjoner. Disse funnene sammenfaller med Ni Laoire og Fielding (2006) sine funn som viser til at ungdommer fra to utvalgte rurale områder i England og Irland hadde et motsetningsfylt forhold til hjemplassen sin. På den ene siden beskrev ungdommene omgivelsene som stereotypisk rural idyll, med kjerneverdier som trygghet, frihet og fellesskap. Samtidig som ungdommene også beskrev et mer negative forhold ved hjemstedet sitt, som eksempelvis mangel på noe å gjøre, og en generell begrensethet (ibid.:107). Paulgaard (2012) fant og at ungdom i et nordnorsk kystsamfunn, i hovedsak menn, har et todelt syn på hjemplassen sin. På den ene siden opplever de trygghet og tilhørighet til hjemstedet sitt, på den annen side opplever de bygdesamfunnet som begrensende og kjedelig. Dualismen i informantenes fortellinger oppsummeres i Fridas beretning. Hun uttrykker en sterk tilknytning til hjemplassen og hennes familien som bor der;

Jeg føler jo at det er min hjemlass, og jeg føler jo at jeg er knyttet til den. Siden jeg har jo vokst opp der, og jeg bodde jo der til jeg var atten år. Jeg kunne godt ha tenkt meg og flyttet tilbake, men det blir mest på grunn av familien. Jeg har ganske stor familie der oppe, alle bor der (Frida, 25 år).

Hun forteller også at det var godt å forlate, og antyder at de som ble igjen der trolig også hadde hatt godt av å gjøre det samme. Ambivalensen blir tydelig når hun forteller at hun kunne tenke seg å flytte tilbake, og på samme tid påpeker hun alle negative sider ved hjemlassen sin;

Vurderte aldri å bli igjen der! Dette med at man ikke går i det samme gamle hele livet, og så tror man at, det er jo kjempebra dersom man har det bra og slikt, men jeg føler jeg er kjempeglad for at jeg kom meg bort og fikk sett og fått andre synspunkter på ting. At man har litt andre meninger på ting og kan diskutere ting og ikke bare skal være enig i alt hele tiden. Når man bor der, så tenker man at *det her er livet, og det er kjempeflott å vokse opp her*. Og jeg vil si at det er bra å være barn og vokse opp på en så liten plass, men når jeg ser tilbake på det så ser jeg at det er en veldig liten plass. Man skjønner kanskje ikke det før man drar derfra. Det er jo et veldig lite miljø, og det er jo ikke slik overalt som man kanskje kan tenke seg at det er. Det er jo et lukket miljø der, og det merker jeg egentlig fortsatt, at man blir veldig slik.. jeg har jo veldig god kontakt med vennene mine fra Nessevik fortsatt. Vi har jo vokst opp sammen, og vi har bestandig, vi kjenner hverandre veldig godt da. Men det er godt å dra bort derfra, og se når man kommer tilbake dit at *herregud, det her er nesten en øde plass* når det av og til ikke er folk i gatene der engang. Det er ikke så mye som skjer der egentlig, og iallfall ikke når man er voksen. Det er forskjell i holdninger og vil jeg si. Det var godt å komme til byen der ingen kjente deg fra før, det er ingen som tenkte at *hun kommer fra en slik familie og det er slik og slik*. Det er veldig slik i Nessevik, og generelt i bygder da, at man tenker at hun er blitt sammen med han, og hennes mor er ikke en bra person og derfor liker vi ikke den familien. Det er veldig slik da. De har fordommer generelt. På en større plass blir det ikke den type baksnakk. De er mer åpen, og du får være den du er egentlig uansett hvor du kommer fra eller hvordan familie du kommer fra (Frida, 25 år).

Majoriteten av informantene forteller at de kunne tenke seg å flytte tilbake til hjemlassen sin, og alle holder kontakt med sine røtter. Dette bryter med Jackson og Marsdens (1986) forskning om arbeiderklassebarn som har lyktes i utdanningssystemet. De fant blant annet at de at klassereisende distanserer seg til sin bakgrunn, og ønsker ikke å identifisere seg med sitt

opphav. På samme tid føler de seg heller ikke som et fullverdig medlem av academia. Denne forskningen er imidlertid gammel, og det har naturlig nok skjedd endringer siden Jackson og Marsden sin tid. I Wennerströms (2003) doktorgradsavhandling, *Den kvinnliga klassresan*, konkluderes det med at kvinner holder bedre kontakt med sitt opprinnelige miljø enn menn. Ettersom dette prosjektet omhandler kvinner, kan jeg hverken bekrefte eller avkrefte om dette stemmer for menn. Mitt forskningsmateriale bekrefter imidlertid Wenneströms funn om at kvinner med bakgrunn i arbeiderklassen holder kontakt med sine røtter etter klassereisen. Her viser også Bæck (2004) til at familie og tilhørighet er faktorer som vektlegges i større grad av jenter enn gutter, og dermed behersker jentene å stå med ”én fot i hver leir”.

### 5.2.2 Omvendt forbilde

Mamma har vært et stort forbilde og en stor drivkraft for både meg og min søster i forhold til utdanning! Det er selvfølgelig rart at mamma er et forbilde, for det er jo også det at hun ikke gjorde det, at hun på en måte var et omvendt forbilde. *Jeg skulle iallfall ikke bli slik* (Mathilde, 26 år).

Ettersom bygda er preget av et tradisjonelt kjønnsrollemønster, er det ikke uvanlig med en familiestruktur der mødrene er hjemmeværende og fedrene er i inntektsgivende arbeid. Utdanningsnivået er lavere i distriktet, og arbeidsmarkedet vil dermed kunne bære preg av dette. Yrkene vil være basale, altså helt grunnleggende for at et lite samfunn skal gå rundt. Et annet resultat av det tradisjonelle kjønnsrollemønsteret her, er et tydeligere kjønnet arbeidsmarked. Skillet mellom de typiske mannsdominerte yrkene innenfor fiske, jordbruk og industri, og de kvinnedominerte yrkene innenfor helse- og omsorgssektoren er fremtredende. Som et apropos har de tradisjonelle kvinnedominerte yrkene lavere lønn og generelt lav status i samfunnet. Om en sammenligner de yrkesrettede utdanningene, ser vi at de kvinnedominerte yrkene, som eksempelvis frisør og helsearbeider, kommer lønnsmessig dårligere ut enn de mannsdominerte. Majoriteten av informantene i denne studien har hatt hjemmeværende mødre i sin oppvekst. Min studie viser at flere av informantene har brukt sine mødre som en rollemodell eller antimodell, alt ettersom hvordan en ser det, på hva de ønsker å gjøre annerledes med sitt liv. De har fungert som en rollemodell i den forstand at de har oppfordret sine døtre til å ta ei utdanning, på tross av at de ikke har høyere utdanning selv. Dette kan henge sammen med at de har ønsker om annet liv for sine barn, men vi kommer heller ikke bort ifra at samfunnet også har endret seg. Utdanning er i dag en nødvendighet, mens for

bygdas foreldregenerasjon var det å utdanne seg ikke like selvsagt eller tilgjengelig for dem. For informantene har denne ”familieformen” med fedre i arbeid og hjemmeværende mødre vært naturlig for dem, helt til de har blitt oppmerksomme på at det finnes andre alternativer for kvinner. Også den globale mediekulturen har influert dem til å se andre muligheter for sine liv, gjennom andre uavhengige og selvstendige kvinnelige rollemodeller.

Jeg har rollemodeller som er ”nært” og de her ”drømmemodellene”. Kanskje jeg skulle sagt Gro [Harlem Brundtland]! Jeg blir veldig fascinert når jeg ser sterke damer på TV som er flinke til å snakke for seg. Ser opp til folk tør å stå for meningene sine, og som har peiling på ting. Brain is beauty! (Helen, 34 år)

Informantenes fortellinger bærer preg av en dobbelthet i forhold til mødrene. På den ene siden pekes det på det positive med å ha ei mor som alltid har vært tilgjengelig, og til stede i deres oppvekst. De er både takknemlige og føler seg heldige som har hatt det slik. På den annen side understrekes det at de aldri kunne tenke seg å gjøre det samme som sin mor. Helen uttrykker til og med at hun syntes synd på sin mor som hun opplever ble umyndiggjort ved at hun fikk ukepenger hos sin mann. Hun ønsker noe helt annet for sitt liv, og *uavhengighet* er dermed noe hun anser som viktig;

Jeg tenker at mamma hadde lyst til å gjøre så mye mer, og jeg syntes av og til litt synd på henne. Samtidig følte jeg at vi var veldig heldig som hadde henne der, når vi hørte om alle i byen som måtte komme hjem og hente nøkkelen under matten og ikke hadde noen der. Så det pratet vi ofte om hvor heldig vi var. Men da jeg ble litt eldre så tenkte jeg bare *stakkars mamma som må vaske på skolen*, og jeg syntes det var litt flaut faktisk. Jeg ville aldri gjøre det samme som mamma. Jeg skal selvfølgelig få meg en utdanning og gjøre noe utav livet som er mer enn *det*. Kanskje jeg så at mamma var litt avhengig av pappa, og at hun ikke bare kunne gjøre akkurat som hun ville. Så jeg tenkte at *jeg skal iallfall gjøre som jeg vil*. (Helen, 34 år)

Betydningen av rollemodeller har vært sentralt for informantene, men dette er ikke bestandig like erkjent for dem. Fortellingene bærer derimot preg av at deres mor har fungert både som en modell og som en antimodell for dem. Ens forbilder og modeller har en tendens til å forandrer seg gjennom oppveksten og frem til voksen alder. George Herbert Mead (1863-1931) var opptatt av *de andre* som legger grunnlaget for utviklingen av individets identitet.

Sentralt i hans teori er vektleggingen av hvordan mennesket utvikler *selvet* i sosiale prosesser gjennom kommunikasjon. *De signifikante andre*<sup>12</sup> knyttes til barndommen og primærsosialiseringen av individet. Når de signifikante andre blir erstattet av *de generaliserte andre*, har individet blitt et fullverdig medlem av samfunnet (Rye 2013: 170-178). Det åpnes dermed opp for at de signifikante andre kan endres seg i individets sekundærsosialisering. For et barn vil det være naturlig at de nære omsorgspersonene i oppveksten, som de har et emosjonelt bånd til, er signifikant og betydningsfullt. Disse omsorgspersonene fungerer som rollemodeller, som barnet ser opp til og, subjektivt erkjenner deres verdensbilde for å være en sannhet. Etterhvert som aktøren blir eldre og utvider sin sosiale horisont, får den presentert andre alternative sannheter. En vil naturligvis alltid måtte forholde seg til sin primærsosialisering, og ens tidligere signifikante andre gjennom familiære bånd, men de sentrale personene i oppveksten trenger ikke lenger å være like signifikante for aktøren på alle områder i livet som voksen. For informantene vektlegges familien, og spesielt mødrene, som viktige og betydningsfulle i deres oppvekst. I forhold til deres utdanningssatsing fungerer ikke deres mødre som signifikante lenger. Iallfall ikke annet enn at de har oppfordret sine barn til å utdanne seg, og dermed opptrer som et slags ”omvendt forbilde”. Men i kraft av mødrenes posisjon som mødre, er de selvsagt signifikante for informantene på andre områder i deres voksne liv.

Samfunnet har endret seg betydelig fra Meads tid, og den nye moderniteten påvirker hvordan dagens individer formes. Blant annet Giddens(1997) påpeker at et trekk ved senmoderniteten er utviklingen av ekspertsystemer. Disse ekspertsystemene overtar mange av de sosiale funksjonene som tradisjonelt sett har foregått i hjemmet. Primærsosialiseringen av barn blir overlatt til ”eksperter” i barnehager og skoler, og dermed blir den tidlige sosialiseringen mer og mer institusjonalisert. Barnehagelærere og grunnskolelærere kan i større grad overta deler av rollen som ”de signifikante andre” for barnet. Giddens (ibid.) vektlegger også refleksivitet som et sentralt kjennetegn for senmoderniteten, blant annet ved at samfunnsformen åpner opp for flere valgmuligheter. Aktørene kan dermed etterhvert velge sine ”signifikante andre”.

### **Uavhengighet**

Samtlige av informantene vektlegger egenskaper som det å være uavhengig og selvstendig. En kan se dette i sammenheng med kvinnefrigjøringa, som fortsatt er meningsfullt for disse

---

<sup>12</sup> Jeg bruker betegnelsen ”signifikante andre” for å skille mellom nærheten/distansen til ulike sosiale relasjoner som aktørene inngår i. Mead bruker ikke betegnelsen ”signifikante andre” i denne sammenheng, men har upresist blitt kreditert for begrepet.

kvinnene. Ettersom kjønnsrollemønsteret fortsatt står sterkt i distriktet, kan en på sett og vis si at kvinnefrigjøringa ikke har nådd foreldregenerasjonen her. Den har imidlertid nådd ut til distriktsjentene, og deres bevissthet omkring likestilling ser ut til å ha blitt forsterket på grunn av kjønnsrollemønsteret hjemme. For disse kvinnene går veien til uavhengighet og selvstendighet gjennom utdanning. Som flere av informantene påpeker er det lite for dem ”å hente” hjemme, både i forhold til jobbmuligheter, fritids-og kulturtilbud, og dermed ser utdanning ut til å være det eneste alternativet som de har.

Det har jeg faktisk tenkt på, også når jeg skulle ta ei utdanning. Med at jeg vil ikke være avhengig av noen når det gjelder inntekt. Uansett hvem jeg skulle finne meg, for det er mange jeg vet om hjemme som har funnet seg menn med god inntekt. Men jeg har tenkt at jeg kan finne meg uansett hvem, bare jeg liker den personen. Fordi jeg vet at jeg kommer til å klare meg økonomisk, og det har ikke så mye å si hvor mye de tjener. Hvis jeg finner meg noen, og så blir man nesten avhengig av han fordi han har inntekt. Da vet jeg at jeg er selvstendig, så dersom man skulle gå fra hverandre klarer jeg meg selv (Frida, 25 år).

Bevisstheten rundt likestilling er tydeligst hos den eldste av informantene, Inger, som er født på 60-tallet. Hun vokste opp i ei tid hvor en ny kvinnebevegelse var i oppblomstring, der likestilling mellom kjønnene igjen ble satt på dagsorden. Hennes engasjement i forhold til likestilling er farget av generasjonen hun tilhører. Samtidig står hennes generasjonen i sterk kontrast til besteforeldregenerasjonen. Hennes engasjement for likestilling, utdanning og ”at en ikke skal velge typiske kvinneyrker bare fordi en er kvinne”, ble forsterket av bestemoren og rådgivere på skolen. Inger, som i bunn har en bachelor i elektronikk, er den informanten som også har valgt klarest kjønnsmessig atypisk.

Mormor var læstadianer, så hun syntes dette med utdanning var bare tull! Fikk jeg for mye utdanning ville jeg ikke bli gift, *da blir man å skremme menn bort* –der fikk hun rett! Den holdningen der trigget meg litt at *nei, det er ikke slik det er!* Det var vel mer kanskje rådgiverne som provoserte meg litt i forhold til det å velge tradisjonelt. For å gå en tradisjonell videregående utdanning, og bli sykepleier akkurat som alle de andre. *Ja, du blir nok sikkert å passe i helsevesenet!* Når de sa det, så provoserte de meg! Og da var foreldrene mine flinke å støtte meg. *Du skal gjøre slik som du vil, hvordan du føler det er rett for deg.* Rådgiverne hadde et tradisjonelt syn på ting, og jeg var litt rødstrømpe, så derfor fungerte det ikke på meg (Inger, 45 år).

Bjerrum Nielsen(1998) har et viktig poeng sin artikkel *Kjønn, kaos og kreativitet: Unge jenters livsperspektiver*, som kan bidra til å forstå distriktjentenes utdanningssatsing. I sin forskning har hun intervjuet et lite kvalitativt utvalg jenter fra den ”intellektuelle middelklassen” i Oslo. Hun kommer frem til at fellestrekket for jentene er individualiseringsprosjektet. Dette deles inn i to grupper etter deres målrettethet. Den ene gruppen av jenter er karrieremessig målrettet, og har en konkret plan for hvordan de skal nå målet sitt. De andre mindre målrettede jentene har kortsiktige planer, vet ikke helt hva de vil studere, og ”leker seg” med andre alternativer. Etter intervjuer med jentenes mødre og bestemødre avdekkes det noe interessante ved deres familiehistorie; av de lite målrettede jentene finner Bjerrum Nielsen at det ikke er uvanlig med høyt utdannede kvinner i de familiene som har vært bosatt i byen i flere slektsledd tilbake. Av de målrettede jentene viste det seg at de kom fra førstegenerasjons akademikerfamilier. Deres bestemødre hadde vokst opp på bygda, og hadde ikke utdanning utover folkeskolen. For de målrettede jentene gir det sosiale mobilitetsprosjektet fortsatt mening for dem på grunn av deres familiehistorie. Mitt prosjekt tyder på at dette også gjelder for distriktjentene. Videre hevder Bjerrum Nielsen (1998) at det samme prosjektet trolig holder på å miste sin meningsgivende kraft for ungdommer som kommer fra familier der høyere utdanning er vanlig i mange slektsledd tilbake. Vi kan betrakte dette som deres måte å gjøre opprør på - de vil gå sine egne veier, de ønsker å forme sitt liv på sin måte, og vil ikke gå opp gamle opptråkkede stier. De har også i større grad anledning til å leke seg med tanken på å gjøre nærmest hva de vil, på bakgrunn av at de økonomiske, sosiale og kulturelle rammene rundt deres liv er trygge. Slik jeg ser det kan det trekkes paralleller mellom de målrettede byjentene og distriktjentene; det sosiale mobilitetsprosjektet er i høyeste grad betydningsbærende for dem.

### **5.3 Arbeiderklassebakgrunn i akademia**

Informantene i dette prosjektet har gjennomført en såkalt *klassereise*. I faglitteraturen omtales dette som en strabasios ferd med store omkostninger for den enkelte (Jackson og Marsden 1986; Sveen 2001; Wiborg 2003; Ambjørnsson 2005). Fellesnevneren i studier av klassereisende er at de ikke føler seg som et fullverdig medlem av akademia, på tross av at de eksempelvis er anerkjente akademikere. Et annet utfall for disse personene er at noen av dem i tillegg tar avstand til sin arbeiderklassebakgrunn. Gjennom utdanning har deres habitus endret seg, og de opplever at de ikke lenger noe til felles med sitt opphavsmiljø. Blant annet viser



Karin Sveen (2001) gjennom, *Klassereise. Et livshistorisk essay*, til hennes opplevelser som klassereisende kvinne. Hennes arbeiderklassebakgrunn gjorde at hun følte seg fremmed i akademia, samtidig utviklet hun en distanse til sitt opphavsmiljø. Sveens opplevelse av fremmedgjøring sammenfaller både med Ronny Ambjørnsson (2005) og Agnete Wiborg (2003) sine beskrivelser. Brian Jackson og Dennis Marsden (1986) utførte en større studie av klassereisende på femti- og sekstitallet, hvor de også fant at de klassereisende ikke oppfattet seg selv som fullverdige medlemmer av akademia. Forholdet til deres opphavsmiljø og foreldre ble endret som et resultat av utdanningen, hvor de ble kritiske og utviklet en forakt til sin arbeiderklassebakgrunn. Med utgangspunkt i tidligere forskning som er gjort på personer som har foretatt en klassereise, skulle en derfor kunne forvente at også informantene i dette prosjektet føler seg fremmedgjorte og utrygge i akademia. Informantenes beskrivelser går imidlertid imot dette; de føler seg *ikke* fremmedgjorte i akademia.

Jeg trivdes egentlig veldig godt, må jeg si! Jeg har ikke følt meg fremmed, bortsett fra at det er en institusjon. Du går dit og gjør du dine ting, og så drar du hjem igjen. At det er naturlig nesten at man kan til tider føle det litt fremmed, men det er vel gjerne det at man kan føle en viss avstand til professorer og lærere og slike ting. Men med en gang man kommer i mer kontakt, og får tilbakemeldinger og slike ting, så blir det en annen greie (Helen, 34 år).

Samtlige av informantene er altså tydelige på at de ikke har følt seg fremmed i akademia, iallfall ikke utover det faktum at høyskolen og universitetet er institusjoner, som Helen forteller om. Funnet er interessant, men av hensyn til studiets begrensninger er dette noe som bør forskes mer på. Det kan være at utvalget mitt er skjevt, i den forstand at jeg har truffet på de som ikke føler seg fremmed i akademia, men materialet mitt viser imidlertid dette. Om en ser på forskningen som tidligere referert til, er det flere forhold som jeg ønsker å vie oppmerksomhet. Sveen (2001) var en av kvinnene i sin tid som gikk i bresjen og tok høyere utdanning. På hennes tid var det ikke like vanlig med kvinner i høyere utdanning, slik det er i dag. Det er selvsagt rimelig at hennes funn stemte da, men med utgangspunkt i min studie ser det ikke ut til at dette gjelder for dagens kvinner i samme grad. Et betimelig spørsmål er om Sveen følte seg fremmed i akademia fordi hun var kvinne, eller på grunn av hennes arbeiderklassebakgrunn. Hun manglet både sosial- og økonomisk kapital, og i tillegg var hun kvinne. Dette har sannsynligvis gitt en dobbel effekt på at hun følte seg fremmedgjort. I dag betyr imidlertid ens sosiale- og økonomiske kapital mer enn kjønn i forhold til utdanning.

Når det gjelder Ambjørnsson (2005) hadde han kun seg selv, som mann, å vise til. Wiborg (2003) hadde begge kjønn med i sitt utvalg, og dermed også et helt annet utvalg enn i dette studiet. Felles for undersøkelsene til Sveen, Ambjørnsson og Jackson&Marsden er at de omfatter etterkrigstidens ungdommer som fikk være med på utdanningsekspløsjonen, og deres oppvekstvilkår er annerledes enn for dagens ungdommer (Kristiansen, 2012). I doktorgradsavhandlingen til Ulla-Britt Wennerstrøm (2003), *Den kvinnelige klasseresan*, har hun intervjuet et utvalg av kvinnelige klassereisende. Kvinnene i studien var født på 1920-tallet frem til midten av 1960-årene, og alle hadde vokst opp i et genuint arbeiderklasse miljø i Sverige. Wennerstrøm fant blant annet at fortellinger om skam over deres arbeiderklassebakgrunn ikke var like fremtredende;

Upplevelser av skam i relation til klassursprunget var (skam till sägandes) något som jag hade förväntade mig mera av i intervjuerna och kvinnornas livsberättelser än vad som i realiteten framträdde (...) Kvinnorna hade upplevt klass-skam, men jag såg också att de medvetet hade erstatt dessa känslor eller att det hade slagit över i en motsatt effekt av revanschlust och ilska. En av kvinnorna uttryckte direkt att hon tidligt hade tänkt ”-Jag ska fan inte skämmas” (Wennerstrøm 2008: 42-43).

Wennerstrøm antyder altså at kvinnene ikke følte seg like fremmedgjort i akademia som annen forskning tilsier at klassereisende gjør. Jeg vil dermed påstå at hennes forskning sammenfaller i noen grad med mitt funn. Det må imidlertid presiseres at Wennerstrøms informanter tilhører en annen generasjon enn kvinnene i denne undersøkelsen, og at de dermed har hatt et annet utgangspunkt for deres klassereise. I takt med at det generelle utdanningsnivået i befolkningen har økt, er utdanning blitt mer vanlig og tilgjengelig, spesielt for kvinner. Wennerstrøm (2008) avdekket også at kvinnene holdt kontakt med sine røtter, selv om deres klasseposisjon hadde endret seg. Dette funnet sammenfaller også med min forskning.

### **5.3.1 Universitets-og høskolestudenter –Ulik opplevelse av akademia**

Selv om distriktsjentene ikke føler seg fremmede i akademia, mener jeg å ha avdekket en forskjeller mellom universitets- og høskolestudentenes<sup>13</sup> opplevelse av akademia. Informantene som har gjennomført et universitetsstudium beskriver at de manglet

---

<sup>13</sup> Eller tidligere høskolestudier

studieteknikk, og ble av denne grunn utrygge på seg selv og sine evner. Informantene fra høyskoler forteller at de på ingen måte følte seg annerledes eller mindre flinke enn sine medstudenter;

Følte ikke at jeg måtte tilpasse meg miljøet på høyskolen. Når man begynner å bli såpass voksen, så begynner man å gi litt mer f i slike type ting. Kanskje det jeg syntes var noe av det beste med på begynne på høyere utdanning, er det at de her overfladiske tingene ikke er i like stort fokus som kanskje på ungdoms- og videregående skole. Jeg følte at folk var mer åpen overfor hverandre og aksepterte at andre var forskjellig fra dem, i større grad enn på lavere trinn. Man velger ut de man går best overens med, og tilbringer tida si sammen med dem (Lone, 28 år).

At informantene med ei høyskoleutdanning ikke merket noen forskjell på seg selv og sine medstudenter, kan være et uttrykk for dette er ei studentgruppe med en relativt lik sosial bakgrunn. Askvik (2015) avdekker i sin undersøkelse om mønsterbryteres utdanningsvalg at studenter med lavt utdannede foreldre er overrepresentert på høyskolestudier. Hennes funn viser at denne studentgruppen foretrekker korte, anvendte fag<sup>14</sup> som leder direkte til et yrke. Hvorfor mønsterbrytere trekkes mot de anvendte praksisrettede utdanningene kan ses i sammenheng med deres habitus, hvor de praksisnære fagene krever mindre omskolering fra deres primære habitus (Askvik 2015: 458).

Et annet element som vektlegges av informantene, er betydningen av små klasser og et lite miljø på høyskolen, som også har bidratt til deres trivsel på studiet. Dette har ført til en større nærhet, både til lærere og til administrasjonen på skolen. StudiefORMEN med små klasser og tilhørende klasserom, og generelt små forhold, er situasjoner de er kjent med fra før av i utdanningssystemet. En kan tenke seg at dette også har bidratt til å skape en trygget i studiesituasjonen, og dermed blir opplevelsen av å ”ikke passe inn” antageligvis redusert. Dette kan forstås ut ifra Bernsteins (1974) begreper om *klassifisering* og *innramming* av undervisning. Klassifisering dreier seg om bevaring av grenser, eksempelvis mellom innhold eller fag. Tradisjonell skoleundervisning med tydelig inndeling i fag og emner, er eksempler på sterk klassifisering. Motsatt er prosjektarbeid eksempel på undervisning bestående av en svak klassifisering. Innramming omhandler hvor stor/liten innflytelse læreren/eleven har på

---

<sup>14</sup> Utdypes i kapittel 4.2.1, *Mønsterbryternes utdanningsvalg*

kunnskapen som formidles. Programmert undervisning er et eksempel på en undervisningssituasjon med en *ekstremt* sterk ramme, der eleven ikke har noen form for innflytelse. Klassifisering og innramming henger nøye sammen med Bernsteins begreper om *synlig- og usynlig pedagogikk*. Synlig pedagogikk realiseres gjennom en sterk klassifisering og innramming, og det motsatte for usynlig pedagogikk. Forskjellen mellom de to formene omhandler *måten* krav formidles på, og i den grad de er gjort spesifikke (ibid.). Med en usynlig pedagogikk er kravene implisitte, flertydige og diffuse. En synlig pedagogikk derimot baserer seg på eksplisitte, eksakte og entydige krav. Usynlig pedagogikk synes å forutsette en utvidet språkkode, og dermed vil barn som er sosialisert inn i personorienterte familier ha bedre forutsetninger for å avkode den usynlige pedagogikken. Generelt sett er klassifiseringen og innrammingen sterkere på høgskolen enn universitetet, hvilket tilsynelatende resulterer i at informantene fra høgskolen opplever at de har mestret overgangen fra videregående opplæring til høyere utdanning bedre. På universitetsstudiene er den sosiale ulikheten større, samtidig som klassifiseringen og innrammingen er svakere. Det ser ut til at deres arbeiderklassebakgrunn gjør at det blir vanskeligere å avkode den mindre synlige pedagogikken på universitetet;

Jeg synes det var vanskelig å være strukturert og lese det du skulle, fordi man er vant til at man har alle vennene sine rundt seg, og man har de samme prøvene. Så leser man sammen, og læreren forteller at *til neste dag skal du lese det og det*, men med en gang du kommer på universitetet er det ingen som sier til deg hva du skal gjøre eller hvordan du skal lese eller noen ting. Det var ei utfordring egentlig å finne rette studiemetode (Frida, 25 år).

Det ser ut til at informantene med ei universitetsutdanning hadde større vanskeligheter med å finne seg til rette i studiesituasjonen enn informantene fra høgskolen. Slik jeg fortolker dette, handler det om at klassifiseringen og innrammingen er svakere på universitetet, og dermed vanskeligere å forholde seg til med en arbeiderklassebakgrunn. Dette betyr at studentene med arbeiderklassebakgrunn i større grad må stake ut veien selv, noe informantene i dette prosjektet belyser. Dersom en ikke er har den utdanningsmessige ”riktige” formen for kapital, vil en ha større utfordringer i møtet med den usynlige pedagogikken på universitetet. De blir utrygge og begynner å tvile på seg selv og sine evner. Samtidig viser deres resultater at de gjør det bra, men de forstår egentlig ikke hvorfor;

Jeg har bestandig hatt en følelse av at jeg bare driver på og lurer alle samme. Hver gang det går bra, så forstår jeg ikke hvordan det har skjedd, for jeg har jo ingen kontroll. Jeg forstår ikke hva som skjer, jeg har jo ingen teknikk, ingen forståelse, altså alt er bare kaos! Det er jo bare et under at det går bra, og det kunne like gjerne gått andre veien. Det er jo stort sett bare kaos. Jeg har ingen studieplan eller studiemekanismer, eller måter å jobbe på, struktur. Bare på lykke og framme. Jeg satt og irriterte meg over de som kom klokken åtte og gikk klokken ti på kvelden, og var ordentlig strukturert og trente først. Der kom jeg kanskje akkurat til lunsj, for da hadde jeg den motivasjonen at vi kunne gå rett å drikke kaffe, og så dro jeg hjem i fire, fem-tida, for da var jeg blitt lei. Jeg klarte ikke sitte pal der. Ble veldig distraherert av at folk var så strukturert, ytre sett iallfall. Kanskje det er noe man får med seg hjemmefra, uten at jeg vet det for sikkert (Sigrid, 30 år).

Utrygghetsfølelsen kan altså henge sammen med at de føler at de ikke mestrer studiekoden helt. De opplever at de andre studentene er mer dedikerte, og arbeider mer med studiet enn de gjør. Disse informantene har som sagt tatt ei utdanning innen eliteprofesjonene. Ettersom vi vet at disse utdanningene tiltrekker personer med høyt utdannede foreldre, vil informantene møte på studenter med et utdannelsesmessig fortrinn i form av en annen kulturell- og økonomisk kapital<sup>15</sup>. Studentene med høyt utdannede foreldre har en habitus som gjør at de vet *hvordan* de skal studere, selv når klassifiseringen og innrammingen er svakere. Sett ut ifra Bernsteins (1976) kodeteori, er arbeiderklassefamilier i større grad posisjonelle, enn middelklassefamilier. Dette innebærer at de posisjonelle familietyper i større utstrekning benytter seg av en begrenset språkkode, der de språklige ytringene er mer eksplisitte og ordforrådet mer rigid. Skolen baserer seg i hovedsak på en utvidet språkkode, hvor egenskaper som veltalenhet blir premiært. I utdannessammenheng vil dermed barn som er sosialisert inn i en posisjonell familietype ha en ulempe. En sterkere klassifisering og innramming i grunnskolen, og til dels videregående opplæring, vil imidlertid fungere veiledende på disse elevene. De ”lærer” seg hvordan de skal studere, selv om de ikke stiller like sterkt som elever fra personelle familier. Når klassifiseringen og innrammingen blir svakere, blir det vanskelig for disse elevene. Dette resulterer i en følelse av utrygghet, der de oppfatter de andre studentene som flinkere.

---

<sup>15</sup> Se kapittel 3.1, *Pierre Bourdieus teori om habitus og kapitalbegrepene*.

## 6 Hva kan vi lære av distriktsjentenes suksess i akademia?

Selv om distriktsjentene har hatt lavt utdannede foreldre, har foreldrene hatt stor betydning for deres akademiske suksess. De har riktignok ikke kunne bidratt med konkrete studieråd, men de har støttet opp under deres barns utdanningsprosjekt på andre måter. For å oppsummere, har foreldrene;

- signalisert at det er viktig med utdanning
- bidratt til å skape gode rutiner fra grunnskolen av, med fokus på lekser
- hatt ei positiv holdning til skole og utdanning
- oppmuntret
- vært engasjert
- bidratt med både praktisk og økonomisk hjelp under studiene

Disse foreldrene kan stå som eksempel for andre familier med lavt utdanningsnivå, om hvordan en kan støtte og bidra til at barna kan lykkes i utdanningssystemet. Dette studiet viser dermed viktigheten med at foreldre har ei positiv holdning til utdanning, og hvor stor innvirkning det har på deres barn.

Utdanningsinstitusjonen kan og lære noe av det som avdekkes i dette studiet. En felles interesse, både for utdanningsinstitusjonen og studenten, er at studenten fullfører. Slik jeg ser det, er trivsel helt grunnleggende for ens prestasjoner – uavhengig om det er som arbeidstaker/arbeidsgiver, elev/lærer, student eller foreleser. Som lærer er jeg opptatt av dette hos mine elever. Jeg vet at elever som ikke trives på skolen, naturligvis heller ikke har kapasitet til å yte sitt beste. Studentenes trivsel på studiet henger også sammen med om de ”blir sett” av de ansatte, og med store kull blir dette selvsagt vanskelig for foreleserne. Dersom studentene deles inn i mindre grupper, og at eksempelvis masterstudentene følger opp bachelorstudentene, tror jeg dette vil kunne ha ei positiv innvirkning på deres trivsel. Universitetsstudiene kunne også med fordel hatt en større grad av struktur og oversikt, slik høyskolene (i større grad) har. I denne forbindelse har jeg avdekket betydelige forskjeller mellom høyskole- og universitetsstudentenes opplevelse av akademia. Det ser ut til at høyskolestudentene har mestret studiestarten bedre, og trivdes bedre.

## Litteraturliste

- Aamodt, M. Moafi, H. (2009). Flere tar høyere utdanning. *Samfunnsspeilet* 5-6/2009, 38-46
- Aamodt, P. O., Vabø, A. (2005). *Kvalitetsreformen og universitetene som masseutdanningsinstitusjon*. Oslo: NIFU STEP.
- Aamodt, P.O., Skjersli Brandt, S., Støren, L. A. (2005). *Gjennomgang av MIFU-forskning på området "Studierekruttering og gjennomføring av høyere utdanning" i perioden 1991-2004*. Arbeidsnotat 7. Oslo: NIFU STEP.
- Almås, R. Haugen, M.S. Rye, J.F. Villa, M. (2008). *Den nye bygda*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Ambjørnsson, R. (2005). *Fornavnet mitt er Ronny*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Askvik, T. (2015). Hva velger de som bryter mønsteret? *Tidsskrift for samfunnsforskning* 04/2015 (Volum 55): 449-482.
- Bakken, A. (2014). *Sosial ulikhet i skolerestultater –en oppsummering av NOVAs forskning*. Hentet fra: <http://docplayer.me/1976412-Sosial-ulikhet-i-skolerestultater-en-oppsummering-av-novas-forskning.html>
- Bauman, Z. (2006). *Flytende modernitet*. Oslo: Vidarforlaget.
- Beck, C.W. (2012). Sosial bakgrunn- et skoleproblem? *Bedre skole nr.2*. 30-35.
- Beck, U. (1997). *Risiko og frihet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control. Volume 1. Theoretical studies towards a sociology of language*. London & New York: Routledge.
- Bernstein, B. (1974). *Basil Bernsteins kodeteori*. København: Christian Ejlertsen's forlag.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in western society*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Bourdieu, P. (2005). *Habitus: A Sense of Place*. Hillier, J. & Rooksby, E. (red.). Aldershot: ASHGATE
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Drammen: Pax forlag.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publications
- Bæck, U.-D. (2015). Rural location and Academic Success- Remarks on Research, Contextualisation and Methodology. *Scandinavian Journal of Educational Research*: Routledge

- Bye, L. M. (2010). *Bygdas unge menn. En studie av bygdemenns forhandlinger om utforming av rurale maskuliniteter*. (Doktorgradsavhandling, NTNU). L. M. Bye: Trondheim.
- Bæck, U-D. (2004). *The urban ethos: Locality and youth in north Norway*. London: Sage Publications.
- Clausen, S-E. Heggen, K. (2006). Høyere utdanning som sosial prosjekt. *Tidsskrift for samfunnsforskning nr.3*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Corbett, Mi. (2007). *Learning to leave: The irony of schooling in a costal community*. Black point. NS: Fernwood Publishing.
- Egge-Hoveid, K. (2013). Likestilling- avhengig av hvor vi bor. *Samfunnsspeilet 2013/ 3*: 10-16.
- Frønes, I., Kjølørød, L. (2010). *Det norske samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Giddens, A. (1997). *Modernitetens konsekvenser*. Oslo: Pax forlag.
- Heggen, K., Jørgensen, G., Paulgaard, G. (2003). *De andre. Ungdom, risikosoner og marginalisering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Heggen, K. (2002). Utkantjentene sin stille revolusjon. *Tidsskrift for ungdomsforskning 2*, (1): 3-20.
- Helland, H. (2006). Reproduksjon av sosial ulikhet. Er sosial bakgrunn av betydning for valg av utdanningsretning? *Sosiologisk tidsskrift (01)*: 35-63. Hentet fra: [www.idunn.no](http://www.idunn.no)
- Hovdenak, S., Wiese, V. (2007). *Klasse, kode og identitet. Bernstein i norsk forskning*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Jackson, B., Marsden, D. (1986). *Education and the working class*. London: Routledge &Keagan Paul plc.
- Korsnes, O., Nordli Hansen, M. (2012). *Elite og klasse i et egalitært samfunn*. Johns.Hjellbrekke (red.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krange, O.T. Øia (2010). *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering identitet og mening*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Kristiansen, A. (2015). *Rom for anerkjennelse i utdanningssystemet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kristiansen, A. (2012). *Utdanning og sosial utjevning. Om tilpassing, seleksjon og reproduksjon*. Oslo: Unipub.
- Kristiansen, A. (2007). *Lik rett til kunnskap. En epistemologisk studie av tilpasset opplæring og sosial reproduksjon i utdanning*. (Doktorgradsavhandling, Universitet i Tromsø), A., Kristiansen, Tromsø.



- Ní Laoire, C., & Fielding, S. (2006). Masculinities among the rural youth of North Cork and Upper Swaledale. In M. Finney (Red.), *Country boys* (s. 105–119). Pennsylvania: Pennsylvania State University Press.
- NOU (1976:46). *Levekårsundersøkelse: Utdanning og ulikhet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olesen, S. G., Pedersen, P. M. (2010). *Pædagogik i sociologisk perspektiv*. København: Publizon A/S.
- Paulgaard, G. (2012). *Sentrum og periferi: Ungdom i mulighetens landsdel*. Stamsund: Orkana Akademisk.
- Paulgaard, G. (2006). Identitetskonstruksjoner- hvor langt rekker de? *Tidsskrift for ungdomsforskning* 6 (1). s. 67-88
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reisel, L. Brekke, I. (2013). *Kjønnssegregering i utdanning og arbeidsliv. Status og årsaker*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Rye, J. F. (2013). Mead, Berger & Luckmann og de signifikante andre. *Sosiologisk tidsskrift nr.2. Årgang 21*: 169-189
- Schiefloe, P. M. (2003). *Mennesker og samfunn. Innføring i sosiologisk forståelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Seljestad, L.O. (2005). *Blind*. Oslo: Cappelen
- Statistisk sentralbyrå (2016 a). *Gjennomstrømming i videregående opplæring, 2010-2015*. Hentet fra: <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen>
- Statistisk sentralbyrå (2016 b). *Befolkningens utdanningsnivå, 1.oktober 2015*. Hentet fra: <http://ssb.no/utniv>
- Statistisk sentralbyrå (2016c). *Dette er Norge 2016. Hva tallene forteller*. Hentet fra: <http://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/attachment/274437?ts=1567e828450>
- Statistisk sentralbyrå (2016 d). *Studiepoeng og fullførte utdanninger ved universiteter og høyskoler, 2014/2015*. Hentet fra: <http://ssb.no/eksuvh>
- Statistisk sentralbyrå (2016 e). *Studenter ved universiteter og høyskoler, 1.oktober 2015*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utuvh>

- Statistisk sentralbyrå (2015). *Nøkkeltall for likestilling* Hentet fra:  
<https://www.ssb.no/befolkning/nokkeltall/likestilling>
- Statistisk sentralbyrå (2014a). *Sosial reproduksjon av utdanning?*. Hentet fra:  
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/sosial-reproduksjon-av-utdanning>
- Statistisk sentralbyrå (2014b). *Befolkningens utdanningsnivå, 1.oktober 2013*. Hentet fra:  
<http://ssb.no/utdanning/statistikker/utniv/aar/2014-06-19#content>
- St. meld. nr. 16 (2006-2007) ...og ingen stod igjen –Tidlig innsats for livslang læring. s. 53
- Sveen, K. (2001). *Klassereise: Et livshistorisk essay*. Oslo: Oktober forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tuhus, P. T. (2010). En av tre har høyere utdanning. *Sosiologisk tidsskrift 24-årgang,(5-6)*, 26-32. Hentet fra: <https://www.ssb.no/a/samfunnsspeilet/utg/201005/ssp.pdf>
- Wennerstrøm, U-B. (2008). Den kvinnliga klassresan. *Tidsskrift för genusvetenskap. Nr.3-4*
- Wennerstrøm, U-B. (2003). *Den kvinnliga klassresan* (Doktorgradsavhandling, Göteborgs Universitet) U-B, Wennerstrøm: Göteborg.
- Wiborg, A. (2003). *En ambivalent reise i et flertydig landskap- unge fra distriktene i høyere utdanning*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø). A, Wiborg: Tromsø.
- Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

## Vedlegg 1 : Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Andrew Kristiansen  
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet  
9006 TROMSØ

Vår dato: 11.06.2014

Vår ref: 38945 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.06.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>38945</i>	<i>Løvetannjentene fra distriktet i Nord-Norge. Om sosial mobilitet blant kvinner fra distriktets Nord-Norge</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Andrew Kristiansen</i>
<i>Student</i>	<i>Mette-Lise Sørensen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no*  
*TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no*  
*TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no*

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### *”Mønsterbrytende jenter fra distrikt Nord-Norge”*

##### **Bakgrunn og formål**

Formålet med studiet er å få et innblikk i ulike faktorer som har påvirket kvinner fra distriktet uten akademisk bakgrunn til å gjennomføre en høyere utdanning. Prosjektet er i form av en masteroppgave ved institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Universitetet i Tromsø.

Personer som passer informantbeskrivelsen forespeiles om å delta. Dette er kvinner som er oppvokst i distriktet i Nord-Norge som har gjennomført en mastergrad/profesjonsutdanning. Foreldrene til disse kvinnene har i hovedsak ingen utdanning utover videregående skole.

##### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studiet innebærer at informanten vil bli intervjuet i ca. en times tid. Spørsmålene vil omhandle informantens bakgrunn, oppvekst og utdanning. Data vil registreres gjennom lydopptak, dersom informantene ikke har noen innsigelser i henhold til dette.

##### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun student og veileder som har tilgang til personopplysningene, og disse ivaretas på et låst kontor ved Universitetet i Tromsø.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, hvor alle personopplysninger vil anonymiseres.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15/5-2015. Alle personopplysninger og lydfiler skal slettes etter prosjektslutt.

##### **Frivillig deltakelse**

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål i forhold til prosjektet, ta kontakt med Mette-Lise Sørensen, mob: 936 23 528.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### Vedlegg 3: Intervjuguide

Forsknings spørsmål	Intervju spørsmål
Bakgrunnsinformasjon	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Hvor vokste du opp som barn?</li><li>2) Hvilken utdanning(r) har du?</li><li>3) Hvilken utdanning/yrke har dine foreldre?</li><li>4) Har du noen søsken? Hvilken utdanning har de?</li><li>5) Hvor gammel er du?</li><li>6) Hvor gammel var du da du begynte å studere?</li><li>7) Har du noen barn?</li><li>8) Er du gift?</li><li>9) Hvilken utdanning/yrke har mannen din?</li></ol>
Hva karakteriserer kvinner som er sosialt mobile og bryter med tradisjonelle utdanningsmønstre?	<p><i>Om bygda:</i></p> <ol style="list-style-type: none"><li>10) Fortell meg litt om hvordan det var å vokse opp på hjemmeplassen din?</li><li>11) Hva føler du for hjemmeplassen din?</li><li>12) Hva brukte du å gjøre på fritida di?</li><li>13) Kan du si litt om dine foreldres engasjement i bygda?<ul style="list-style-type: none"><li>• Medlemmer av foreninger og lag</li><li>• Engasjert i lokal politisk arbeid</li><li>• Satt i gang tiltak i bygda</li></ul></li></ol> <p><i>Foreldrenes betydning:</i></p> <ol style="list-style-type: none"><li>14) Kan du si litt om dine foreldres engasjement i forhold til din skolegang?</li><li>15) Hvordan var dine foreldres forventninger i forhold til dine prestasjoner på skolen?</li><li>16) Var foreldrene dine pådrivere for at du skulle ta en utdanning?</li><li>17) Hva synes dine foreldre om at du har tatt en utdanning?<ul style="list-style-type: none"><li>• Har dine foreldre påvirket deg i valg av utdanning?</li><li>• Hadde de forventninger om at du skulle bli igjen i bygda?</li><li>• Hadde de ønsker i forhold til hva du skulle studere?</li></ul></li><li>18) Var det viktig med støtte fra foreldrene dine når du valgte å ta en utdanning?<ul style="list-style-type: none"><li>• Var det viktig med økonomisk støtte for å kunne gjennomføre studiene?</li></ul></li></ol> <p><i>Om å flytte fra bygd til by:</i></p> <ol style="list-style-type: none"><li>19) Fortell meg litt om hvordan det var å flytte fra hjemmeplassen din til en by for å studere?<ul style="list-style-type: none"><li>• Hvilke hindringer møtte du på veien?</li><li>• Hva var det som gjorde det vanskelig?</li><li>• Hva var det positive med å flytte?</li></ul></li><li>20) Hvor mange av dine jevnaldrende fra bygda tok utdanning sammen med deg?</li><li>21) Kan du si litt om du på noen tidspunkt vurderte å bli igjen på hjemmeplassen din?</li></ol>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva var det som gjorde at du ikke ble igjen?</li> </ul> <p>22) Har du endret syn på bygdesamfunnet etter at du flyttet derfra?</p>
Hvordan bryter kvinner med den sosiale reproduksjonen?	<p><i>Kjønnsroller:</i></p> <p>23) Kan du si litt om forskjellen mellom jentene og guttene da du gikk i grunnskolen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesser</li> <li>• Aktiviteter</li> <li>• Interesse for skole</li> <li>• Ambisjoner</li> </ul> <p>24) Kan du si litt om forventninger i forhold til utdanning når det gjelder gutter og jenter på hjemmeplassen din?</p> <p>25) Kan du fortelle om det er noen tydelige roller knyttet opp mot det å være kvinne eller mann på hjemmeplassen din?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• På hvilke måter har det påvirket deg?</li> </ul> <p>26) Hva betyr likestilling for deg i forhold til utdanning?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• På hvilke måter har likestilling vært viktig for deg i valg av utdanning?</li> </ul>
Hvordan kompenserer kvinner i akademia for en ikke-akademisk bakgrunn?	<p>27) Fortell litt om hvordan det var å være student</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva var utfordrende?</li> <li>• Hva var positivt?</li> </ul> <p>28) På hvilke måter måtte du tilpasse deg miljøet på universitetet?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Språk/måte å uttrykke seg</li> <li>• Klesstil</li> <li>• Interesser</li> <li>• Viktig å fremstå som flink</li> </ul> <p>29) Fortell litt om hvordan du opplevde forskjeller i å uttrykke seg på hjemmeplassen din og i akademia.</p> <p>30) På hvilke måter merket du forskjell mellom deg selv og andre studenter?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Endret du på noe ved deg?</li> </ul> <p>31) Opplevde du å måtte jobbe mer med studiene dine enn dine medstudenter på grunn av din bakgrunn?</p> <p>32) Opplevde du noen gang at din bakgrunn hadde betydning for deg som student? På hvilke måter?</p>
Møtet med akademia?	<p><i>Møtet med akademia:</i></p> <p>33) Hvordan var det å komme til universitetet?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortell litt om de første inntrykkene</li> </ul> <p>34) Kan du gi meg eksempler på hendelser som fikk deg til å føle deg "fremmed" i universitetsmiljøet</p> <p>35) Hvilke faktorer bidro til at du trivdes i universitetsmiljøet?</p> <p>36) Hvilke faktorer bidro til at du mistrivdes?</p> <p>37) Hvordan opplevde du møtet med de andre studentene?</p> <p>38) På hvilke måter vil du si at din bakgrunn har påvirket deg i studiene dine?</p>

	<p>39) Kan du fortelle litt om det føltes vanskelig å studere når foreldrene/mannen dine/din ikke hadde gjort det samme?</p> <p>40) Hva kunne potensielt sett hindret deg i å gjennomføre studiet ditt?</p> <p>41) Har du på noen tidspunkt vurdert å droppe ut av studiene?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva var årsaken til det?</li> <li>• Hva var det som gjorde at du fortsatte?</li> </ul> <p>42) Kan du fortelle litt om opplevelser av tvil du har hatt gjennom studietiden din?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tvil i forhold til om du er flink nok</li> <li>• Tvil i forhold til valg av studie/utdanning</li> </ul> <p>43) Var det viktig med økonomisk støtte fra dine foreldre/andre for å kunne gjennomføre studiene?</p> <p>44) Hva tenker du universitetet kunne gjort annerledes for å lette studiesituasjonen for studenter i tilsvarende situasjon som deg selv?</p>
<p>Hva motiverte kvinnene til å ta en høyere utdanning?</p>	<p><i>Motivasjon</i></p> <p>45) Hvorfor var det så viktig for deg å ta en utdanning?</p> <p>46) Når vokste dine ambisjoner om å ta en utdanning fram?</p> <p>47) Kan du fortelle meg om forbilder som du har hatt som har påvirket deg til å ta en utdanning?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hva var det med disse forbildene som gjorde at du så opp til dem?</li> </ul> <p>48) Har du venner eller søsken som har tatt høyere utdanning som påvirket deg til å gjøre det samme?</p> <p>49) Var det viktig for deg å ta en utdanning fordi dine foreldre ikke hadde det?</p> <p>50) Virket det motiverende for deg å ta en høyere utdanning på grunn av status?</p> <p>51) Var det en motivasjon i seg selv at du kunne få andre jobber og bedre betalte jobber enn bygda kunne tilby deg?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvorfor var ikke jobbene på hjemplassen din attraktive for deg?</li> </ul> <p>52) På hvilke måter vil du si at det å være uavhengig/selvstendig er viktig for deg?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Var det viktig å ta en utdanning i forhold til dette?</li> </ul> <p>53) Var det andre faktorer som motiverte deg til å ta en utdanning?</p>